

REVISTA
.CAMPO.MINADO.

Estudos Acadêmicos em Segurança Pública

Edição n^o 6

Comemorativa dos



do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública

2014-2024

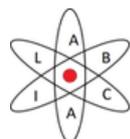


Revista Campo Minado • Edição n^o 6 • Niterói

2^o semestre de 2024

ISSN Eletrônico: 2763-5341

Foto: Dylla Neves



GESP
GRUPO DE ESTUDO EM
SEGURANÇA PÚBLICA

uff Universidade
Federal
Fluminense

InEAC

Fundação
CECIERJ

INCT
InEAC

UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Comitê Editorial:

Andrea Soutto Mayor
Anna Luísa Barbosa
Bruno Mibielli
Dylla Neves
Hully Guedes
Johana Pardo
Josie Lessa
Klarissa Almeida Silva Platero
Marcos Veríssimo
Monica Garelli Machado

Foto de capa: Dylla Neves

Diagramação:

Dylla Neves

Revisão ortográfica:

Johana Pardo

Comissão Editorial:

Ana Paula Mendes de Miranda
Carlos Victor Nascimento dos Santos
Daniel Misse
Danieli Machado
Douglas Leite
Edilson Márcio Almeida da Silva
Érika Guimarães Ferreira
Fábio Reis Mota
Fernando de Castro Fontainha
Flavia Medeiros
Frederico Policarpo
Glaucia Mouzinho

Jacqueline Muniz
José Colaço Dias Netto
Juliana Vinuto
Lenin dos Santos Pires
Lucia Eilbaum
Luciane Patrício
Ludmila Antunes
Marcial Suarez
Marco Aurélio Ferreira Gonçalves
Maria Pita
Michel Lobo Toledo Lima
Nalayne Pinto
Pedro Heitor Barros Geraldo
Roberto Kant de Lima
Rodrigo Gheringhelli
Rolf Malungo de Souza
Ronaldo Lobão

E-mail:

campominado.revista@gmail.com

**Revista Campo Minado, Volume 4, n. 6,
Niterói, Páginas 1-408, 2º semestre de 2024**

REVISTA
.CAMPO.MINADO.
Estudos Acadêmicos em Segurança Pública

SUMÁRIO:

Edição nº6

• Editorial	01
Comitê Editorial	
• Carta aos Leitores	04
Perla Alves Bento de Oliveira Costa	
ARTIGOS	
• Quando a Polícia vai à Faculdade: “inclusão social” ou “choque cultural”?	09
Marcos Veríssimo	
• Diálogos para além do diploma	37
Thayná Moreira Cardoso de Carvalho Grandin	
• Institucionalização da polícia penal no sistema de segurança pública da sociedade brasileira	56
Márcia Lopes Ferreira	
• Aprendendo e ensinando antropologia: a construção de textos entre alunos de um curso de Segurança Pública	80
Astrid Johana Pardo Gonzalez Hully Guedes Falcão	
• “ELES QUEREM UMA POLÍCIA DA SUÍÇA NO BRASIL”: Uma reflexão antropológica sobre os discursos, práticas e representações em disputa no campo da segurança pública.	96
Leonardo dos Santos Ramos Corrêa	
• Sons e confrontos: a sinfonia das armas durante a missão de paz no haiti	124
Vinicius Veloso Coutinho	

ENSAIO ETNOGRÁFICO

- **Trajetória na tutoria do curso de Tecnologia em Segurança Pública UFF/CEDERJ no Polo Niterói** 141
Paulo Mendes
- **Joga pedra na Geni: Algumas reflexões sobre justiça no caso do “tio Paulo”** 150
Matheus de Souza Faria

MONOGRAFIAS

- **A administração de conflitos no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública da Universidade Federal Fluminense** 166
Robson Farias Torres
- **Uma análise do processo de socialização dos alunos às regras da Universidade** 217
Nivea Karla Quelis Fernandes
- **Hierarquia e disciplina: Uma análise da relação de ensino-aprendizagem no curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social** 253
Dylla Neves
- **“Na faculdade a gente aprende a pensar”: Uma análise da socialização acadêmica dos alunos do Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social da UFF** 280
Érika Guimarães Ferreira

ENTREVISTA

- **Roberto Kant de Lima** 388

Editorial #6

Edição comemorativa dos 10 anos do Tecnólogo em Segurança Pública da UFF

O presente número da Revista *Campo Minado: estudos acadêmicos em Segurança Pública* é uma edição especial, e em razão disso, diferente. Está longe de ser banal o fato de um curso superior na modalidade EaD, nomeado Tecnólogo em Segurança Pública, da Universidade Federal Fluminense (UFF), exclusivamente ofertado para agentes que atuam profissionalmente no campo da Segurança Pública, por meio do Consórcio CEDERJ-CECERJ, completar dez anos de funcionamento. Campo de estudos tão importante, do ponto de vista da importância de sua presumida aplicabilidade em políticas públicas que asseguram ou não direitos individuais e coletivos, a discussão crítica em torno do conceito de Segurança Pública e administração de conflitos ganhou relevância acadêmica nas últimas décadas. Por outro lado, a exploração político-eleitoral dos efeitos da insatisfação de amplas camadas das populações urbanas brasileiras com as políticas de segurança que as tocam no cotidiano está estruturada nas relações sociais e nas economias do medo. Suas lógicas formatam o senso comum da Segurança Pública.

Esta foi uma das motivações manifestas no pedido formal de parceria feito, no início dos anos 2010, pela Secretaria Estadual de Segurança Pública do Rio de Janeiro, ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INTEC-InEAC), visando realizar, na UFF, por meio da plataforma CEDERJ, uma versão à distância, mais curta, dentro da titulação superior que é a de tecnólogo, do Bacharelado em Segurança Pública que havia começado a funcionar naquela universidade em 2012. O pedido (desafio) foi aceito

Esta edição comemorativa é fruto do trabalho desenvolvido pelo Laboratório de Iniciação Acadêmica em Segurança Pública (LABIAC) através das reuniões regulares do Grupo de Estudo em Segurança Pública (GESP), com o objetivo de incentivar a iniciação científica e a produção de textos acadêmicos por meio de oficinas de escrita realizadas em diferentes polos do CEDERJ, e também no meio virtual, com a participação de estudantes e tutores do curso de Tecnólogo em Segurança Pública da UFF. O LABIAC é apoiado ainda pelo INCT-InAEC, e esta comissão editorial é formada pelas pesquisadoras

e pesquisadores que o compõem. As oficinas utilizaram a escrita como instrumento para o exercício da reflexividade, promovendo não apenas a prática da leitura e da escrita como atividades socialmente situadas, mas também incentivando os alunos a refletirem criticamente sobre suas práticas profissionais e as representações sociais associadas.

Apesar do esforço colaborativo significativo, reconhecemos que os textos produzidos neste contexto de graduação semipresencial representam um estágio inicial de formação acadêmica, ainda em processo de socialização com os gêneros de escrita universitária e desenvolvimento dos *habitus* acadêmicos desses estudantes. Por esse motivo, optamos por denominar essas produções como Ensaios de Inspiração Etnográfica, que assim compreendidos serão reunidos em uma seção à parte neste número especial, que virá logo em seguida à seção de artigos. Estes Ensaios de Inspiração Etnográfica distanciam-se dos trabalhos etnográficos mais consolidados e dos artigos científicos, que se caracterizam por uma densidade descritiva mais profunda e um maior distanciamento crítico em relação ao *ethos* cultural analisado, mas são fruto de um esforço descritivo inicial que muitos estudantes e tutores fazem de suas próprias práticas, muitos ainda significativamente marcados por visões de mundo profissionais e corporativas.

Heterodoxa em sua forma, esta edição não terá um dossiê, como todas as outras, visto que pretendemos que ela toda seja uma espécie de dossiê expandido, crítico e reflexivo, ainda que também comemorativo, em alusão à primeira década deste curso cuja filosofia e objetivos político-pedagógicos se coadunam com as metas editoriais da *Revista Campo Minado*, de contribuir para o adensamento da formação crítica e qualificada do campo acadêmico da Segurança Pública no Brasil. Já na seção de artigos esta discussão é marcante. Na seção de monografias, todas foram feitas a partir de um problema de pesquisa relativo ao Tecnólogo. São três trabalhos de conclusão de curso de graduação (defendidas no Departamento de Segurança Pública da UFF) e uma dissertação de mestrado (defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da UFF).

A entrevista deste número é com o antropólogo Roberto Kant de Lima, da UFF, coordenador do INCT-InEAC, cuja contribuição marcou e continua marcando sucessivas gerações que se dedicam ao estudo da administração de conflitos, tanto no Brasil como em perspectiva comparada. Por meio da publicação de trabalhos de alto impacto acadêmico, da atuação direta na formulação de cursos de graduação e programas de pós-

graduação, e da orientação de alunos – muitos dos quais que já se tornaram também professores – seu trabalho se tornou uma referencia obrigatória para os estudos no campo da Segurança Pública no Brasil contemporâneo. Na entrevista, temos uma visão desta trajetória, além do aprofundamento em discussões específicas, entre as quais, a formulação e implementação do Tecnólogo em Segurança Pública da UFF, do qual foi um dos principais artífices.

CARTA AOS LEITORES DA REVISTA CAMPO MINADO

Perla Alves Bento de Oliveira Costa¹

Eu me chamo Perla Alves Bento de Oliveira Costa, tenho 42 anos, 2 filhos, sou viúva e sou praça policial militar há mais de 20 anos. Além disso, atuo como Professora, Coordenadora Pedagógica, Instrutora na PM e na SENASP, sou Parecerista de Revista Acadêmica e publiquei alguns artigos acadêmicos.

Quanto aos meus estudos, comecei pelas graduações. Sou Pedagoga pela UERJ e Tecnóloga em Segurança Pública e Social pela UFF, sendo parte da primeira turma do curso, o que é motivo de muito orgulho para mim.

No que diz respeito às pós-graduações *lato sensu*, sou especializada em Direito Administrativo pela Faculdade Única, Política e Gestão em Segurança Pública pela Universidade Estácio de Sá, e Organização e Gestão em Justiça Criminal e Segurança Pública pela UFF.

Na área do *stricto sensu*, obtive o título de mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito pela UFF.

Se você, caro leitor, acha que eu utilizo este currículo (que considero legal) para me sentir superior aos outros, lamento informar que está muito enganado. Quando olho para essa lista de formações, lembro-me de uma Perla que nasceu em Italva (no interior do estado do Rio de Janeiro) e sempre sonhou em ser doutora. Hoje, aquela menina é uma mulher forte e com um currículo legal, certo?

Se você, caro leitor, acha que todo esse conhecimento é desnecessário por eu ser praça da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, novamente discordo de você. Além disso, foi a partir desses estudos que pude, de forma profissional como pesquisadora, questionar diversas práticas que muitos consideram naturalizadas. E, a partir dessas inquietações, pesquisei sobre Segurança Pública.

Antes de prosseguirmos, é necessário que você, caro leitor, entenda que sou muitas Perlas. Uma delas é 1º Sargento da PM, e outra é uma pesquisadora vinculada ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – Instituto de Estudos Comparados em Administração

¹ Doutora em em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do INEAC/UFF

Institucional de Conflitos (INCT-InEAC/UFF). Como pesquisadora, publiquei alguns artigos acadêmicos em revistas e livros, participei e ainda participo de eventos acadêmicos (no Brasil e no exterior), apresentando minhas pesquisas e trocando experiências com outros pesquisadores. Em diversos momentos, essas Perlas entram em conflito, mas convivo bem com isso!

Não pense que foi fácil chegar até aqui ou que não pegaram pesado comigo durante o caminho. Às vezes, tenho a impressão de que tudo o que aconteceu nesta jornada foi uma tentativa clara de me fazer desistir. Ah, mal sabiam que eu queria muito, muito mesmo, e que, provavelmente, nada me faria parar.

Iniciei o mestrado em 2016 e logo no início do curso, minha avó faleceu. No ano seguinte, foi à vez do meu marido. No meio de tudo isso, eu estava cheia de energia no mestrado (realizando um sonho) e com um monte de questões pessoais e familiares para enfrentar. Lembro claramente que, quando informei ao meu orientador² que havia ficado viúva, ele me perguntou se eu gostaria de pausar o mestrado. Respondi de forma firme e decidida que não. Disse que aquele fato não iria retardar meu sonho.

Pouco antes do mestrado, enquanto estava trabalhando no expediente de um batalhão operacional convencional, vi no boletim da PM a oferta de uma pós-graduação em Campos, cujo título era "Pós-graduação em Organização e Gestão em Justiça Criminal e Segurança Pública" pela UFF. Pedi autorização na PM para me inscrever no processo seletivo e fui aprovada.

As aulas eram terça e quinta em Campos, e eu trabalharia no batalhão, em Friburgo, segunda, quarta e sexta. Essa decisão foi, com certeza, a mais louca que tomei na vida por uma razão simples: eu basicamente morava dentro do ônibus, esperava ônibus de madrugada sozinha (e muitas vezes uma viatura ficava ali perto), ficava acordada de madrugada na rodoviária aguardando o horário do ônibus, e por aí foram dois anos. Às vezes, acho que só este curso renderia outra tese de doutorado! Mas, lá em Campos, conheci algumas pessoas que me apoiaram³ (e muito neste caminho até o doutorado).

² Meu orientador no mestrado e no doutorado: Doutor Frederico Policarpo de Mendonça Filho, para os mais chegados, Fred.

³ Em Campos eu conheci a Doutora Gláucia Mouzinho (minha orientadora na pós) e o Doutor Marcos Veríssimo (meu professor, através das leituras indicadas por ele, conheci Fred. E esteve presente desde a pós em Campos até a banca de defesa da dissertação e da tese).

Às vezes penso que, durante este período da minha vida, não pude acompanhar o crescimento dos meus filhos nem o envelhecimento da minha mãe e da minha avó. Certamente poderia ter convivido mais com o meu falecido marido, mas acredito que era algo que eu queria muito. Eu, Perla, queria demais. Tenho plena consciência de que o processo de escolha é sempre excludente: quem escolhe uma coisa, não escolhe outra. E então, você, nobre leitor, deve estar se perguntando se sinto uma pontinha de arrependimento pelas minhas escolhas, e novamente a resposta é não. Eu digo e faço o que julgo necessário. Estou longe de ser a mãe ou a filha ideal; todos os dias me esfoço para ser aquilo que consigo ser. Eu me esforço? Sim. Eu fico desesperada com essas questões? Não.

Como mencionei anteriormente, sou da primeira turma do Tecnólogo. Certa vez, o Coordenador do curso⁴ visitou o meu polo e isso mudou minha vida! Após uma conversa com a turma, a Coordenadora do polo e eu fomos tomar algo com ele e algumas alunas que o acompanhavam. (Eu não consumo bebidas alcoólicas, então, optei por refrigerante). Nessa noite, contei a ele que meu sonho era ingressar no mestrado, mas não sabia como fazer. E foi nesse dia, à mesa de um restaurante, que ele me deu uma orientação que mudou o rumo da minha história. Ele disse: “Você precisa aprender a ler um artigo acadêmico para fazer a prova”. Pouco tempo depois, o processo seletivo abriu e me inscrevi.

O processo seletivo consistiu em uma prova de textos, uma prova de inglês, entrevista, pré-projeto e análise de currículo. As etapas aconteciam todas as segundas-feiras e aquele mês foi o mais longo da minha história. A primeira prova continha nove textos, sendo cinco relacionados ao direito e quatro relacionados à sociologia, dada a natureza interdisciplinar do programa.

Pense numa pessoa que estudou aqueles textos várias e várias vezes, fez resumos, mapas mentais, se explicou o que os autores estavam dizendo. Eu estudei muito, muito mesmo. Não conseguia conceber a ideia de não ser aprovada naquele processo. Todo aquele processo foi muito tenso e se resumia em lágrimas, seja de alegria pela aprovação, seja de ansiedade pelo resultado. E já adianta, o processo para ingressar no doutorado foi

⁴ Professor Pedro Heitor de Barros Geraldo. Conhecemos-nos no Tecnólogo e ele compôs a minhas bancas de mestrado e de doutorado.

similar, a diferença foi que incluía inglês e francês nas provas de língua estrangeira.

Quando fui aprovada para o mestrado, foi insano o quão feliz e realizada fiquei. Foi uma sensação indescritível que se repetiu na aprovação para o doutorado e no final das duas defesas.

Mas, o que quero dizer com tudo isso? Quero dizer que quis muito (muito mesmo) e consegui. Não consegui sozinha, tinha e ainda tenho uma rede de apoio que me permite e estimula a estudar, refletir, questionar, escrever e me realizar todos os dias. Essa rede de apoio é formada pela minha família (minha mãe, irmã e meus filhos), algumas pessoas próximas, muitos policiais e muitos professores e colegas da Universidade.

Sim, isso para mim é muito importante. Qualquer pessoa que me conhece minimamente sabe o quanto esse assunto faz os meus olhos brilharem. (proveito a oportunidade e te pergunto o que faz os seus olhos brilharem?).

Ah, mas e a PM, foi tranquila? Então, sim e não. Para o mestrado, tive incentivo da PM através do Programa de Incentivo à Qualificação, o que me permitia ser liberada para assistir às aulas, participar de eventos e não ser escalada para serviço extra (exceto em grandes eventos), ou seja, fluiu bem. Porém, o que mais me chamou a atenção naquela época, sociologicamente falando, foi ser submetida a uma banca de oficiais que avaliaram a pertinência do meu pré-projeto e se era conveniente ou não eu integrar o Programa de Incentivo. O cenário foi estranho, pois após a aprovação na UFF fui submetida à outra banca, e ao contrário da primeira, esta não era composta por professores/doutores, mas apenas por oficiais. (mas, isso é uma longa discussão)

Além disso, quando o assunto é PM, percebi que os policiais tinham dificuldade em entender que na pesquisa acadêmica eu não tinha interesse em atribuir juízo de valor. Minha preocupação enquanto pesquisadora é entender como as práticas funcionam. No entanto, meu pré-projeto e toda minha pesquisa acadêmica giram em torno da relação dos policiais com as drogas, então, já viu, né! Por mais que eu dissesse que meu interesse era compreender como as relações sociais ocorrem, alguns policiais achavam que eu estava tomando partido dos criminosos. Às vezes, me intitulavam de "*gansóloga*" numa tentativa de associar meu estudo. Sobre essa categorização dos 'gansos'⁵ observo que diante dos

⁵ “Ganso é o usuário de drogas que, por andarem em grupo, e realizarem movimentos dos braços e do pescoço, assemelha-se a um bando de ganso”. Ganso é uma categoria nativa presente entre os policiais

meus posicionamentos e inquietações, eles não apresentavam autoridade de argumento, então buscam desqualificar minha formação atribuindo-me uma titulação pejorativa de defensora dos “gansos”, apresentando assim o argumento de autoridade ao dizer que “*na rua é assim*” ou que “*falar é fácil porque não estou na viatura*” ou ainda, “*you fica lá com esses maconheiros da UFF, e fica aí cheia de ideias*”.

Quando comecei o mestrado, eu me sentia, como meu amigo e professor Marcos Veríssimo me disse uma “piramboia”, pois, na PM eu era uma estranha porque estava na UFF e na UFF eu era uma estranha porque estava na PM.

Já caminhando para o fim, gostaria de dizer com toda essa história que acredito no poder transformador da educação. Acredito que a educação transforma a vida das pessoas, assim como transformou a minha. Nada foi fácil, nunca foi fácil. Mas, eu consegui. E, se eu consegui você também consegue!

Quando recebi o convite para escrever esta Carta, um filme passou pela minha cabeça e várias lágrimas rolaram. Em um evento comemorativo, a Coordenação da Revista tinha inúmeros grandes nomes para escolher, e o convite veio para mim. Acredito que aquela menina de Italva está feliz em ver aonde nós chegamos e o caminho que ainda podemos percorrer.

Não desisti em nenhum dia. Quis muito, todos os dias. Hoje, vivo a realização de um sonho. Sempre sonhei em ser doutora. Se não tivesse nenhum retorno financeiro por conta deste título, estaria tudo bem. Ser doutora, para mim, da realidade que tinha, é uma situação que dinheiro nenhum no mundo satisfaria.

Não sei a razão pela qual você chegou até aqui, e também não te conheço, mas gostaria de dizer que se você consegue sonhar, você consegue realizar. Acredito que quando desejamos algo, algo em nós diz que já é. Porém, existe uma grande distância entre o querer e o realizar, essa distância chama-se 'Pagar o preço'. E minha pergunta é: você está disposto a pagar o preço?

Para concluir, gostaria de convidá-lo (a) a ler esta edição muito especial da Revista Campo Minado. Apresentamos aqui um conjunto de trabalhos enriquecedores que certamente o (a) convidarão a refletir sobre a temática da Segurança Pública.

Desejo boas reflexões e inquietações a todos!

Artigos

Quando a Polícia vai à Faculdade: “inclusão social” ou “choque cultural”?¹

Marcos Veríssimo²

Resumo:

O objetivo do presente artigo é colocar sob descrição alguns aspectos dos conflitos presentes no Tecnólogo em Segurança Pública e Social da Universidade Federal Fluminense, graduação EaD oferecida pelo consórcio CEDERJ-CECIEJ exclusivamente a candidatos que integrem profissionalmente instituições e corporações que façam parte do assim chamado “sistema de Segurança Pública”. Elaborado por antropólogos e outros cientistas sociais vinculados ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC), sua proposta consiste em pensar os conceitos de Segurança Pública e administração institucional de conflitos mais em conformidade com os pontos de vista das sociedades do que do Estado, ou de interesses corporativos. Com proposta inovadora, não obstante, causa profundo estranhamento em homens e mulheres habituados aos conteúdos, teorias e metodologias de instrução de seus cursos de formação. A metodologia aqui empregada é etnográfica, propiciada pela participação do autor no corpo docente. Os episódios aqui relatados ocorreram no início da implementação do curso, que acaba de completar dez anos de existência. Como resultados, podemos afirmar que, para se consolidar, foi preciso cotidianamente criar e reproduzir mecanismos de administração de conflitos para lidar com as tensões decorrentes dos “choques culturais” (categoria nativa) sofridos pelos estudantes no interior do próprio processo educativo.

Palavras-chave: Ensino; Instrução; Administração de Conflitos; Educação à Distância.

When the Police go to the College: “social inclusion” or “cultural shock”?

Abstract:

The objective of this article is to describe some aspects of the conflicts present in the Tecnólogo em Segurança Pública e Social at the Universidade Federal Fluminense, an remote teaching degree offered by the CEDERJ-CECIEJ consortium exclusively to candidates who professionally integrate institutions and corporations that are part of the so-called “ Low Enforcement system”. Prepared by anthropologists and other social scientists associated with Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC), its proposal consists of thinking about the concepts of public policy low enforcement and institutional conflict management more in accordance with the points of view of societies than of the State, or corporate interests. With an innovative proposal, however, it causes profound strangeness in men and women

¹ Uma versão anterior deste trabalho foi originalmente apresentada no XVII Congresso Brasileiro de Sociologia, em julho de 2015, na cidade de Porto Alegre (RS), no âmbito do Grupo de Trabalho “Educação superior na sociedade contemporânea”.

² Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

accustomed to the contents, theories and methodologies of their training courses. The methodology is ethnographic, enabled by the author's participation in the teaching staff. The episodes reported here occurred at the beginning of the implementation of the course, which has just completed ten years of existence. As a result, we can state that, in order to consolidate, it was necessary to create and reproduce conflict management mechanisms on a daily basis to deal with tensions resulting from “cultural shocks” (native category) suffered by students within the educational process itself.

Keywords: Learning; Instruction; Conflict Management; Distance Learning Education.

Introdução: o incidente.

O episódio que passo a narrar a seguir ocorreu certa manhã em uma cidade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Era março de 2015. Naquela ocasião, em cumprimento do calendário letivo do sistema CEDERJ de ensino, acontecia a Avaliação Presencial (AP) dos alunos matriculados em cursos de graduação EaD (sigla que designa modalidade de processo educacional à distância). As APs sempre ocorrem aos fins de semana, e três vezes a cada semestre letivo, sendo que em cada uma delas, ocupam dois finais de semana sucessivos com provas, na parte da manhã e na parte da tarde, que ocorrem nos polos regionais do sistema – lugares onde, em dias normais, não de prova, como aquele, acontecem as tutorias presenciais. Consistem tais tutorias em encontros na sala de aula onde os estudantes vão para sanar dúvidas com os respectivos tutores responsáveis pelas disciplinas, em horários definidos e distribuídos em uma planilha de terça a sábado.

Os tutores dos diferentes cursos, que em dias ordinários de trabalho auxiliam os estudantes no processo educativo e, em muitos casos ministram aulas que em nada deixam a dever as aulas ministradas nos cursos presenciais das universidades, nestes dias de AP são empregados em uma função bem distinta. Atuam como fiscais de prova, e são cobrados pela direção dos polos a ficarem muito atentos para coibir o trânsito de informações clandestinas (dito de outra maneira, a chamada “cola”) durante a aplicação das avaliações.

No decorrer da aplicação da AP em umas das salas daquele polo regional na região metropolitana do Rio de Janeiro, ocupada por uma turma de alunos do Tecnólogo em Segurança Pública e Social, da Universidade Federal Fluminense, algo parecia sair

da normalidade. O tutor que desempenhava ali o papel de fiscal de prova reparou que o pescoço e o tronco de um dos alunos faziam movimentos para a lateral, o que o levava a se destacar na fila de cabeças formada pela arrumação das carteiras em linha reta. Impossível não reparar. Não foi uma única vez. Como o tutor não havia coibido de início, a situação foi se tornando mais explícita, escancarada, constrangedora. Em certo momento, parecia que o aluno não fazia a menor questão de dissimular sua ação em busca da visão daquilo que seu colega sentado na cadeira da frente fazia em sua prova. Sendo assim, impelido pelo papel que, por dever de ofício, exercia ali, o tutor/fiscal perguntou: *“Ei... você está tendo algum problema?”*. Como não poderia deixar de ser, todos os presentes pararam o que estavam fazendo para observar a conversa que assim se iniciara. E a resposta do estudante foi mais ou menos a seguinte: *“Eu não! Mas se você estiver com algum problema, a gente resolve isso lá fora!”*.

Os alunos do Tecnólogo em Segurança Pública e Social são todos integrantes de instituições que podemos definir como coercitivas, algumas mais, outras menos presentes nos espaços públicos compartilhados por diferentes coletividades. Dito de outra maneira, são força de trabalho empregada no assim chamado “sistema de Segurança Pública”. Portanto, policiais militares, policiais civis, bombeiros militares, guardas municipais, agentes penais, policiais judiciários, membros das Forças Armadas. O estudante surpreendido pelo tutor enquanto *colava*, assim como a larga maioria do corpo discente deste curso naquela época, era soldado na Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ). Muito em função disso, as palavras do estudante dirigidas ao tutor causaram neste um efeito altamente desestabilizador. O levou a pensar mais ou menos o seguinte: o que uma pessoa que costumava andar armado queria dizer com isso? *“Resolver lá fora”*? Sentiu-se ameaçado.

Não suportou a angústia imposta pela situação, pediu para ser substituído na fiscalização da prova e foi imediatamente procurar a diretora do polo, visivelmente abalado com o que acabara de acontecer. O estudante, por sua vez, continuou a realizar a avaliação normalmente, sem que ninguém lhe confiscasse a prova, provavelmente em virtude de sua conduta inadequada. A diretora não foi imediatamente encontrada, ocupada que estava com a realização das provas no polo. No momento em que o tutor a encontrou e relatou o ocorrido, ela mandou chamar o aluno para lhe solicitar que se

explicasse, mas ele já havia terminado sua prova e se retirado do polo. Na parte da tarde, após o horário de almoço, haveria mais aplicação de provas. Diferente do que muitos estudantes costumam fazer em dias como este, optando por esperar as provas da tarde no polo regional ou almoçando em algum restaurante nas imediações, o referido aluno, conforme dissera a alguns colegas, decidiu ir para casa após terminadas as provas da parte da manhã. Contudo, era esperado que ele voltasse para a segunda rodada de avaliações daquele dia.

Na hora marcada para tal, lá estava o estudante, de roupa trocada, fato que foi notado, comentado e interpretado das mais variadas formas (nem sempre muito otimistas) pelas pessoas que trabalham no polo, a esta altura todos cientes do que havia ocorrido na parte da manhã. Por que ele trocara a roupa que estava vestindo na primeira parte do dia? Estaria tentando passar despercebido? Se fosse este o caso, para que? O medo que tomara conta do tutor que o surpreendeu “colando”, agora se difundia entre os demais profissionais que trabalhavam ali naquele dia. Como já era hora de começar as avaliações, a diretora pediu que posteriormente comunicassem ao aluno que ela o esperava em sua sala, após o final da prova, para ter uma conversa sobre o que havia ocorrido entre ele e o tutor, que a esta altura, já deveria estar em sua casa, uma vez que havia sido dispensado do trabalho naquele restante de jornada.

Mais tarde, o aluno, aparentemente ignorando o convite, não foi ao encontro da diretora quando terminou a avaliação, e isso acabou gerando ainda mais desconforto e apreensão. Desse modo, o diálogo em tom interpretado como ameaçador entre tutor e estudante foi registrado em ata, chegando assim, formalmente, ao conhecimento do coordenador do curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social, na Universidade Federal Fluminense. Contudo, nenhuma providencia havia sido tomada com relação à prova que o aluno fizera pela manhã, ao que tudo indica, de maneira fraudulenta. O documento seguiu normalmente para a correção, como todas as outras. E antes mesmo de o coordenador do curso tomar conhecimento formal do caso, por meio da ata da aplicação de prova, a diretora telefonou para ele e relatou pessoalmente o incidente.

O CEDERJ e o curso de Tecnólogo em Segurança Pública.

O consórcio CEDERJ foi criado no ano 2000, e consistiu inicialmente na reunião das seis universidades públicas do estado do Rio de Janeiro (UFRJ, UERJ, UNIRIO, UFF, UENF e UFRRJ), visando oferecer educação superior à distância em uma plataforma virtual compartilhada. Atualmente, o CEFET e o IFF também integram este consórcio. Em 2002, o governo do estado do Rio de Janeiro, através da Lei Complementar número 103 de 18 de março daquele ano, entre outras coisas, incorporou o consórcio das universidades à então recém criada Fundação CECIERJ. No caso, o ato consistiu na transformação do antigo Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro, na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), mantendo-se a condição de autarquia com personalidade jurídica de direito público, vinculada à secretaria estadual da área de Ciência e Tecnologia.

Em suma, o objetivo da Fundação CECIERJ é consolidar institucionalmente as atividades do Consórcio CEDERJ. De acordo com a lei, os “objetivos sociais” da Fundação são oferecer educação superior gratuita e de qualidade, na modalidade à distância, para o conjunto da comunidade fluminense; realizar a divulgação científica para o conjunto da sociedade fluminense; e realizar a formação continuada de professores dos níveis, fundamental, médio e superior. Sendo assim, remunera por meio de bolsas – que necessitam ser periodicamente renovadas – os tutores e tutoras (presenciais e à distância) que fazem o trabalho de mediação entre os conteúdos e atividades elaborados pelos professores e pesquisadores da universidade e os alunos, que estudam à distância.

Para a consecução de um conjunto de metas categorizadas como “objetivo social” do consórcio CEDERJ-CECIERJ, a referida Lei Complementar recomenda a “interiorização” por via dos polos regionais onde ocorrem os encontros presenciais. As tutoras e os tutores presenciais trabalham nos polos regionais, já os (as) à distância interagem com os estudantes por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), em complementaridade. Atualmente, são 32 polos, espalhados em todas as regiões do estado, geralmente funcionando dentro de escolas das redes públicas municipais. Tais polos regionais são compostos por salas de aula, setor administrativo, laboratórios de

informática com acesso à internet, laboratórios de biologia, de física e química, biblioteca e auditório.

Segundo o texto do artigo 5º da Lei 103/2002, ficam transferidos para a Fundação CECIERJ “os direitos e obrigações e os saldos de dotações orçamentárias do Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro e do Consórcio CEDERJ – Centro de Educação Superior à Distância”. Desse modo, fomentado pela pasta de Ciência e Tecnologia do estado do Rio de Janeiro através da Fundação CECIERJ, o Consórcio CEDERJ permite que o conhecimento acadêmico e as oportunidades de inserção na prática de pesquisa produzidos pelas universidades públicas (estaduais e federais) circule mais intensamente, em direção ao interior do estado, chegando a lugares onde antes não se faziam tão presentes. Ao mesmo tempo, contribui significativamente para a ampliação da oferta de formação superior nestes lugares onde os alunos há pouco tempo não tinham faculdades públicas por perto.

Participando ainda desta complexa *engenharia* cujas articulações atravessam todos os níveis do arranjo federativo brasileiro – do federal ao municipal, passando pelo estadual – temos as prefeituras, uma vez que os polos regionais, conforme já foi dito, funcionam em escolas geridas pelas secretarias municipais de educação, assim como partem também daí a nomeação dos diretores de polos. Para exercer o cargo de diretor de polo regional do CEDERJ, é necessário ser “educador” (professor em qualquer área do conhecimento) com experiência na administração (direção) de escola.

Transcrevo a seguir uma declaração publicada no site que o CEDERJ mantém em seus canais comunicativos institucionais, por pensar que ela exprime didaticamente seu chamado “objetivo social”. O método de ensino à distância adotado, estruturado na interação internética, que conta com recentes processos de popularização do acesso à tecnologia digital e acesso à redes comunicativas mundialmente interconectadas, é o caminho pelo qual este consórcio de universidades públicas pretende cumprir sua meta: incluir pessoas antes “excluídas” do ensino público superior, por conta de distância geográficas, ou devido a limitações de ordem profissional, como horários e escalas de serviço, além de outros motivos.

Ao implementar a metodologia de educação a distância, o Consórcio Cederj permite o acesso ao ensino daqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público por morarem longe das universidades ou por

indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula. Nossos cursos de graduação à distância permitem que o aluno estude no local e horário de sua preferência, seguindo um cronograma. Para isso, ele conta com material didático especialmente elaborado, além do apoio de tutoria presencial, nos próprios polos, e à distância, por telefone (0800) ou pela internet. Não há aulas presenciais diárias, mas algumas disciplinas exigem um número mínimo de presença no polo para a execução das aulas práticas de laboratório, trabalho de campo, trabalhos em grupo, além dos estágios curriculares obrigatórios.

(<http://cederj.edu.br/cederj/metodologia/> - Em 30/06/2015)

A proposta de estrutura, pois, no conceito de “inclusão social”. Por outro lado, há algumas especificidades no Tecnólogo em Segurança Pública e Social da Universidade Federal Fluminense. Como já foi dito no início, a seleção para o preenchimento de vagas no corpo docente não é universal, mas facultada apenas a candidatos que se enquadrem como profissionais atuantes no chamado “sistema da Segurança Pública”. Isso traz uma complexidade adicional a este curso, oferecido no já complexo Sistema CEDERJ. Vejamos então, a seguir, de que modo isso veio a se configurar.

Em 2013, a Secretaria Estadual de Segurança Pública do Rio de Janeiro apresentou ao Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (INCT-InEAC), vinculado à Universidade Federal Fluminense, um pedido de colaboração para elaboração e implementação de um curso de graduação à distância, oferecido pela UFF, através do CEDERJ, especificamente para profissionais da área da Segurança Pública. Dito de outra maneira, o curso surgiu a partir de uma demanda motivada pelo poder público, que naquela ocasião entendeu como pertinente investir neste tipo de formação para esta modalidade de servidor público, em conformidade com o “*Plano de ação – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*” da UNESCO e com o “*Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*” do Ministério da Educação.³

A motivação manifesta dos então gestores da pasta da Segurança Pública no estado Rio de Janeiro foi, naquela ocasião, a tentativa de fomentar uma melhor “*qualificação profissional*” para os componentes das instituições de controle social ligadas aos governos federal, estadual e municipal. Desse modo, assim motivado, o

³ UNESCO: 2006; Ministério da Educação: 2007, p. 45.

INCT-InEAC deu início aos preparativos para esta nova empreitada, não partindo do zero, mas da experiência que já se tinha na elaboração e implementação do Bacharelado em Segurança Pública e Social, este presencial, de iniciativa do INCT-InEAC, cujas atividades tiveram início no primeiro semestre de 2012, na Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense⁴. Esta rede de pesquisadores que compõem o INCT-InEAC é interdisciplinar, reunindo antropólogos, sociólogos, historiadores, cientistas políticos, pesquisadores do *campo* do direito etc., e agrega pessoas nos mais variados níveis de formação (de estudantes de Ensino Médio a doutores com experiência de pós-doutorado).

(...) A ênfase na administração de conflitos desloca a preponderância das abstrações jurídicas, apreendidas muitas vezes como opiniões particulares, para conhecimentos empíricos sobre as dimensões interacionais e cognitivas dos rituais e práticas de tratamento dos conflitos pelos seus operadores. (...) Aprendemos aqui as formas de reprodução da inquisitorialidade, a natureza idiossincrática dos aprendizados sobre o direito, as diferentes organizações dos operadores da justiça e da segurança pública e a experiência de outros contextos institucionais. (GERALDO: 2019, p. 10)

Naquele primeiro momento, após a realização da referida demanda por parte da Secretaria Estadual de Segurança Pública, tratava-se de elaborar a proposta pedagógica e o material didático a ser empregado no curso, na forma de livro impresso e conteúdo para interação na plataforma *on line*, além de recrutar as pessoas para trabalhar no projeto (tutores, coordenadores de disciplina⁵ etc). Além disso, fazer o processo evoluir nas agências decisórias e administrativas da UFF. Atuei desde o início na parte de elaboração de conteúdos, coordenando a equipe que produziu o material para a disciplina de “Metodologia da Pesquisa I”, oferecida no segundo semestre letivo da grade do curso.

Procurou-se adaptar, para a linguagem e as necessidades de um curso EaD, a experiência bem sucedida com a constituição do bacharelado presencial. Para isso, tivemos que aprender a utilizar ferramentas diferentes e novas tecnologias para

⁴ Posteriormente o Bacharelado e o Tecnólogo em Segurança Pública e Social, juntamente com o Departamento de Segurança Pública, se desvincularam da Faculdade de Direito da UFF para formar uma nova Unidade de Ensino na universidade, autônoma, denominada Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (mesmo nome do INCT-InEAC). Atualmente também faz parte deste instituto o Programa de Pós-Graduação em Justiça e Segurança (PPGJS), com curso de mestrado, vinculado à área de Antropologia da CAPES.

⁵ Função, a de coordenador ou coordenadora de disciplina, assumida por professores da universidade.

implementar esta proposta inovadora. Assim foram constituídas as orientações teórico-metodológicas, grade de disciplinas, ementas etc. Desse modo, desde o primeiro semestre de 2014 o curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social à distância da Universidade Federal Fluminense passou a ser oferecido através do Consórcio CEDERJ.

Assim como o Bacharelado, que é presencial, o Tecnólogo se propõe a produzir e difundir conhecimento crítico, orientado para pensar os dilemas presentes e futuros nas sociedades fluminenses, no Brasil e no mundo, principalmente no que concerne à Segurança Pública. O conceito de Segurança Pública é aí pensado do ponto de vista das sociedades, e não mais unicamente sob a ótica do Estado, ou de seus operadores. Desse modo, indo muito além do que apenas, conforme nos fora solicitado, “qualificar” os profissionais que atuam nas agências de controle social, objetivamos a construção e difusão de um *corpus* de conhecimento que subsidie o surgimento de tecnologias sociais afeito a uma ordem democrática de direito, aos Direitos Humanos, e para o emprego no campo da Segurança Pública. Se a proposta pedagógica obtiver relativo sucesso, teremos em alguns anos a formação de uma esfera acadêmica crítica e não corporativa, de pensamento e produção de tecnologias sociais inovadoras em torno da administração institucional e não institucional de conflitos, e protagonizada pelos operadores das polícias e outras corporações mais ou menos coercitivas.

Não obstante, alguns conflitos e incompreensões ocorreram desde o início de funcionamento do curso, e quase sempre tiveram origem no contraste entre o *ethos* normalmente militarizado dos profissionais da Segurança Pública e os valores cultivados na universidade, contexto no qual ingressam como alunos, não como militares ou patrulheiros. Os primeiros municípios do estado a receberem o curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social em polos regionais do CEDERJ foram o Rio de Janeiro (no polo do bairro de Campo Grande, na *zona oeste*), São Gonçalo, Resende, Nova Friburgo, Petrópolis, Itaperuna e Angra dos Reis. Posteriormente somaram-se a estes os polos de Barra do Piraí, Três Rios, Rio Bonito, Belford Roxo e Niterói. A partir do primeiro semestre de 2020 o curso deixou de oferecer vagas nos polos de Petrópolis, Itaperuna e Barra do Piraí, estando presente atualmente em nove polos.

Os pesquisadores e professores da UFF e do INCT-InEAC que estiveram e estão mais estreitamente envolvidos com a institucionalização do curso, se reúnem semanalmente na sede do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Administração Institucional de Conflitos (NEPEAC), em Niterói. Tais reuniões são encabeçadas pelo coordenador do INCT-InEAC, o antropólogo Roberto Kant de Lima, professor aposentado nos departamentos de Antropologia e Segurança Pública da UFF. Assuntos variados eram discutidos nestes encontros regulares, como a construção e o andamento de projetos de pesquisa e extensão, orientação acadêmica, questões de ordem burocrática, da universidade etc. Sem estas reuniões todas as semanas, onde o tema da implementação do curso passou a fazer parte constante da pauta desde o ano de 2013, não seria possível tornar real a graduação EaD em tão pouco tempo, e nem tampouco administrar as dificuldades surgidas no bojo de sua implementação.

Os conflitos entre expectativas distintas, sejam sobre o que o conceito de Segurança Pública deve ou não acionar, ou sobre o que significa estar na universidade, ou entre distintos *ethos* que estruturam oposições existenciais entre valores mais predominantemente formadas em corporações policiais, de um lado, e aquelas qualidades valorizadas pelas instituições universitárias, por outro lado, se configuram em antagonismos no âmbito do curso. Porém, este não foi o único problema daqueles anos iniciais. Em um dos polos, na Aula Inaugural do primeiro semestre para a primeira turma de alunos do curso, a diretora publicizou, em conversa reservada com pesquisadores do INCT-InEAC, que se sentia tensa com a presença de tantos policiais ali, por se tratar de uma área fronteira com regiões territorialmente dominadas por grupos armados de criminosos. Em suma, tinha medo de que em “sua escola” (em suas palavras) acontecessem tiroteios promovidos por “bandidos”, que colocariam em risco não só os “alunos de Segurança Pública”, mas também os profissionais ali atuantes.

O coordenador do curso de Tecnólogo em Segurança Pública também participava das reuniões no NEPEAC⁶. Após a profusão de relatos sobre pequenos e constantes conflitos que ele levava para as reuniões semanais, chegou-se ao consenso de que havia necessidade de um trabalho de acompanhamento mais próximo, executado

⁶ À época em que este capítulo foi apresentado na SBS, em 2015, o curso era coordenado pelo professor Pedro Heitor de Barros Geraldo, do departamento de Segurança Pública da Universidade Federal Fluminense. Atualmente o coordena a professora Andrea Soutto-Mayor, do mesmo departamento.

por alguém com mobilidade suficiente para ir aos polos em tempo hábil, para assim subsidiar um melhor conhecimento destas complexas realidades que se configuram em cada município, de maneira específica, propiciando ajustes, quando necessários. Na época, fui indicado para executar este trabalho junto à coordenação do curso, como aquele que vai aos polos onde acontecem os encontros presenciais, mostrando a presença da UFF e do INCT-InEAC, com atenção aos conflitos que, quando não (ou mal) administrados, carregam enorme potencial para constranger a ampla realização dos objetivos pedagógicos do curso.

Desse modo, pretendo neste trabalho colocar em discussão alguns resultados desta experiência etnográfica que foi a minha atuação profissional nos processos relacionados à implantação do projeto político-pedagógico do Tecnólogo em Segurança Pública e Social da UFF. O incidente relatado na introdução deste capítulo foi uma entre várias situações nas quais, desde o início, conflitos e fricções ocorreram. Os encontros presenciais por ocasião das avaliações nos polos se mostravam as ocasiões mais tensas naqueles primeiros anos de funcionamento do curso.

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Segurança Pública, intitulado “*Conflitos em formação: a experiência da convivência civil-militar no curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social a distância da Universidade Federal Fluminense*”, o antropólogo Roberto Kant de Lima e o cientista político Pedro Heitor Barros Geraldo, não por acaso, respectivamente, o coordenador do INCT-InEAC e o coordenador do curso nos primeiros anos, discutem as moralidades e os conflitos vivenciados naquele momento (KANT DE LIMA; GERALDO: 2022). Neste trabalho, como no presente artigo, seus atores também propõem interpretações a partir dos conflitos ocorridos nas avaliações, envolvendo a prática da “cola”, para discutir os efeitos decorrentes das fricções entre os elementos civis e militares reunidos no contexto do curso.

Principalmente nas primeiras turmas, a interação no espaço virtual da plataforma acabou se tornando arena de mal entendidos, sobretudo entre estudantes e tutores, mas também envolvendo os professores da universidade que coordenavam as disciplinas, por conta de comportamentos tidos como inadequados dos estudantes nas interações pela plataforma *on line*. A inadequação, não raramente, tinha relação com o desprezo que

uma parte expressiva dos policiais matriculados no curso não perdiam oportunidades para demonstrar, sistematicamente, a respeito do saber constituído das ciências sociais sobre temas diversos, como administração de conflitos, concepções de Direitos Humanos, criminalidade, práticas policiais, direito penal, mercados informais ou clandestinos etc.

A metodologia empregada no presente trabalho é de caráter etnográfico, a partir de minha posição, como pesquisador associado ao INCT-InEAC e trabalhando junto à coordenação do curso no sentido de ajudar a administrar os conflitos. Em 2018, o trabalho foi reconhecido pelo consórcio CEDERJ que, atendendo a um pedido do coordenador do curso, concedeu bolsas de tutoria à distância (além das que eu já tinha) para mais seis pesquisadores me apoiarem no trabalho. Desse modo, poderíamos ter um programa de fomento à pesquisa e iniciação científica junto aos estudantes e tutores do curso, dando origem assim ao Laboratório de Iniciação Acadêmica em Segurança Pública (LABIAC)⁷. Desse modo o trabalho poderia ser mais proativo do que reativo em relação aos conflitos. Assim, como resultado deste empreendimento acadêmico coletivo, surgiram em diferentes polos regionais do CEDERJ (Belford Roxo, Niterói, São Gonçalo, Rio Bonito) os Grupos de Estudo em Segurança Pública (GESPs).

Além dessa participação na rotina do curso por meio do laboratório e dos grupos de pesquisa, em razão de também ser tutor do CEDERJ desde o início do funcionamento desta graduação EaD, a presença obrigatória em eventos de afirmação institucionais, a exemplo de aulas inaugurais e visitas docentes, também me permitiu estar regularmente na totalidade dos polos regionais onde o curso é oferecido, conhecendo pessoas e diferentes realidades locais. Foi, em suma, esta múltipla inserção que tive no âmbito do Tecnólogo em Segurança Pública e Social da UFF que me permitiu fazer o trabalho de campo que embasa o presente artigo.

Os desdobramentos do incidente e a administração dos conflitos no Tecnólogo

⁷ Sob minha coordenação, o LABIAC faz parte do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Atualmente, compõem o LABIAC, além de mim, Bruno Mibielli, Dylla Neves, Hully Falcão, Johana Pardo, Joice Brum e Josie Lessa.

Voltemos agora para os acontecimentos iniciados naquela manhã durante a AP. Lembrando: antes que a ata da aplicação da prova relatando o incidente chegasse às mãos do coordenador do curso, a diretora do polo já lhe dera ciência por telefone, pensando, naquele momento, tratar-se, de uma situação absurda. Ele, por sua vez, telefonou-me para dizer o seguinte: “*Tenho um problema pra você resolver!*”. Em seguida, solicitou que eu fosse ao polo encontrar a diretora e ajudar na administração daquele conflito. Telefonei então para ela e marquei um encontro naquele mesmo dia. Isso foi na terça-feira seguinte ao sábado em que ocorrera a suposta ameaça ao tutor por parte do aluno.

Ao chegar lá, para minha surpresa, a diretora me disse que não precisávamos mais nos preocupar, pois ela já conseguira conversar com o aluno e constatou que tudo não passava, segundo suas próprias palavras, de “*um enorme mal-entendido*”. Havia colocado frente a frente tutor e estudante para conversar sobre o ocorrido, ocasião em que o segundo pedira desculpas ao primeiro, além de ter veementemente garantido que nunca fora sua intenção ameaçar quem quer que fosse. Disse-me ainda a diretora que, ela própria, pensando com a “*cabeça mais fria*” sobre os acontecimentos no dia da AP, chegara à conclusão de que o tutor teria sido um tanto precipitado em interpretar as palavras do estudante como um sinal de ameaça.

Sobre o fato de não ter atendido ao chamado da diretora para discutir o ocorrido no mesmo dia, após a prova, o aluno alegou que estava muito cansado, pois passara a noite anterior acordado, de plantão na Polícia, e que por isso também decidiu ir para casa descansar após terminar sua prova. Usou também o fato de ter trabalhado na noite anterior para justificar qualquer atitude ríspida com o tutor: estava “*estressado*” e de “*cabeça quente*”. Explicou também dessa forma o fato de ter trocado de roupa, pois quando veio para a prova na parte da manhã, vestia a roupa com a qual saíra do quartel, e quando foi em sua casa, entre um prova e outra, aproveitou para tomar banho e pôr roupa limpa.

Em reunião do NEPEAC na qual relatei a conversa com a direção do polo, decidimos que, seguindo a sugestão da diretora, deveríamos deixar as coisas do jeito que ficaram, e não punir ou advertir de alguma forma o aluno pelo transtorno causado – embora reconhecêssemos que suas atitudes, tanto a de “*colar*” acintosamente na prova,

quanto extravasar seu estresse na pessoa do tutor, não eram adequadas. Não agimos objetivamente para corrigir suas atitudes porque o consenso que chegamos foi que não seguir a recomendação da diretora implicaria, em alguma medida, em desautorizá-la, uma vez que a mesma garantia que havia administrado internamente o conflito com sucesso. Sendo uma profissional experiente em direção escolar, não havia evidências de que, assim afirmando, não daria conta de manter sob controle o entendimento mediado por ela própria após o desentendimento do dia da aplicação da AP.

Isso a despeito de também ter se impressionado muito, e até se indignado, como muitas pessoas que estavam no polo no dia do ocorrido, no começo do conflito. Contudo, neste complicado campo de forças que existe na configuração dos polos, nos valia mais ter uma diretora proativa, com a qual podíamos contar, que se empenhava para resolver os problemas, do que alguém que se via tolhida em sua competência por nós, da universidade. Tratava-se de consolidar uma política da confiança, da qual, neste caso, nunca tivemos razões para nos arrepender. E como ela afirmava que o problema não voltaria a se repetir, o aluno não foi admoestado formalmente. Até porque, aquilo que disparara todo o processo, o fato de o mesmo ter “colado” na avaliação, e de maneira pouco elegante, por assim dizer, não havia, sequer, sido registrado na ata de aplicação de prova.

Na semana seguinte, também após solicitação do coordenador do curso, fui a outro polo onde houve problemas na aplicação da AP, também no mesmo dia deste problema da “cola”. O problema naquela ocasião envolvia o porte de arma por parte de um estudante. Segundo a diretora foi informada pelo tutor, um dos alunos do Tecnólogo, ao se acomodar na cadeira para realizar a prova, tirou sua pistola da cintura e colocou-a na cadeira ao lado, que estava vaga e – por motivos óbvios – continuou sem ser ocupada. Teria feito isso com grande naturalidade, aparentemente sem a intenção de se impor ou causar temor naqueles que compartilhavam o mesmo ambiente. Ao terminar a prova, apanhou *naturalmente* a arma e a recolocou na cintura, indo embora e despedindo-se amavelmente do tutor que fiscalizava a prova. “*Ele é gente boa*”, disse a diretora sobre o aluno. Mas de alguma maneira, o caso havia sido reportado ao coordenador do curso.

Uma das recomendações da Polícia Militar para os alunos do Tecnólogo que fazem parte da corporação, desde o início, foi que as armas não deveriam ficar expostas. Isso foi publicado no Boletim da PM. Perguntei então, à diretora, se ela achava essa atitude normal ou certa e ela respondeu que não, mas que no caso interpretava o ocorrido como uma espécie de excesso de naturalização do aluno/policial em relação à arma, que ele não o fez por mal, e que – e este é o ponto aqui – o tutor só relatou o caso a ela quando começou a circular no polo boatos sobre o caso do tutor que se sentiu ameaçado no outro polo, no mesmo dia - caso relatado na introdução deste artigo. Era a mesma diretora, responsável pelo polo no qual, como relatado na seção anterior, a presença de policiais causava apreensões, explicitadas por ela própria aos pesquisadores do INCT-InEAC, em razão da localização geográfica do polo regional.

Aparentemente, como ocorre na brincadeira do *“telefone sem fio”*, tais boatos, ao circularem de boca em boca, ao final exageravam grandemente os *“fatos”*, além de gerarem encadeamentos interpretativos não necessariamente em conformidade com aquilo que poderíamos definir como realidade. A informação que chegara ali, segundo a diretora, era a de que um aluno havia colocado sua arma na cabeça do tutor após ser surpreendido por ele *“colando”*, coisa que, como já foi relatado, esteve longe de acontecer. Diante de tais boatos, a atitude naturalizada do estudante com a arma, mesmo que não tenha gerado grandes desconfortos no momento em que aconteceu, ganhou outras interpretações, posteriores, (mal) informadas por outros ocorridos.

Dois *acontecimentos* vivenciados em um mesmo dia, de forte e inevitável interação presencial que são as aplicações de APs, foram aqui relatados. Quando pensados em articulação, nos 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 da UFF. Há determinados padrões de conduta e ação que podem ser igualmente identificados nos dois casos aqui trabalhados, que podemos chamar de *“caso da cola”* e *“caso da arma”*. Tanto em um como no outro, comportamentos inadequados e tidos como passíveis de sanção foram observados, mas não formalmente registrados, apesar de informalmente comunicados a nós, que somos representados nos polos regionais como sendo os *“da universidade”*.

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. Condutas naturalizadas pelos policiais geraram conflitos nos polos que precisam frequentar para irem, através do Consórcio CEDERJ, à faculdade. Mesmo estando cansado após trabalhar a noite inteira, como alegou o policial à diretora no “caso da cola”, o que fez com que pudesse pensar que era razoável dizer aquelas coisas ao tutor que, no exercício de seu trabalho, o surpreendera em uma conduta passível de sanções? E por que aquilo dito por ele se configura uma ameaça efetivamente perturbadora para o tutor? Se o que foi dito — de “*resolver lá fora*” — saísse da boca de qualquer outro aluno que não uma pessoa que trabalha na Polícia Militar, teria se configurado dessa forma este caso, e tomaria as dimensões que tomou?

No “caso da arma” a naturalização do aluno com o fato de nunca deixar de portar sua pistola é tamanha que aparentemente não o deixa notar que isso pode ser uma coisa que, embora “natural” para ele, está longe de sê-lo na universidade. Os alunos, que como ele participavam da avaliação naquela sala de aula, eram em sua maioria policiais, e muitos também portavam, “naturalmente”, suas armas de fogo, mas nenhum tendo elas à mostra. O tutor efetivamente estranhou aquela cena. Mas, segundo a interpretação da diretora do polo, por ver o aluno como “*um cara gente boa*”, fez certa *vista grossa* para algo que, além de estranho para ele, era inadequado segundo regras tornadas públicas pela própria PM, em concordância com a universidade. E fez isso com base, não nas regras que eram conhecidas por todas e todos, e sim em uma avaliação particular que tinha sobre a pessoa do aluno que cometera a atitude estranha e inadequada. Por isso, diferentemente do que ocorreu no outro caso, não houve conflito ou perturbação da ordem.

Não à toa, e nem em poucas oportunidades, ouvi o termo “*choque cultural*” dito por alunos para definir o que sentiam em relação ao curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social, 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 em tais estudantes, os conteúdos das disciplinas elaboradas por uma *rede* de investigadores com experiência internacional na pesquisa de campo.

Conteúdos críticos e reflexivos disponibilizados em uma plataforma *on-line* para uso de estudantes em alguma medida sociabilizados numa lógica de ordem militar. Por isso a metáfora do choque, enquanto colisão, é tão atraente para os diversos atores em interação no contexto dos polos e nas plataformas internéticas.

Na apresentação que prepararam para a coletânea em dois volumes que organizaram, intitulada “*Conflitos, direitos e moralidades em perspectiva comparada*”, os antropólogos Roberto Kant de Lima, Lucía Eilbaum e Lenin Pires refletem sobre as potencialidades analíticas propiciadas pelo modo de trabalho em *rede* dos pesquisadores do INCT-InEAC. Pesquisadoras e pesquisadores entre os quais encontramos vários autores de conteúdos e avaliadores de provas, que por vezes conseguem chocar os alunos e potenciais futuros formuladores de tecnologias em Segurança Pública formados pela UFF. Onde chocar pode fazer parte da pedagogia. De uma pedagogia produtora de desnaturalização.

A perspectiva comparada adotada, seja a partir do trabalho em rede, seja também a partir das experiências de internacionalização dos próprios pesquisadores da rede, tem se mostrado um recurso fundamental na produção de conhecimento e na compreensão das realidades sociais pesquisadas. Esse exercício tem contribuído para a desnaturalização das rotinas, práticas e valores da própria sociedade, grupo ou instituição, a partir dos possíveis contrastes com outras sociedades, grupos e instituições. (KANT DE LIMA; EILBAUM; PIRES: 2010, p. 10)

Sendo assim, qualquer “*choque*” decorrente do estranhamento dos alunos do curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social da UFF não é efeito indesejado e perturbador do projeto pedagógico, e sim sua plena realização. Porém, invariavelmente, a desnaturalização traz consigo o desconforto. Rever os próprios pressupostos sobre o que é “certo” e “errado” pode causar dor e traumas, que por sua vez, não raro, geram também seríssimos conflitos. Porém, caso o estudante queira aceitar esta identidade e experimentar visceralmente a experiência de estar na universidade (mesmo à distância), certamente irá ao menos refletir sobre paradigmas corporativos e naturalizados de como ver o mundo e interagir com as pessoas e as instituições. Caso queira, poderá participar das reuniões e eventos promovidos no âmbito dos GESPs, e do próprio INCT-InEAC, e estar em diálogo acadêmico com os pesquisadores e pesquisadoras do LABIAC e seus pares.

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 cultural corporativa, por assim dizer, *policialesca* no modo de ver o mundo e construir relações sociais e institucionais. De modo que na realidade seria estranho se não se chocassem diante de um projeto compromissado com a desnaturalização e desconstrução de práticas e visões de mundo tidas até então como necessárias e inexoráveis. Sendo assim, as tecnologias sociais do CEDERJ, que buscam multiplicar as formas de inclusão, acabam tendo pouco efeito inclusivo junto a um corpo discente em grande medida ainda não convencido a se incluir como partícipes da proposta pedagógica de um curso que se propõe pensar os dilemas da Segurança Pública do ponto de vista das sociedades e das comunidades, e não do Estado e das corporações. Não convencidos porque já incluídos em universos culturais antagônicos às propostas mais inclusivas, do CEDERJ e do INCT-InEAC, pensamento social que trazem na cultura, e que ainda é reforçado por sua condição de estudantes institucionalmente diferenciados, o que os faz contrastarem no grupo geral dos estudantes do CEDERJ.

A maioria dos alunos são militares, e por isso decisivamente marcados por um *ethos* quase sempre refratário a qualquer interpretação crítica de ordens hierárquicas (KANT DE LIMA: 2009). Ou seja, visões de mundo que se opõem frontalmente, em muitas ocasiões do curso, ao *ethos* acadêmico predominante na orientação profissional dos pesquisadores que elaboraram o curso, segundo o qual desnaturalizar certos ordenamentos não é algo que se faça por arbítrio, mas por necessidade. Segundo o qual, ainda, em que pese as assimetrias de posição do campo acadêmico, o valor e o alcance das contribuições na produção coletiva do conhecimento não são exatamente medidos pela escala hierárquica ou nível de formação. Em outro trabalho, descrevo uma situação muito parecida, em uma experiência de trabalho desta rede de pesquisadores que precedeu o curso em questão, a saber, a Pós-Graduação em Políticas Públicas de Justiça Criminal e Segurança Pública na Universidade Federal Fluminense (VERISSIMO: 2009).

Celso Castro, em pioneiro trabalho etnográfico intitulado “*O Espírito Militar: um antropólogo na caserna*”, aborda justamente a formação deste *ethos* nos “*processos de construção da identidade social do militar*” (CASTRO: 2004, p. 15). Este livro é o

resultado de sua dissertação de mestrado, feita com base em trabalho de campo realizado entre agosto de 1987 e março de 1988, na Academia Militar das Agulhas Negras, localizada na cidade de Resende (RJ), onde são formados os oficiais do Exército Brasileiro.

Na academia o cadete vive um processo de socialização profissional durante o qual deve aprender os valores, atitudes e comportamentos apropriados à vida militar. Meu objetivo é apresentar uma interpretação de como esse processo ocorre. Uma opção metodológica fundamental deve ficar desde logo clara: estou principalmente interessado não nos conteúdos formais específicos às matérias ensinadas, e sim nos aspectos informais do curso, na experiência subjetiva dos cadetes na Academia. Através de manuais e apostilas o cadete adquire conhecimentos sem dúvida indispensáveis ao exercício da profissão, mas é na interação cotidiana com outros cadetes e com oficiais que ele aprende como é ser militar. (CASTRO: 2004, p. 15)

Na medida em que as polícias militares (estaduais) são, institucionalmente, forças auxiliares do Exército Brasileiro, também incorporam tal “espírito” em seus processos de formação de novos agentes (RODRIGUES: 2011). Além disso, os processos de modernização e implementação de guardas municipais no Brasil, ocorrido no bojo dos efeitos da Constituição de 1988 – que confere aos municípios um protagonismo nas políticas públicas de segurança que não havia antes – tomaram forma a partir da participação decisiva de oficiais das PMs no comando das guardas (VERISSIMO: 2020), militarizando em grande medida as corporações que passaram a patrulhar as ruas dos municípios.

Policiais militares e guardas municipais formam a maioria do corpo discente do Tecnólogo em Segurança Pública e Social da UFF. E é com este *ethos* incorporado, aprendido, oriundo de processos de socialização militarizados, que os estudantes do curso são apresentados a metodologias, teorias e conteúdos que, na medida de sua compreensão, provavelmente farão com que muitos passem a enxergar suas práticas profissionais e ideologias corporativas com o olhar mais distanciado, analítico. Não antes de sentir isso que denominam de “*choque cultural*”.

Um dos alunos, que em 2015 participava de uma atividade presencial em seu polo, sargento da PM, certa vez apresentou uma estimativa que considero bastante verossímil, sobre a diversidade de expectativas que a proposta do Tecnólogo poderia ou não despertar entre os integrantes da corporação a qual pertence e conhece. Segundo

ele, na Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, haveria três tipos de “pessoas” (categoria que ele utilizou): 1) as que se matriculam no curso, compreendem a proposta, acham razoável ou mesmo gostam, e concluem; 2) os que se matriculam, percebem que não era o que pensavam ou o que os faça querer ficar, e abandonam; e 3) os que jamais se matriculariam no curso no caso de isso não implicar alguma vantagem profissional e salarial.

Cabe destacar que havia, no início da proposta, a possibilidade de aumento salarial, uma vez que parte do Estado Maior da Polícia Militar era favorável a tomar a graduação no Tecnólogo em Segurança Pública e Social da UFF como critério para a ascensão do policial ao oficialato na corporação. Porém, isso nunca foi um consenso nas instâncias decisórias de uma corporação faccionada como é o caso da PMERJ. Tanto que o grupo de oficiais que assumiu em seguida o comando do Estado Maior da PM não só não deu continuidade ao plano, não levando a discussão adiante, como foi contra, e estabeleceu como critério de acesso ao oficialato o bacharelado em Direito.

Por outro lado, em outras ocasiões, um estudante, que frequentou regularmente o grupo de pesquisa no polo regional ao qual estava vinculado enquanto era estudante do curso, afirmou diversas vezes em público, durante nossas reuniões, que sua entrada naquela graduação implicou em melhoria não só no aspecto profissional, mas principalmente no aspecto afetivo e familiar. Isso porque, segundo ele, frequentar uma faculdade o tornou uma pessoa mais “aberta”, e isso melhorou substancialmente os padrões de seus relacionamentos interpessoais.

Esta perspectiva foi também verificada no trabalho de Thayná Moreira⁸, tutora e articuladora acadêmica do polo CEDERJ de São Gonçalo, participante e uma das principais incentivadoras e realizadoras do GESP naquele polo regional. Apresentou, em novembro de 2019, na Jornada dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, sob o título de “‘Agora é a Minha Vez!’: Curso de Tecnologia em Segurança Pública, inclusão social através do EAD”, as primeiras conclusões de seu estudo. Este trabalho foi posteriormente publicado, na Edição número 1 da Revista Campo Minado: estudos acadêmicos em Segurança Pública (MOREIRA: 2021).

⁸ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Justiça e Segurança da UFF (2022).

Contudo, nada disso reduz o desconforto com o “choque cultural” que muitos dos estudantes afirmam sentir ao se depararem com o fato de que antigas convicções, visões de mundo e posicionamentos ideológicos, não raro, aparecem classificados como violações de direitos, arbitrariedades, crimes. Sem que deixem de ser o que são: *práticas policiais naturalizadas*. Para formar e colocar no mercado de trabalho os formuladores competentes de tecnologias sociais para um estado democrático de direito, é imperioso colocar sob análise tais práticas. O problema é que discutir abertamente tais achados de pesquisas acadêmicas se configura insuportável para muitos daqueles que se matriculam no curso, que por estes motivos o rechaçam, vindo ou não a abandoná-lo.

Refletindo sobre formas tradicionalmente construídas de conceber a formação profissional nas instituições policiais fluminenses, Roberto Kant de Lima (2009) demonstra o quanto estas produzem um sujeito antes de tudo programado a obedecer prontamente uma hierarquia, e que isso acaba sendo contraproducente com o que se suporia esperar do trabalho policial em uma ordem democrática e cidadã.

(...) O tipo de formação institucional que os policiais militares e civis recebem é de caráter dogmático e instrucional, seja porque ligada ao direito, seja porque inspirada na formação militar. Esta formação, centrada na obediência aos rígidos cânones da lei e da hierarquia entre os postos, se revela completamente distanciada daquela necessária ao bom desempenho das funções policiais, que consistem em tomar decisões em tempo real, autônomas e independentes, sujeitas à responsabilização posterior, sobre a imprevisível variedade de assuntos que lhes chegam às mãos. (KANT DE LIMA: 2009, p. 286)

É justamente o *ethos* que se tem de internalizar para se tornar um policial ou outro agente da área da Segurança Pública – calcado menos em estudos ou pesquisas e mais em instruções, treinamentos e práticas cotidianas – que o estudante toma como sua “cultura”. E ao toma-la, ao inventá-la (WAGNER: 2010), pode ser que imagine assim um “eu” e um “outro”, no âmbito desta nova experiência de ser estudante universitário em uma graduação que trata a Segurança Pública do ponto de vista da sociedade. Como o curso é na universidade pública, porém, exclusivo e direcionado justamente para este público específico, isso reforça ainda mais as fronteiras identitárias assim definidas a partir de sua condição de militar ou agente militarizado.

Alunos policiais em bancos universitários (públicos ou particulares) sempre foram uma constante, em diversas carreiras, nos cursos presenciais ou EaD. Uns, mais

que outros, possuem maior capacidade de se diluir em termos de identidade em redes de sociabilidade fluidas no meio universitário, e assim viver visceralmente esta experiência de vida. Mas neste curso aqui descrito o que ocorre é bem diferente, uma vez que a seleção para entrar como aluno nesta graduação não é universal. Isso leva tais estudantes a frequentar as tutorias em bloco, trazendo consigo a sua “cultura”, preservando-a em meio não militar através da forma como se relacionam entre si e com os outros. Por isso o título do presente artigo é “Quando a Polícia vai à faculdade”. O que acontece quando a Polícia (e não alguns policiais) vai à faculdade?

A cultura é tornada visível pelo choque cultural, pelo ato de submeter-se a situações que excedem a competência interpessoal ordinária e de objetificar a discrepância como uma entidade – ela é delineada por meio de uma concretização inventiva dessa entidade após a experiência inicial. (...) a invenção das culturas, e da cultura em geral, muitas vezes começa com a invenção de uma cultura particular, e esta, por força do processo de invenção, ao mesmo tempo é e não é a própria cultura do inventor. (WAGNER: 2010, p. 37)

Sendo assim, a ideia de “choque cultural” serve aqui como uma *categoria nativa* acionada para dar conta do incômodo que a orientação pedagógica do curso forçosamente há de operar no espírito dos alunos mais visceralmente estruturados por um *ethos* policialesco e militarizado, mas que ao mesmo tempo queiram levar esta proposta pedagógica a sério. Os que não a encaram com seriedade, sequer sentem choque algum. Apenas solicitam o cancelamento da matrícula. Desse modo, como ensina o antropólogo Roy Wagner (como na citação acima), devemos abandonar qualquer noção essencializante de “cultura”, para só então entender como foram mais ou menos os processos que constituíram as diferentes “culturas” enquanto tais. A experiência aqui descrita é também produtiva para tais objetivos.

Conclusão: “inclusão social” x “choque cultural”

Nos dias atuais a natureza dos conflitos no Tecnólogo é diversa daquela época dos primeiros anos de funcionamento. Podemos dizer que as datas dedicadas à realização de provas estão sendo vivenciadas com menos tensão, sem que isso nos leve

a afirmar que não há mais conflitos, pelo contrário. Após a pandemia de COVID-19, a frequência nos polos baixou muito, não só neste curso, e este é claramente mais um fator que deve ser considerado como relevante, uma vez que os dados que embasam este trabalho foram produzidos por meio de trabalho de campo nos polos, e que a frequência presencial diminuiu muito após o término das restrições sanitárias da pandemia.

Vários trabalhos acadêmicos foram produzidos, no âmbito do departamento de Segurança Pública da UFF, do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito, e do Programa de Pós-graduação em Antropologia (ambos da UFF), sempre contando com a orientação de professores vinculados ao INCT-InEAC, trazendo reflexões originais sobre a experiência do Tecnólogo sob diversos ângulos (ARAGON: 2018; FERREIRA: 2019; NEVES: 2016; SOUZA: 2017; TORRES: 2021). São três trabalhos de conclusão de curso do Bacharelado em Segurança Pública da UFF, uma dissertação de Mestrado em Sociologia e Direito, e uma tese de Doutorado em Antropologia.

Cada um com sua abordagem, foram registrando e problematizando as mudanças nos padrões das dinâmicas conflitivas à medida que a coordenação do curso ia tendo sucesso no processamento dos conflitos e na produção de novos consensos. Muito provavelmente o Tecnólogo é uma das experiências educacionais mais estudadas, empiricamente, no campo das Ciências Sociais brasileiras. Este artigo, produzido com base em relatos que remontam ao início da vivência, procura ser uma pequena contribuição no âmbito deste *corpus*.

Em uma manhã de sábado, eu estava no interior do estado do Rio de Janeiro, à época o polo regional mais remoto onde o Tecnólogo então funcionava, no noroeste fluminense. Participava da Aula Inaugural do curso no segundo semestre de 2014. A primeira fala institucional daquele dia foi de uma representante da direção do polo, pedagoga, que definiu como “*recadinho*” a fala de cerca de 40 minutos que fez naquela ocasião. Sua principal linha de argumentação ficou o tempo todo na defesa da ideia de “*inclusão social*” como sendo, segundo seu ponto de vista, o que de melhor o CEDERJ tem a oferecer. De acordo com seu pensamento, da perspectiva daqueles alunos que estavam ali e viviam naquela região do estado, deviam pensar o seguinte: “*Se nós não podemos ir até a universidade, a universidade vem até nós*” (palavras dela).

Após a pedagoga, falou a “*representante dos estudantes*”, que fez uma apresentação curta e exortando os alunos novatos a frequentarem as tutorias oferecidas presencialmente, naquele polo regional, e definiu sua intervenção como uma “*dica*”. Logo em seguida, a palavra foi passada a diferentes alunos que falaram na qualidade de representantes dos diferentes cursos. Assim, logo chegou a vez do “*aluno representante do curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social*” (conforme fora apresentado). E este teve uma fala que, se comparada com as proferidas pelas outras representações discentes, foi mais longa e substantiva. Tinha formação anterior em biologia. Sua situação era peculiar: como o Tecnólogo havia começado a ser oferecido pelo sistema CEDERJ no primeiro semestre de 2014, era da primeira turma do curso, falava da posição de um “veterano” do mesmo, mas até o semestre anterior era um “calouro”. Ou seja, tudo era novo em nossa experiência até aquele momento. O estudante tinha impressões que queria compartilhar.

Sua fala começou da seguinte maneira: “*O curso é um curso que vem trazer coisas muito interessantes*”, e dissipou-se um pouco minha tensão de que ele tivesse tido uma experiência ruim e ido ali para falar contra, uma vez que seu semblante me pareceu bastante sisudo. Elogiou o projeto, que definiu como uma “*iniciativa pioneira*”, e pareceu ser daqueles que receberam bem a proposta, como os que frequentam os grupos de estudos. Porém, eu gostaria de destacar a ênfase que ele deu na questão do “*choque cultural*”. Exatamente assim definido por ele este sentimento de estranhamento, a expressão foi repetidas vezes dita.

Isso para colocar seu discurso em contraste com o “*recadinho*” dado pela representante da direção do polo, em torno da “*inclusão social*”. Em geral, o aluno do Tecnólogo em Segurança Pública e Social, por sua especificidade, é alguém que se difere grandemente do paradigma do aluno com problema de “*exclusão social*”. Ele é aluno do Consórcio CEDERJ, tem direitos e atribuições como aluno da Universidade Federal Fluminense, igualmente a todos os alunos, das graduações presenciais e à distância. Embora sejam selecionados em um concurso à parte, isso não lhes confere absolutamente nenhuma diferenciação no universo de alunos da UFF. Seus problemas de adequação dos estudos com as escalas de serviço que necessitam cumprir, inclusive, os aproximam dos “*excluídos*” por conta dos horários de trabalho em conflito com os

horários das aulas presenciais. Contudo, o discurso da “*inclusão social*” do CEDERJ parece não lhes dizer respeito.

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, ou militar, ou “homem da lei” (entre outras noções equivalentes). E quanto mais visceral foi e é o seu processo de inclusão nas lógicas e sociabilidades corporativas, maior será o “*choque cultural*” que haverá de vivenciar. Da posição que tenho ocupado no processo de institucionalização desta proposta inovadora que acaba de completar dez anos, 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.

Por uma questão de dever de ofício, mas não só, como também pelo modo prático através do qual seu ofício é tradicionalmente exercido dentro das corporações às quais fazem parte, os estudantes em geral estão acostumados a surpreender as pessoas em atitude suspeita ou na execução de delitos. Não raro, acostumou-se a ver os desviantes como pessoas que, em sua forma de interpretar, é como se perdessem seus direitos. Mas e quando ele próprio é surpreendido como desviante, como tendo um comportamento enquadrável em sanções administrativas, como é o ato de “*colar*” na prova? Como vimos, isso pode gerar um desconforto que os levem a agir de um modo a que tenham que posteriormente se justificar, “pedir desculpas”. Mas em que medida refletem sobre tais práticas?

Naqueles primeiros anos do Tecnólogo nos quais este artigo se baseia, a presença de PMs era muito maior, mais de 80% do corpo discente. O fato de haver, como havia, uma discussão, dentro da corporação, que em última instância poderia levar ao estabelecimento de que o diploma oferecido por esta graduação fosse critério decisivo de ascensão profissional dentro da PM, fez com que muitos policiais militares se matriculassem no curso, não porque queriam estudar, ou desenvolver um olhar crítico, e sim por razões de ordem mais pragmática. Em alguma medida, esta mudança de orientação na PM foi positiva para os objetivos pedagógicos desta graduação, uma vez que retirou de circulação, nos polos, estudantes com perfil especialmente

beligerante a um curso que era visto mais como um obstáculo a ser superado (arduamente, para muitos) do que uma oportunidade de “inclusão social” no campo universitário e de produção do conhecimento.

Por outro lado, temos os desafios conflitivos mais recentes, que são de outra natureza, com destaque para os efeitos da atuação de grupos organizados política e eleitoreiramente para criar e manter adesões político-ideológicas por meio da difusão de todo tipo de “fatos” e “notícias” sem a menor comprovação, e também daquilo que se convencionou chamar de *negacionismo científico*. Temos notado o quanto isso tem resultado no envenenamento das relações educativas, tanto na plataforma *on line* quando nas tutorias presenciais, mas isso seria assunto para um trabalho posterior.

A tese central deste artigo é, portanto, a de que este perfil predominante dos estudantes nas primeiras turmas do curso – interessado unicamente no diploma, tomando professores, tutores e conteúdos como obstáculos, e corporativamente formatados em rígidos modos de pensar a sociedade – tornava grande parte deles especialmente refratários às propostas pedagógicas do Tecnólogo, tanto as de caráter incluyente, oriundas do CEDERJ, quanto as de caráter crítico, provindas do INCT-InEAC. Tal configuração é que tornava os dias de prova tensos, porque oportunos para a radicalização das alteridades, a confusão das identidades e a explicitação dos etnocentrismos.

| Referências Bibliográficas.

ARAGON, Luiza. 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). Niterói: Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, 2018.

CASTRO, Celso. O Espírito Militar: um antropólogo na caserna. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FERREIRA, Erika G.. “Na faculdade, a gente aprende a pensar”: uma análise da socialização acadêmica dos alunos do curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social da UFF (Dissertação de Mestrado). Niterói: Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense, 2019.

GERALDO, Pedro H. B.. Prefácio. *In*: AMORIM, Maria Stella; KANT DE LIMA, Roberto. *Administração de Conflitos e Cidadania: problemas e perspectivas (III)*. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2019.

KANT DE LIMA, Roberto. *Ensaio de Antropologia e Direito*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

KANT DE LIMA, Roberto; EILBAUM, Lucía; PIRES, Lenin (*orgs.*). “Conflitos, direitos e moralidades em perspectiva comparada” (Volume 1). Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

KANT DE LIMA, Roberto; GERALDO, Pedro Heitor Barros. *Conflitos em formação: a experiência da convivência civil-militar no curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social a distância da Universidade Federal Fluminense*. São Paulo: Revista Brasileira de Segurança Pública. Vol. 16, N 1, Edição Especial, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

MOREIRA, Thayná. “Agora é a Minha Vez!”: *Curso de Tecnologia em Segurança Pública, inclusão social através do EAD*. Niterói. Revista Campo Minado: Estudos Acadêmicos em Segurança Pública. n 1, v1, 2021.

NEVES., Dylla, *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). Niterói: Departamento de Segurança Pública, 2016.

PAIXÃO, Antônio Luiz. *A organização policial numa área metropolitana*. Dados: Revista de Ciências Sociais, Vol. 25, nº 1, pp. 63-85, 1982.

RODRIGUES, Robson. *Entre a caserna e a rua: o dilema do “pato”. Uma análise antropológica da instituição policial militar a partir da Academia de Polícia Militar*. Niterói RJ: Editora da UFF, 2011.

SOUZA, Nathaly S. B. de. “O lugar da arma”: *Uma reflexão sobre a presença da Polícia Militar na Universidade (Monografia de conclusão do bacharelado em Segurança Pública)*. Niterói: Departamento de Segurança Pública da UFF, 2017.

TORRES, Robson. *A administração de conflitos no curso de Tecnólogo em Segurança Pública da Universidade Federal Fluminense (Monografia de conclusão do bacharelado em Segurança Pública)*. Niterói: Departamento de Segurança Pública da UFF, 2021.

UNESCO. Plano de Ação – Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. Nova Iorque-Genebra: Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, 2006.

VERISSIMO, Marcos. O Medo de Errar e o ethos da Polícia Militar no Rio de Janeiro. In: PIRES, Lenin; EILBAUM, Lucía. Políticas Públicas de Segurança e Práticas Policiais no Brasil. Niterói: EDUFF, 2009.

_____. “De sol a sol”: a Guarda Municipal e a Segurança Pública na “cidade maravilhosa”. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2020.

WAGNER, Roy. A Invenção da Cultura. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

DIÁLOGOS PARA ALÉM DO DIPLOMA

Thayná Moreira Cardoso de Carvalho Grandin¹

Resumo: O trabalho terá por objetivo discutir a relação civil-militar no âmbito universitário, e mais especificamente como ocorre o processo acadêmico de socialização dos agentes de Segurança Pública como alunos da Universidade, a partir da observação etnográfica realizada no Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social, ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com o consórcio Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ/CECIERJ). Atuando há 10 anos como tutora presencial, apresento aqui as percepções a partir do trabalho de campo, desenvolvido na pesquisa do mestrado no PPGJS – UFF², com base nas entrevistas e observações etnográficas realizadas a partir do lugar que ocupo neste ambiente de aprendizagem.

Palavras-chave: Relação Civil-Militar, Segurança Pública; Socialização Acadêmica.

1. INTRODUÇÃO

Desde a década de 90 observa-se o crescente interesse na área das Ciências Sociais sobre o tema “Segurança e Criminalidade”, tendo se institucionalizado como campo de pesquisa nos anos 2000 (KANT DE LIMA, MISSE, MIRANDA, 2000). A partir de então, temas relacionados a crimes, violência, polícia e justiça criminal são destaques nas pesquisas sobre segurança pública e vêm sendo abordados pelos olhares empíricos da antropologia e sociologia na construção de novos saberes.

Desde esse período, com o avanço das tecnologias, as práticas de ensino também passaram por mudanças na medida em que foram inseridas novas tecnologias da

¹ Mestrado em JUSTIÇA E SEGURANÇA pela Universidade Federal Fluminense.

Tutor Coordenador - Polo São Gonçalo do Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ

² Programa de Pós-Graduação em Justiça e Segurança da Universidade Federal Fluminense

informação e comunicação (TICs) no ambiente educacional. Dessa forma, é crescente a procura por cursos à distância principalmente para aquelas pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho, e que possuem dificuldade de tempo e locomoção diária até um centro de ensino, tendo que buscar uma faculdade com modelo de ensino a distância para cursarem o nível superior.

A modalidade do ensino a distância se apresenta como uma alternativa para os profissionais de Segurança Pública que, na maioria das vezes, trabalham em regime de escala e não conseguem estabelecer horários e dias fixos para comparecerem as aulas presenciais do modelo tradicional de ensino. Logo, optam pelo ensino a distância como forma de alcançar um diploma de nível superior.

Nesse contexto, há 10 anos o Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social, da Universidade Federal Fluminense (UFF), é ofertado no Estado do Rio de Janeiro através do consórcio CEDERJ/CECIERJ, com regime semipresencial; utilizando os polos universitários (escolas públicas municipais) para as tutoriais presenciais, avaliações periódicas e eventos acadêmicos.

Neste texto, busco apresentar alguns dos aspectos observados durante as entrevistas, de trabalho de campo realizado durante a pesquisa de Mestrado no PPGJS-UFF, que realizei com egressos do Curso de Tecnólogo, no Polo Regional de São Gonçalo, região metropolitana do Estado de Rio de Janeiro, local onde atuo desde 2014 como tutora presencial e tutora coordenadora.

Por atuar no curso há bastante tempo, foi necessário aprender a exotizar o estudo do que, até então, me era familiar. Então, precisei desnaturalizar práticas e produzir um olhar crítico sobre o campo. Isso porque ter um grau de familiaridade não significa ter grau de conhecimento a ponto de estar apto a produzir o objeto de pesquisa sobre determinado objeto (VELHO, 1978).

No texto, será destacada a relação civil-militar no âmbito universitário, e mais especificamente, será demonstrado como ocorre o processo acadêmico de socialização dos agentes de Segurança Pública como alunos da Universidade Pública, na modalidade semipresencial de ensino.

E, assim, espero que o trabalho contribua para a maior interação entre os operadores da segurança pública e o campo acadêmico, promovendo a reflexão sobre o saber científico auferido nas pesquisas etnográficas nessa área de conhecimento, bem como estimulando o estranhamento e o estudo de seu próprio campo.

2. O CEDERJ : ENSINO SEMI-PRESENCIAL PÚBLICO UNIVERSITÁRIO

Antes de adentrar especificamente no tema da pesquisa, considero importante tecer alguns comentários sobre o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e sua importância como fator de inclusão social através da modalidade de ensino semi-presencial.

No âmbito do sistema público de ensino, mais do que uma modalidade educacional, o EAD pode ser tida como meio de execução de políticas públicas, na medida em que proporciona a inclusão de jovens e adultos no ambiente acadêmico público e de qualidade, além de capacitá-los para o mercado de trabalho.

A modalidade de estudo virtual amplia o alcance territorial e sua flexibilidade de horários possibilita o atendimento as demandas sociais e formam cada vez mais cidadãos. Ou seja, o curso a distância tem maior capacidade de formar em quantidade mais alunos do que um curso presencial, visto que não existe problema com locação de pessoas em salas físicas, assim podendo alcançar mais alunos; e isso não afeta a qualidade do ensino na medida em que a instituição assume o compromisso de manter atualizado o conteúdo da sala de aula virtual, e meios para auxiliar o aluno na compreensão do material (NEVES, 2016).

No ano de 2000, sob o financiamento do Governo do Estado do Rio de Janeiro, ocorreu a formação de um consórcio entre as seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro: UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UFF (Universidade Federal Fluminense), UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), UNIRIO (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense). Esse consórcio,

nomeado de Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro teve como objetivo oferecer educação em nível superior gratuita, na modalidade a distância, tendo por referência a qualidade do ensino já desenvolvido nos cursos presenciais destas universidades.

Atualmente, diversos polos distribuídos em todo o Estado do Rio de Janeiro, tem seu funcionamento gerenciado através da parceria entre o governo Federal, Estadual e Municipal. Esses polos são estruturados dentro de escolas municipais, a maioria em CIEPs, tem seus diretores nomeados pelo Prefeito, dentre os professores da rede municipal com experiência em administração escolar, bem como o ocorre a nomeação dos secretários e auxiliares.

O corpo docente é composto por Professores das Universidades, chamados de Coordenador de Disciplina; tutores presenciais e a distância, os quais passam por processo seletivo organizado pelo consórcio, e o tutor coordenador, escolhido dentre os tutores presenciais, para representar o curso dentro dos polos, organizar as atividades acadêmicas, e acompanhar mais de perto a trajetória dos alunos e suas demandas.

Sobre os tutores, estes são profissionais graduados, mestres e doutores que de forma presencial (nos polos) ou a distância (na plataforma moodle³) dão todo o suporte para o estudante alcançar o conhecimento do conteúdo disponibilizado pelo Coordenador de Disciplina no ambiente virtual de aprendizagem.

Sendo uma metodologia de ensino que privilegia o diálogo, o sistema de tutoria bem estruturado é a fundamental para que as interações necessárias sejam produtoras na construção da aprendizagem. E quanto maior é a interação entre tutores e alunos, maior é o estabelecimento de vínculos entre o aluno e o curso, do qual ele passa a se sentir parte capaz de produzir conhecimento.

No CEDERJ, o modelo é semipresencial, ou seja, a maioria das tutorias presenciais são facultativas aos alunos, devendo a presença obrigatória, nos polos,

³ A Plataforma Moodle é um Ambiente Virtual de Aprendizagem, com ferramentas de apoio ao ensino a distância para promover a interação entre alunos e professores.

ocorrer apenas em dias de avaliações presenciais previamente agendadas no calendário acadêmico.

Quanto ao material de estudo é importante mencionar que o CEDERJ produz o material didático impresso, além de disponibilizá-lo virtualmente. Assim, de forma portátil, possibilita ao aluno a leitura do modo ao qual melhor se adequa, em seu tempo de estudo, onde quer que esteja.

E o conteúdo didático é elaborado pelo professor conteudista especialmente para o público estudantil ao qual se destina, com linguagem e construção textual voltado para o EAD. Sendo necessário passar pela análise de uma equipe técnica de desenvolvimento didático que irá definir a forma didática de apresentação do material, sua identidade visual, referenciais midiáticos educacionais, de modo que os textos dialoguem com o aluno no momento da leitura.

A elaboração do material didático impresso ou dos textos disponibilizados na plataforma são especialmente direcionados para o público do curso ao qual se destina. Ou seja, o material aborda textos que descrevem e explicam as ideias do conteúdo didático de forma dialógica, envolvendo os principais conceitos abordados pelo curso. O CEDERJ adaptou a prática de produção de material impresso e a utilização de polos em atividades presenciais concomitantemente com as atividades realizadas a distância por meio da plataforma digital. Posteriormente, este modelo serviu de referência para os cursos oferecidos no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e inspirou a oferta de outros cursos em diversas instituições de ensino, especialmente aquelas que são voltadas para projetos de inclusão social. (MACHADO, 2013, p. 38)

Com base em toda essa estrutura física, tecnológica e educacional, o Consórcio CEDERJ, vinculado a Fundação CECIERJ, atualmente disponibiliza cursos de nível superior em diversas áreas de conhecimento, levando educação pública e de qualidade aos estudantes de todo o Estado do Rio de Janeiro.

3 – CURSO DE TECNOLOGIA EM SEGURANÇA PÚBLICA E SOCIAL – UFF/CEDERJ

O Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social foi criado a partir de uma demanda em 2012 da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, para ser ministrado pela Universidade Federal Fluminense em parceria com o Consórcio CEDERJ, financiado pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Nesse período a UFF já disponibilizava o curso de Bacharelado em Segurança Pública e Social, no qual vários profissionais já atuavam em um projeto pedagógico de ensino sob uma análise crítico reflexiva sobre os estudos sobre segurança pública e práticas de administração de conflitos na Universidade (GERALDO e KANT DE LIMA, 2022).

Estudos estes que, desde 1998, vinham sendo desenvolvidos através de diversos projetos de pesquisas, cursos de extensão e pós-graduação lato sensu ofertados pela UFF em parceria com Instituições da área de Direitos Humanos, Justiça Criminal e Segurança Pública. E que, em 2009, deram ensejo a criação do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC)⁴ ao qual, atualmente, o Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social encontra-se vinculado.

O INCT-InEAC tem como objetivo colaborar com a inovação das tecnologias sociais voltadas para a administração institucional dos conflitos na sociedade brasileira, a partir da produção de pesquisas empíricas de natureza etnográfica, que permitam propor e avaliar políticas públicas na área da Segurança Pública e do Acesso à Justiça. (GERALDO; KANT DE LIMA, 2022)

E assim, a partir dos estudos já implementados no bacharelado, foi formado o projeto pedagógico do curso de Tecnólogo com alguns diferenciais: seu período de

⁴ Projeto aprovado no Edital MCT 15/2008

duração em 2 anos e meio; e seguindo as orientações do MEC, suas vagas voltadas apenas para os profissionais da área de Segurança Pública.

Com a primeira turma iniciando 2014, foram disponibilizadas 500 vagas por semestre em 7 polos distribuídos no Estado do Rio de Janeiro, nas quais os candidatos deveriam ser aprovados através de vestibular organizado pelo CEDERJ. No ano seguinte esse número foi ampliado para 950 vagas em 12 polos, diante da manifestação do Estado Maior da Polícia Militar do Rio de Janeiro no sentido de fazer com que o curso integrasse o projeto de reforma da carreira da Polícia Militar, o que não chegou a se concretizar até o momento devido a troca de comando da corporação.

Diante disso, somado a crise no Estado, o curso passou novamente por redução de vagas bem como extinguiu o percentual de 80% das vagas que antes eram destinadas somente a policiais militares e policiais civis, e atualmente são de ampla concorrência com os demais integrantes das carreiras de segurança pública.

Tais fatores não desmotivaram a procura pelo curso, pelo contrário, com a ampliação das vagas para ampla concorrência dentre os agentes de segurança pública, passou-se a observar a grande procura também por parte dos Guardas Municipais e Militares das Forças Armadas (antes limitados a 20% das vagas).

No final de 2015, a Coordenação do Curso de Tecnologia em Segurança pública recebeu a informação de que o curso possuía a maior relação candidato/vaga dentro do consórcio CEDERJ, e com a menor taxa de evasão, além de contar com os alunos e tutores mais participativos dentro do ambiente virtual de aprendizagem. No primeiro semestre de 2016, período no qual se somavam 950 a cada início de período, o curso contava com 3217 alunos inscritos; contabilizando que desse universo de estudantes, 2460 eram policiais militares, isso configurava 76% de alunos PMs estudantes do curso, totalizando cerca de 5,3% do efetivo de praças do estado. Esses números são muito relevantes para compreender a dimensão que o curso tomou com apenas dois anos e meio de existência. (NEVES,2016)

Em 2016 o curso obteve o reconhecimento da Universidade Federal Fluminense através do Prêmio de Excelência Acadêmica em Inovação para o Desenvolvimento

Social. Em 2017, o curso passou pela primeira avaliação externa do MEC, tendo recebido a nota 4,0 (conceito muito bom). Sendo este o reflexo de um trabalho institucional organizado academicamente, envolvendo profissionais engajados que acreditam na capacidade desse curso como ferramenta de contribuição ao desenvolvimento social.

Durante o cenário de pandemia e a necessidade de afastamento social, foi disponibilizado todo o acompanhamento e avaliações de forma remota para possibilitar a continuidade dos estudos no ano de 2020.

Cabe ressaltar que, apesar da crise financeira e política vivenciada pelo Estado, o curso nunca parou de funcionar, nem as greves, nem o momento de pandemia, interromperam as atividades.

Assim, o curso segue oferecendo estudos, com base nas Ciências Sociais, sobre a segurança pública do ponto de vista da sociedade, com foco nas pesquisas sobre as práticas de administração institucional de conflitos de forma crítico reflexiva, voltado para a elaboração e implementação de políticas públicas.

4 – CONFLITOS E SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA

A socialização acadêmica acontece com todos os calouros ao adentrarem a universidade, independentemente do curso no qual se inscrevem, e nos períodos iniciais é comum serem atingidos pelos mais diversos dilemas. Aquele primeiro contato com a turma, a insegurança inicial de como se reportar aos professores, a dificuldade para desenvolver a escrita nos trabalhos e nas provas, as incertezas quanto à carreira profissional, todos esses fatores estão inseridos no cotidiano de um aluno universitário.

Quando se trata de um curso a distância, além desses fatores, pode-se incluir a adaptação com a plataforma virtual de ensino e a organização diferenciada de uma rotina de estudo, que requer mais autonomia por parte do estudante no ensino a distância.

E quando se trata de alunos, agentes da segurança pública, acrescenta-se a este contexto o fato que ao adentrarem na faculdade já levam consigo o conhecimento corporativo que vai de encontro ao conhecimento científico transmitido pelos professores, o que gera o chamado “choque cultural”, termo frequentemente dito pelos alunos como definição ao estranhamento auferido na leitura dos textos disponibilizados pelo curso e em situações vivenciadas no ambiente acadêmico.

Diferente da universidade, a acadêmica militar prepara o aluno no sentido de inserir em seu comportamento o espírito militar (CASTRO, 2004), que passa a fazer parte de sua vida profissional e pessoal, ou seja, lhe concede uma nova identidade. O “choque cultural” está relacionado a inclusão psíquica e corporativa, do aluno, na categoria de Militar, ou seja, nas práticas militarizadas ao qual está submetido em seu ambiente de trabalho. E quanto mais visceral foi e é o seu processo de inclusão nas lógicas e sociabilidades policiais maior será o “choque cultural” (VERÍSSIMO,2015).

Desta forma, a questão do “choque cultural” apresentada pelo professor Veríssimo e recorrentemente trazida nos discursos dos alunos do curso, diz respeito aos conflitos gerados, inicialmente, pelo fato do aluno querer impor seu saber policial através da descrição de sua prática profissional como um saber legítimo sobre aquele tema (ARAGON, 2018) para responder as atividades propostas pelo curso, ao invés de utilizar os conteúdos abordados no material didático das disciplinas. Ou seja, o aluno apresenta seu conhecimento prático como hierarquicamente superior e substituto do conhecimento científico, inferindo a lógica do contraditório, explicada pelo Prof. Dr. Roberto Kant de Lima (Professor e Idealizador do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública UFF):

(...) lógica do contraditório. Trata-se de uma técnica escolástica medieval, cuja característica mais importante, em nosso caso, é a criação de uma infinita oposição entre teses, necessariamente contraditórias, que só se resolve pela intervenção de uma terceira parte, dotada de autoridade externa à disputa e às partes, e que se responsabiliza pela escolha de uma das posições que se

opõem, para interromper o processo que, sem esta intervenção, tenderia ao infinito. (KANT DE LIMA, 2012,p.35)

Deste modo, os alunos, principalmente os iniciantes, tendem a travar inúmeras disputas ao trazer os argumentos de autoridade arraigados na prática profissional na tentativa de desqualificar as reflexões teóricas trazidas pela Universidade; até compreenderem que o curso se fundamenta na autoridade do argumento, com base nos estudos empíricos auferidos por pesquisadores da área e ministrado nos textos e livros didáticos abordados no curso. Até porque, se fosse se pautar pela experiência do aluno, não seria possível a formação de um material didático, visto que cada um possui uma experiência e opinião diferente do outro.

O Curso ao propor essa reflexão aos estudantes, sobre suas próprias práticas como agentes da segurança pública, os convida a fazer o estranhamento para conhecer, compreender e refletir sobre opiniões diferentes das suas. Diferente do que o operador de segurança pública vivenciou em seu curso de formação militar, no qual não há essa possibilidade de reflexão (COSTA, 2021).

Outro momento de conflito que surgiu logo no primeiro ano do curso, foram os casos de “cola” durante as avaliações presenciais. Cabe esclarecer que os casos de cola não são exclusivos do curso, mas acabam por assumir uma proporção diferente quando ocorrem com os alunos do Tecnologia em Segurança Pública devido à lógica hierárquica à qual estão submetidos no ambiente militarizado. Isso porque em âmbito profissional, nas incursões e atuações nas ruas, o militar é treinado para fiscalizar a conduta do cidadão e a aplicação da lei segundo as ordens dadas pelo Estado, enquanto na sala de aula da universidade ele é aluno, e assim como todos os outros alunos dos outros cursos, é fiscalizado pelos tutores no momento da aplicação da prova, para que a avaliação transcorra com a maior lisura possível.

Quando o aluno é “pego colando”, sob o olhar de todos da turma, sendo chamada sua atenção e tendo seu nome anotado na ata de prova por alguém que naquele momento detém um poder maior que o seu, isso o coloca como objeto da

inquisitorialidade que é operacionalizada por ele nas ruas enquanto profissional da segurança pública (FERREIRA, 2019).

Logo, é um momento no qual o aluno, que está acostumado a ser autoridade de fiscalização perante a sociedade, passa a ser o sujeito fiscalizado, enquanto o tutor assume a função de fiscal de prova e segue as orientações e regras da universidade para a realização da atividade.

Não raro que essa troca de lugares sociais também provoque nos tutores o desconforto em vivenciar dadas situações; principalmente quando o aluno quer impor sua autoridade, se valendo de seu status profissional de fora da universidade para intimidar o tutor (DA MATTA, 1979).

Ainda no primeiro ano do curso, com o objetivo inicial de administrar os conflitos ocorridos no ambiente acadêmico, o Curso de Tecnólogo instaurou um grupo de pesquisa nos polos, tendo iniciado a proposta no polo onde eu atuo como tutora, através de reuniões presenciais semanais.

A participação no Grupo de Estudos em Segurança Pública (GESP), coordenado pelo Prof. Marcos Veríssimo, era voluntária e aberta a todos que participavam da rede acadêmica do polo. Isso possibilitou o diálogo entre alunos, professores e tutores numa mesma roda de conversa, sem a tensão que envolvia os momentos das avaliações.

Assim, o GESP foi expandindo sua proposta para a prática de discussão de textos a fim de produzir o diálogo sobre as diferentes sensibilidades apuradas na convivência civil-militar, e o incentivo para a escrita de textos acadêmicos.

Dessa forma, o texto indicado para a discussão nos encontros servia de base para adentrar a temática da segurança pública e identificar a metodologia que envolvia a escrita. A conversa era iniciada pelo professor Marcos, mas todos os participantes tinham momento de fala e argumentavam suas percepções a partir da leitura do texto. Assim, essa proposta de estudo foi se tornando a *cereja do bolo* em relação a prática da pesquisa no curso de Tecnólogo.

Isso porque o curso de Tecnólogo não possui como exigência da grade curricular, a realização de trabalho de conclusão de curso ao término dos 5 semestres. E o GESP acaba sendo uma ferramenta de auxílio metodológico para aqueles participantes que buscam adentrar na área da pesquisa científica sobre a segurança pública.

Ultrapassados os períodos iniciais do curso, notando que o grupo de estudos já era uma realidade dentro do Polo São Gonçalo, havia a necessidade de levar os encontros para promover a socialização em outros polos. E para isso era necessário que outros pesquisadores também se vinculassem ao CEDERJ nesse sentido.

Assim, em 2018, o professor Pedro Heitor, coordenador do curso na época, levou ao CEDERJ a proposta de criação do LABIAC⁵ (Laboratório de Iniciação Acadêmica em Segurança Pública), ao qual o Grupo de Estudos em Segurança Pública está vinculado. Ele conseguiu junto aos representantes do CEDERJ a criação de mais 6 vagas para tutor de atividades complementares. Assim, o trabalho iniciado pelo professor Marcos Veríssimo continuou sob sua coordenação e foi difundido para outros polos, e atualmente ocorre no formato virtual através de reuniões semanais.

O engajamento para socialização acadêmica destes alunos, apresentou um olhar diferenciado para este curso e a forma como deveriam ser realizadas as tratativas sobre administração de conflito (GERALDO e KANT DE LIMA, 2022) no ambiente universitário, de modo que, desde o início do curso, sempre que surgia alguma divergência o fato era relatado para a coordenação, e os coordenadores buscavam realizar a mediação dentro das regras universitárias.

5 – DIALÓGOS EM CONSTRUÇÃO

Os alunos a partir dos encontros nas tutorias presenciais, palestras e no grupo de pesquisa passam a ter uma visão mais ampla de como podem vivenciar a experiência universitária e suas relações sociais. As reuniões promovem essa relação de pertencimento e estimulam o aluno a prosseguir na vida estudantil.

⁵ O LABIAC é vinculado ao INCT-InEAC, registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, e reúne pesquisadores doutores, doutorandos, mestres e graduados do campo das Ciências Sociais.

Os estudantes reconhecem nos momentos de socialização acadêmica promovida pelo curso, um espaço de diálogo. Seja nas tutorias presenciais ou nos encontros do GESP, os alunos muitas vezes utilizam do tema abordado para relatar o que acontece em sua vivência profissional. Essa vivência acadêmica oportuniza aos alunos o momento de serem escutados, pois em geral não têm essa possibilidade no ambiente de trabalho.

Esse diálogo é promovido com alunos que, possivelmente, estão inseridos em instituições militares distintas e trazem suas percepções sobre a segurança pública sem a preocupação com as sanções comuns aplicadas quando explicitam suas discordâncias em face de um superior hierárquico no ambiente profissional. Ou seja, as práticas acadêmicas, propostas pelo curso de Tecnólogo, promovem o diálogo entre agentes da segurança pública a respeito de um tema em comum, proposto a partir da leitura dos textos, permitindo a interação e exposição de argumentos pautados no saber científico.

Guardas municipais, policiais civis e militares, bombeiros e integrantes das Forças Armadas se reúnem em uma sala onde não há qualquer diferenciação entre patentes, pois estão ali como alunos da universidade, e, de modo igualitário, podem conversar sobre os mais diversos temas que envolvem a violência e a segurança pública, além dos aspectos metodológicos da produção de pesquisa. Difícil imaginar outro ambiente que possibilite o diálogo, de forma igualitária, entre esses profissionais!

E, por mais estranho que possa parecer, esse diálogo é uma novidade para muitos alunos. Isso porque contraria o que ocorre no ambiente de trabalho desses agentes, onde, além de não serem estimulados ao diálogo com profissionais de outras instituições da segurança pública, ainda são lançados em um ambiente competitivo de tensão hierárquica entre as próprias instituições de segurança pública.

Então o aluno, policial militar, em uma sessão de tutoria presencial pode sentar-se ao lado de outro aluno, guarda municipal por exemplo, e ambos iniciarem um diálogo sobre questões que afetam diretamente o município onde trabalham, cada qual com sua vivência, cada qual com seu modo de atuação, mas que naquele momento são estimulados a estudarem o tema da segurança pública a partir do olhar das pesquisas científicas, livre de preconceitos e julgamentos.

Essa interação dos agentes de segurança pública, enquanto alunos do Curso de Tecnologia, é algo que cria vínculos além da universidade. E o estabelecimento de laços de amizade entre os colegas de turma promove a confiança necessária para que os contatos se ampliem também no campo profissional.

Antes do curso eu não tinha esse contato direto com as outras instituições de segurança. Depois que passou a ter a turma de segurança pública, até hoje tenho amigos guardas municipais, bombeiros militares, marinha, policial civil e policial militar, tenho muito mais. E é bom que agrega até em relação a nossa profissão. Tá na rua, no dia a dia, precisa de um auxílio da guarda, já tenho um amigo da turma pra poder ligar “– *Pô, irmão, tem como você me dar um suporte em relação a isso, isso e isso?...*” não só eu, como outros amigos e vice-versa. Então o curso agregou muito em relação a isso. (Franco⁶, policial militar, 41 anos, egresso 2018)

Muito se fala na falta de diálogo entre as instituições públicas, mas o fato é que não faz parte da rotina de trabalho desses profissionais dialogar com profissionais de outras corporações, que muitas vezes rivalizam e se hierarquizam entre si. Então, esse diálogo que o curso proporciona dentro de uma universidade é algo inovador, que gera o alcance a diferentes pontos de vista dentro da área de atuação, que é comum a todos: a segurança pública.

Essa é uma parte que eu acho mais interessante do curso, não só do modelo CEDERJ, mas especificamente do curso: eu lembro que tinha bombeiro, guardas municipais, gente da marinha e policiais militares. No meu caso eu nunca tinha tido contato com as forças auxiliares que seriam: a polícia militar e a guarda municipal. E o curso proporciona essa troca, uma mudança de paradigma, como a gente vê os profissionais daquela instituição,

⁶ Informo que alterei o nome do interlocutor citado, a fim de preservar sua identidade. E todos os outros nomes de interlocutores também foram modificados.

porque a gente está numa área específica, com uma vivência específica, em uma força específica, e a gente acaba tendo uma noção do que eles fazem. Mas a partir do momento que a gente convive, a gente entende que atrás da farda tem um ser humano e como eles pensam e como eles mesmos veem as próprias instituições. Acho que esse contato, só o curso, no meu ponto de vista, ele traz. (Alisson, integrante da Marinha do Brasil, egresso 2021)

O estreitamento dos laços sociais através do curso produz essa interação entre as instituições de segurança pública fora do campo militar, mas dentro da sociedade. São pessoas com identidades profissionais diferentes que conversam entre si e promovem a reflexão crítica de suas próprias práticas enquanto corporações.

Essa socialização vivenciada no curso de Tecnólogo, gera uma nova forma de olhar, uma nova forma de falar e uma nova forma de se relacionar com o ambiente social, seja em nível pessoal, seja em nível profissional.

Então o que se percebe é que o reflexo do curso perante a sociedade não é algo que será obtido por meio de dados estatísticos a respeito dos índices criminais. Mas é algo produzido dia após dia, não pelo curso diretamente, mas pelos próprios egressos, através dessa nova visão que o curso oferece.

O estreitamento das relações sociais formados, dentro de uma sala de aula, a partir da confiança e amizade entre os alunos, agentes da segurança pública, demonstra o que o curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social oferece mais do que um diploma, mas a construção de diálogos.

6 - CONCLUSÃO

Através do presente trabalho, procurei demonstrar um pouco da experiência que tive acumulada ao longo dos últimos 10 anos como tutora presencial e tutora

coordenadora do Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social – UFF/CEDERJ. A cada semestre que se inicia é visível a necessidade dos alunos em aprender a lidar não apenas com as novas tecnologias de ensino, mas também com as vivências acadêmicas como estudantes da universidade.

Antes de apresentar o Curso, foi importante destacar alguns aspectos do Ensino a Distância, no modelo semi-presencial ofertado pelo Consórcio CEDERJ/CECERJ, como forma de ambientar o leitor na estrutura acadêmica sob a qual se deu a pesquisa.

Especificamente, sobre o Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social, foi importante ressaltar que no ambiente universitário não há hierarquia ou disputas entre patentes ou instituições, diferentemente do ambiente militarizado. Os alunos, mesmo sendo profissionais das diversas áreas da segurança pública (policiais militares, policiais civis, bombeiros, guardas municipais, agentes penitenciários), podem dialogar e interagir em igualdade de condições, em torno do conhecimento oferecido pelo Curso. Ou seja, ao aluno é dada a oportunidade da fala, do questionamento e interação dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, ao cumprir seu papel social e gerar a universalização do ensino a esses profissionais, este Curso oportuniza a possibilidade de reflexão sobre as práticas de administração de conflito e utiliza-se dos meios tecnológicos para disseminar o conhecimento. Fatores que contribuíram para o reconhecimento pela Universidade Federal Fluminense através do Prêmio de Excelência Acadêmica em Inovação para o Desenvolvimento Social, conquistado em 2016.

O texto traz a reflexão de como os conflitos estudantis, que não são exclusivos do curso, ganham uma dimensão social diferente pelo modo como os alunos do Tecnólogo estão habituados a naturalizar suas práticas violentas, devido à bagagem militarizada que trazem em sua formação profissional. Logo, quando esses agentes entram no campo universitário, apresentam dificuldade em reconhecer que são alunos, e assim como todos os alunos de universidade pública, devem ser submetidos às regras acadêmicas de convívio social. E essa resistência é o principal motivo no surgimento dos conflitos.

Durante a pesquisa, foi notória a percepção que desde que o curso iniciou sua primeira turma até a presente data, ocorreu a atenuação na gravidade dos conflitos.

Acredito que isso tenha ocorrido pela maturidade que o processo de socialização acadêmica conquistou ao longo dos períodos, tendo como ferramenta principal a instauração do Grupo de Pesquisa em Segurança Pública (GESP) dentro dos polos universitários. A participação no grupo traz a noção de pertencimento à universidade e realiza a troca de experiências acadêmicas na medida em que promove o diálogo com alunos de diferentes períodos do curso, que voluntariamente participam dos encontros.

Também foi notório identificar junto aos interlocutores desta pesquisa o quanto o convívio com os colegas de turma estreitou o diálogo entre esses profissionais das diversas áreas da segurança pública. Tal interação ocorreu dentro do ambiente acadêmico, sem qualquer hierarquia ou competitividade atribuída na carreira militar, rompendo assim os rótulos e preconceitos oriundos da profissão e das diversas corporações a que pertencem os alunos.

O curso promove de forma democrática e igualitária esse diálogo entre os agentes da segurança pública a respeito das sensibilidades percebidas no contexto social em que atuam.

O diálogo se demonstra como principal ferramenta na administração dos conflitos decorrentes da relação civil-militar, e através das tutorias presenciais, das reuniões do grupo de estudos e eventos acadêmicos, o Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social da UFF estimula a interação social e promove socialização acadêmica dos alunos com a universidade.

Pretendo que a leitura deste texto estimule novos pesquisadores a se debruçarem nos estudos sobre o Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social da UFF, oferecido em parceria pelo Consórcio CEDERJ, uma vez que acredito na produção deste conhecimento não apenas como meios de alcançar o sonhado diploma, mas como política pública social.

7 - BIBLIOGRAFIA

ARAGON, Luiza A. **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/Universidade Federal Fluminense, 2018.

BECKER, Howard S. Problemas de inferência e prova na observação participante. In: **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Hucitec, 1994.

CASTRO, Celso. O Espírito Militar – um antropólogo na caserna. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

COSTA, Perla A. B. O. Como nasce uma gansóloga?: Uma análise da formação acadêmica de uma praça Policial Militar. P.114-134, Revista Campo Minado, nº1, Niterói, 2021

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

FARIAS, Camila. **Jovens Policiais no Rio de Janeiro.** Col. Conflitos, Direitos e Sociedade. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2021.

FERREIRA, Erika G. **Na faculdade a gente aprende a pensar. Uma análise da socialização acadêmica dos alunos do Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social da UFF.** 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Direito), Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2019.

GERALDO, Pedro H. B. e KANT DE LIMA, Roberto. Conflitos em formação. **REVISTA BRASILEIRA DE SEGURANÇA PÚBLICA**, v. 16, p. 30-49, 2022.

KANT DE LIMA, Roberto. “Antropologia Jurídica”. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Antropologia e Direito: Temas antropológicos para estudos jurídicos. Rio de Janeiro/Brasília, 2012.

KANT DE LIMA, Roberto; MISSE, Michel; MIRANDA, Ana Paula Mendes. Violência, criminalidade, segurança pública e justiça criminal no Brasil: uma bibliografia. BIB, Rio de Janeiro, v. 50, n. 2, p. 45-124, 2000.

MACHADO, Monica G. **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.

MACHADO, Monica G. Uma reflexão sobre a qualidade do curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social na modalidade a distância. REVISTA CAMPO MINADO, n.1, p. 74-94, Niterói, 2021.

NEVES, Dylla de M. C. **Hierarquia e Disciplina**: análise da relação de ensino-aprendizagem no curso de tecnólogo em segurança pública e social. Trabalho de conclusão do Curso (Bacharelado em Segurança Pública), - Universidade Federal Fluminense, Niterói / Rio de Janeiro, 2016.

SEIDEL, Daniel. **Mediação de conflitos**: a solução de muitos problemas pode estar em suas mãos. Brasília: Vida e Juventude, 2007.

SIMMEL, Georg. **Georg Simmel**: Sociologia. Org. Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática: 1983.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

VERÍSSIMO, Marcos. **Quando a polícia vai à Faculdade**: “inclusão social” ou “choque cultural”? XVII Congresso Brasileiro de Sociologia, RS, 2015.

Trajatória na tutoria do curso de Tecnologia em Segurança Pública UFF/CEDERJ no Polo Niterói

Paulo Mendes¹

Começo

Graças à seleção pública aberta segundo critérios objetivos de currículo eu entrei para a tutoria do curso de Tecnologia em Segurança Pública da UFF/CEDERJ em outubro de 2017. As matérias designadas foram “Estado, Direito e Cidadania” e “Discursos de Poder e Segurança Pública” para atuação aos sábados pela manhã. As primeiras informações essenciais passadas pela coordenação de tutoria do Polo foram sobre acesso à plataforma e como funcionava o Polo, quando também foram entregues os materiais didáticos.

Então se deu o começo efetivo da tutoria com a apresentação aos alunos de forma virtual e encontros presenciais. As primeiras tutorias foram exposições dos conteúdos das matérias no quadro seguindo o cronograma do semestre, com abertura para dúvidas no fim. Nesse período a maioria dos alunos eram policiais militares e mais velhos que eu, o que me fazia adotar uma postura um pouco mais formal, que se expressava pela vestimenta, com uma roupa mais social.

Um problema enorme logo de cara foi o atraso das bolsas nos três primeiros meses, suplantado pelo ânimo inicial, condições pessoais de estar no Polo e a promessa de que futuramente haveria o retorno financeiro. Marca desse momento foi o agradecimento do representante do curso pela continuidade das atividades, mesmo sem a devida contrapartida. Nessa oportunidade foi apresentada a origem e o histórico do curso e sua ligação com atividades de pesquisa por Roberto Kant.

¹ Graduado em Direito pela UFRJ. Mestre em Criminologia pela UNL (Argentina). Tutor Coordenador do Tecnólogo em Segurança Pública e Social da Universidade Federal Fluminense.

Ambientação na tutoria

A tutora Gabriela Alvarenga assume a coordenação da tutoria no Polo e passa a ter um contato mais frequente com os tutores, sempre de forma extremamente solícita. Há nesse segundo momento da minha parte um desenvolvimento da tutoria. Logo percebi que o formato de uma aula reproduzia uma lógica que embora fosse presencial, mantinha certa distância, o que me fez de forma um pouco intuitiva - e talvez inspirada pelo nome da Escola que se localiza o Polo - fazer uma tutoria de inspiração freireana². Isso se deu também por certa consideração da artificialidade de me considerar detentor de um conhecimento que iria transmitir a eles sobre um tema em que eles mesmos tinham uma especificidade maior do que a minha própria formação em direito.

Essa tutoria implicava a apresentação dos alunos por nome, profissão, motivo de ter procurado o curso e o que esperavam dele. Os alunos inicialmente pareciam se interessar por esse formato mais horizontalizado, inclusive com alguns demonstrando certa surpresa. As profissões dos alunos que cursavam eram: policial militar, policial civil, guarda municipal, agente penitenciário, forças armadas.

O motivo de terem procurado o curso eram desde mais gerais como “busca de conhecimento”, como mais pragmáticas como promoção através da possibilidade de fazer um concurso público que significasse certa “elevação” da carreira, como para policial federal. Os alunos esperavam essencialmente refletir um pouco sobre a prática, com certa consciência desde o início, no entanto, de uma diferença entre a formação corporativa e aquela oportunidade universitária.

A resignificação do formato implicava ficar sentado, apresentar um pouco o conteúdo e sugerir um tema de discussão da matéria que poderia ser conectada à experiência profissional. Assim, sugerido o tema, todos os alunos iam contando as experiências e a partir das falas dos colegas, mais ou menos mediadas por mim, trocavam impressões sobre questões como drogas, direitos humanos, situações de atuação limite como repressão em ato de roubo, meios de comunicação, e algumas histórias que

² A Escola Municipal Paulo Freire, da rede pública de ensino da cidade de Niterói, abriga o Polo Regional CEDERJ-CECERJ, onde ocorrem as atividades presenciais do Tecnólogo em Segurança Pública e Social da UFF, além de outros cursos.

entendiam como fatores ligados a criminalidade, bem como certa exasperação com algumas justificativas que soavam como “defender bandido”.

Essa parte presencial era complementada pela correção das avaliações pela plataforma. Duas atitudes mais básicas nas avaliações eram a de o aluno simplesmente emitir uma opinião própria sobre o assunto e outra de tentar emular um pouco o que dizia o material de estudo, seja com as próprias palavras, seja com certa reprodução do conteúdo. Nesse sentido foi importante estabelecer um critério de correção comparativo e que comentava o motivo da nota, elencando os pontos que faltavam para tirar a nota máxima. Uma dificuldade básica dos alunos era responder tudo aquilo que a questão pedia, com um número importante de respostas parciais. Também ficou clara a necessidade de desenvolvimento da leitura e escrita, ou seja, a demonstração do entendimento do conteúdo das matérias e a elaboração de um texto bem escrito e organizado que respondesse o que a questão pedia.

Particularmente nesse período houve a possibilidade de assumir novas matérias (“Análise de Políticas Públicas” e depois “Estatística aplicada à Segurança Pública”) o que era fundamental no meu engajamento no curso, me tornando um tutor mais integral, o que se refletia também no aumento do valor da bolsa.

Um episódio interessante que marca esse período foi um encontro presencial na UFF realizado pelo então coordenador do curso de Tecnologia em Segurança Pública Pedro Heitor. Esse encontro permitiu um amplo balanço em que se pode ouvir diferentes experiências de vários polos sobre como funcionava o curso e sobre os problemas enfrentados.

Desenvolvimento de oficinas

Um período de grande engajamento foi quando procurado para realizar atividades no Polo pela tutora coordenadora Gabriela Alvarenga. Eu tinha uma experiência prévia com oficinas de leitura e redação numa instituição privada e criei um formato de oficina que dialogasse com aquela experiência mais horizontalizada da tutoria.

A ideia da oficina era desfazer uma relação de certa distância, procurando desconstruir a visão dos alunos-profissionais de que muito do conhecimento seria uma “teoria inútil”. Mas ao mesmo tempo valorizar a experiência que tinham e reverter o estereótipo comum dos detentores do saber de que havia uma “prática irrefletida”.

Foi criada então uma primeira oficina “Discutindo o trabalho policial” que trazia sucintamente um texto acadêmico sobre o assunto, listando alguns pontos importantes numa fala de uns 20 minutos no máximo. Essa exposição esperava tocar em pontos importantes para os alunos-profissionais. Nessa oportunidade houve um interessante engajamento, em que muitos alunos animados contavam a experiência de policiamento, as dificuldades, medos e até alguns comentários fora do registro oficial.

Numa segunda oficina foram discutidas “Insegurança (s)”, sobre o problema da violência e as tentativas de lidar com isso, em que ganhou especial relevância a discussão sobre as Unidades de Polícia Pacificadoras, naquele momento sendo desmanteladas. O que gerou um debate sobre como para a polícia esse projeto significou uma tentativa de virada de chave, sendo pontuadas questões como o treinamento específico de policiais para atuarem nessas unidades, a tentativa de estabelecer uma nova relação com as favelas, e sobre como houve um marketing político exagerado que acelerou e ampliou sem a organização devida os projetos que depois da primeira impressão de salvação terminou em decepção.

Grupo de estudos em segurança pública

Uma iniciativa que transformou um pouco a relação mais institucional e episódica do curso no Polo foi o Grupo de Estudo em Segurança Pública (GESP), encontros promovidos pelo Laboratório de Socialização Acadêmica em Segurança Pública (LABIAC). Eram rodas em que se trabalhava um texto previamente selecionado, em que os alunos ouviam, falavam a sua impressão e também contavam experiências. Foram diversos encontros que marcaram a formação de um grupo de estudos em segurança pública. Esses encontros retornaram recentemente com oficinas de escrita acadêmica para a revista *Campo Minado*.

Esse período também foi marcado por eventos do tipo mais palestra sobre temas como drogas e mais recentemente outros de exposição de pesquisa sobre guarda municipal e milícia, com algumas pessoas engajadas na discussão, que redundou inclusive em doações de livros para a biblioteca do Polo.

A pandemia e seu impacto

A pandemia marcou o trabalho remoto da tutoria que até então era presencial. Com isso a plataforma ficou sendo a única ferramenta de contato com os alunos. Houve também redução da carga horária, o que aliado à inflação fez com que a situação da tutoria entrasse numa fase muito complicada.

O trabalho inteiramente à distância ficou mais protocolar e as interações perderam qualidade, embora resistissem dentro das possibilidades com ferramentas de comunicação digital que emergiram com mais força. A dimensão pessoal e coletiva de sobrevivência era o que ocupava o centro, especialmente num contexto que conheceu um índice de mortalidade muito acima da média, o que foi agravado pela escandalosa omissão e negação do governo infelizmente eleito de então.

O curso de Tecnologia em Segurança Pública, conhecido pela participação dos alunos, diminuiu um tanto o engajamento, efeitos que foram sentidos no retorno ao presencial e que reverberam até hoje, com o curso passando de semipresencial para mais definitivamente à distância, algo que só agora começa a ser revertido.

Coordenação, integração e demandas

A flexibilização da pandemia veio para mim como uma possibilidade de reativação da tutoria, com a indicação da tutora-coordenadora Gabriela Alvarenga para que eu assumisse a coordenação, acredito que pela parceria e compromisso ao longo dos anos. Foi então que conheci mais de perto e pude interagir de uma forma mais direta e proativa com um trio que mantém o curso funcionando: a coordenadora do curso Andrea

Soutto Mayor, a coordenadora de tutoria Mônica Garelli, e a pessoa que simplesmente sustenta a administração, Dylla Neves.

Inicialmente resolvendo as questões burocráticas e tentando manter o padrão de atenção da minha antecessora e paulatinamente levando questões importantes que eu identificava, encontrando abertura e algumas respostas, na medida do possível. Procurei sempre estar disponível para os tutores presenciais e acredito que possuo uma boa comunicação, o que é facilitado por um trabalho que raramente gera questões mais complicadas.

Marcou também uma integração com o Polo com seu potencial de ser um ambiente que efetiva a interiorização, mantém um caráter presencial e permite acolher o aluno. Esse potencial, no entanto, precisa da integração com o curso, algo que tem voltado a se dar e do qual espero poder ser um vetor. O Polo, embora com uma estrutura suficiente, padece de alguns problemas que em determinadas circunstâncias se agravaram e tornaram complicadas as condições de trabalho. Alguns desses problemas foram parcialmente ou mais definitivamente resolvidos, alguns persistem.

Assumindo a coordenação e mais matérias: “Introdução a EAD”, “Mídia e Segurança Pública” e “Sociologia do Crime e da Violência”; e deixando outras, a minha situação em particular melhorou. Os tutores presenciais mantinham número de matérias e horas que davam também certa condição de engajamento e permanência.

Mas uma condição básica era fonte de insatisfação generalizada: o reajuste das bolsas. Além de estarem muitíssimo tempo sem reajuste, a bolsa estava sendo consumida pela inflação, o que se somava aos gastos do retorno ao presencial. Foi um período difícil, que só ganhou maior esperança com o aumento da bolsa federal a que, no entanto, nenhum tutor estava vinculado. Durante quase um ano foi mantida uma diferença do valor da bolsa entre o vínculo federal e estadual e o movimento dos tutores com dificuldade conseguiu pressionar o CEDERJ, que se inicialmente mostrava alguma disposição para o diálogo, deixou os tutores esperando apreensivamente o reajuste até finalmente ele se concretizar, o que se concretizou graças ao movimento dos tutores que expôs a situação e angariou apoio político.

Desafios

Para terminar gostaria de comentar alguns desafios. Existem algumas impressões dos alunos sobre o curso que surgiram na atividade de coordenação. Uma visão generalizada é que o curso tem um enfoque “social”, o que por um lado parece uma oportunidade de compreensão sobre a segurança pública, mas que por outro parece sugerir indiretamente que não se aplicaria mais diretamente à prática profissional.

Outra questão que surgiu foi que o nome “tecnologia” para alguns significava no momento de entrar no curso que o conteúdo abarcaria o uso de novas tecnologias na segurança pública.

Existe também uma impressão que o curso poderia renovar as formas de acesso na plataforma, com maior dinâmica, contato e interação.

Acredito que o curso de Tecnologia em Segurança Pública no Polo Niterói vai relativamente bem. Um desafio, no entanto, tem sido a entrada de novos tutores presenciais, que pelos critérios utilizados pelo CEDERJ até agora acaba dificultando o acúmulo de algumas matérias, o que é essencial para criar vínculo e conferir uma bolsa que justifique a permanência. Parece que isso pode mudar com o critério de inclusão de tutores por área e não mais estritamente por matéria.

Estão sendo retomadas atividades presenciais no Polo, o que tem engajado alguns alunos. Acredito que o processo de maior integração e presença entre curso e polo é essencial para fazer desse espaço uma oportunidade de contato cara a cara e desenvolvimento de uma comunidade de ensino.

O projeto de ampliação de acesso e interiorização foi uma conquista muito importante. Mas para a manutenção e melhoria parece necessária uma revitalização desse projeto que envolva Curso, CEDERJ e Polo com apoio federal e possibilidade de participação dos tutores. É fundamental que haja um plano de aproveitamento de toda essa experiência acumulada pelos trabalhadores de ensino, gerando maiores e melhores oportunidades.

Como relatado, os sete anos de experiência agregaram à minha trajetória profissional algumas habilidades e competências importantes. Como resultado desse processo, tive a honra de participar como revisor da Revista Brasileira de Segurança

Pública, graças às oportunidades de formação que tive aliadas a essa experiência, sempre pautadas por esforço e comprometimento.

Feito um pequeno histórico, termino aqui esse relato de contribuição individual e coletiva à Universidade pública, gratuita, de qualidade, aberta e interiorizada.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍCIA PENAL NO SISTEMA DE SEGURANÇA PÚBLICA DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Márcia Lopes Ferreira¹

RESUMO

O presente artigo discorre sobre a institucionalização de uma nova categoria profissional a partir da Emenda Constitucional n.º 104 de 2019, que concebeu a Polícia Penal nas unidades federativas brasileiras junto às forças de Segurança Pública. Entre a previsão de incumbências localizamos a expectativa de gerenciar os estabelecimentos penais, reestruturar o sistema prisional, promover maior eficiência ao executar as atividades propostas no ordenamento jurídico e contribuir para a redução da criminalidade como prevalentes entre os discursos. Neste percurso, visou-se analisar as características na formulação das leis específicas que marcam esta nova fase do sistema prisional brasileiro. Para tal, nossa base é a metodologia qualitativa, partindo da análise de conteúdo e documental, buscando levantamento de dados tornados públicos pelas federações, a fim de identificar, analisar e refletir sobre as propostas, diretrizes e princípios que norteiam as atribuições e competências da Polícia Penal, considerando a lei de execução penal, que insere especialistas de diversas áreas nos serviços penitenciários. Essa produção textual apresenta como fio condutor minha experiência como servidora pública, acompanhando desde 2015 esse processo, minhas implicações são postas em análise, visando contextualizar o processo de construção da identidade organizacional da Polícia Penal de Minas Gerais. Ressalta-se que a ausência de regulamentação e clareza sobre a estrutura e atuação deste novo órgão impactam diretamente na execução das políticas públicas no ambiente prisional. Assim, o presente texto visa aprofundar o debate, provocando reflexões sobre as fragilidades da Emenda Constitucional e das legislações estaduais no tocante a estruturação das carreiras, profissionalização dos servidores, as condições de trabalho para assegurar aos custodiados o respeito aos direitos humanos e justiça social, além da democratização do sistema prisional e regulação social na condução das práticas inerentes a segurança pública da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Polícia Penal; Segurança Pública; Sistema Prisional; Execução Penal; Profissionalização.

¹ Mestranda em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, assistente social junto a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais.

ABSTRACT

This article discusses the institutionalization of a new professional category established by Constitutional Amendment n.º 104 of 2019, which created the Polícia Penal (Penal Police) in Brazil's federative units, integrating it with public security forces. Among the assigned responsibilities, there is an expectation to manage penal establishments, restructure the prison system, improve efficiency in carrying out the activities proposed in the legal framework, and contribute to crime reduction, as prevalent in the discourse. In this context, the article aims to analyze the characteristics in the formulation of specific laws that mark this new phase of the Brazilian prison system. For this, the research is based on a qualitative methodology, using content and documentary analysis, gathering publicly available data from the federations to identify, analyze, and reflect on the proposals, guidelines, and principles that guide the duties and competencies of the Polícia Penal. The study also considers the Law of Penal Execution, which incorporates specialists from various fields into penitentiary services. This text is guided by my personal experience as a public servant, following this process since 2015, and my own implications are analyzed to contextualize the construction of the organizational identity of the Polícia Penal in Minas Gerais. It is emphasized that the lack of regulation and clarity about the structure and operation of this new body directly impacts the implementation of public policies within the prison environment. Thus, this text seeks to deepen the debate, prompting reflections on the weaknesses of the Constitutional Amendment and state legislation regarding career structuring, the professionalization of officers, working conditions to ensure the rights of the incarcerated are respected, social justice, as well as the democratization of the prison system and social regulation in the management of public security practices in Brazilian society.

Keywords: Polícia Penal; Public Security; Prison System; Penal Execution; Professionalization.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe refletir sobre o processo de institucionalização da Polícia Penal, agora como parte integrante das forças de segurança pública da sociedade brasileira, contextualizando toda movimentação acerca da criação deste novo órgão policial. O processo de regulamentação passa também pelo desenvolvimento de leis específicas nos estados, onde deverão ser estruturadas atribuições da categoria, normativas e diretrizes correspondentes à carreira dos servidores mediante a complexidade do sistema prisional. Neste contexto, considerando a diversidade das regiões brasileiras, nossas reflexões buscam compreender os movimentos que culminaram com a “policialização” do setor, conforme exemplifica Lima (2019), com foco especial em Minas Gerais, onde atuo como assistente social desde janeiro de 2015.

A promulgação da Emenda Constitucional n.º 104/2019 instituindo a Polícia Penal é resultado de uma mobilização histórica da categoria dos agentes penitenciários, que mediante a precarização institucional e de sua própria segurança, articularam através dos sindicatos diversos movimentos sensibilizando o legislativo nacional (Brasil, 2019). Os sindicatos persistiram nas tratativas para o reconhecimento constitucional de suas atribuições no escopo da segurança pública, como sendo atividade de natureza policial (Dias; Silva, 2022). Foi o único órgão constitucional de segurança pública criado após a Constituição Federal de 1988–CF/88, fruto de um movimento político organizado pela categoria dos agentes penitenciários, mas repleto de controvérsias, que nos levam a questionar a adequação desta conquista aos princípios democráticos defendidos pela Constituição e de Reintegração Social postulados pela Lei de Execução Penal 7.210 de 1984–LEP.

Por definição, os impactos desse novo modelo de organização institucional responsável pelo sistema prisional, versam sobre um paradigma policialesco que pode sinalizar a influência do militarismo sob este segmento profissional, como também, os resquícios da herança do autoritarismo presente na história deste país, essa estratégia de mudar o paradigma de “guardiões de criminosos” para um perfil policial, intenta desestigmatizar e desassociar o policial penal do perfil “poluído” do criminoso (Oliveira, 2018). Portanto, e não menos importante, além da transformação para um perfil policial, cabe a nova corporação investir na profissionalização destes profissionais por meio de educação e capacitação contínuas, fundamentadas em princípios de direitos humanos e reintegração social (CNJ, 2016).

Historicamente esses profissionais de custódia das prisões são relacionados às práticas de tortura, agressões, vigilância e fiscalização, que utilizam de recursos e mecanismo disciplinares para controlar os “desviantes” e manter a ordem social (Lopes, 2002). O surgimento e fortalecimento das organizações criminosas no seio das prisões brasileiras também é um símbolo da degradação humana promovida nestes espaços (Dias; Silva, 2022). Sendo assim a criação de uma polícia para gerenciar os estabelecimentos penais, legitimada pelo Estado, pode em nome do controle, restabelecer as práticas condenáveis pelos normativos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Um marco essencial para compreender a questão da segurança pública é o período da redemocratização. De acordo com Muniz (2018), este momento, viabilizou o interesse acadêmico por meio de um processo “político científico” transformando problemas sociais em questões sociológicas com foco nos atores institucionais e populares, a fim de promover uma “segurança cidadã”, compreende-se participação de cientistas sociais neste campo a partir dos resultados das pesquisas técnico científicas com a demonstração dos problemas em diferentes segmentos e que necessitavam de respostas a partir de formulação de políticas públicas ligadas aos direitos humanos e com o intuito de alcançar uma sociedade mais justa, diversa e igualitária.

O tema é primordial para a ciências sociais, bem como, para as ciências jurídicas, especialmente a criminologia, porquanto, trata-se de um instituto recente, ainda sem uma estruturação clara entre cargos e funções, objetivos e atuações, que demandam maior estudo, análise e o desenvolvimento de uma sistemática de formação profissional, organização na construção da identidade profissional e das instituições, com definição das atribuições específicas das carreiras que comporão o órgão no âmbito da segurança pública e principalmente com diretrizes próprias de um estado democrático de direito, elencados os meios pelos quais no novo órgão atenderá ao proposto na legislação nacional e internacional, dentro e fora das prisões. Importante destacar que a polícia penal enquanto órgão, possui a prerrogativa de atuar no combate à criminalidade, na promoção da paz social e na premissa de garantir aos cidadãos seus direitos sociais (SUSP/PNSPDS, 2018–2028).

Embora não haja uma definição clara das carreiras, optou-se em alguns trechos deste texto por utilizar a nomenclatura “agente de Polícia Penal” para designar os antigos agentes penitenciários,

com o objetivo de diferenciar a Polícia Penal enquanto órgão. Isso se justifica porque a atuação de seus agentes, muitas vezes chamados de policiais penais, se confunde com a estruturação do órgão. Comparadas a outras forças policiais, como a Polícia Civil e a Polícia Militar, observamos que ambas possuem diferentes graduações que compõem as instituições. A Polícia Civil, por exemplo, conta com cargos como escrivães, delegados, peritos e investigadores, enquanto a Polícia Militar tem patentes hierarquizadas como soldados, cabos, sargentos, tenentes e coronéis. Essas forças não se limitam a um único segmento profissional, ficando claro na diversidade de suas funções e na prestação de serviços. No contexto do sistema prisional, entretanto, há uma tendência de reduzir a atuação dos profissionais à custódia e vigilância, o que pode desvirtuar os princípios estabelecidos pela Lei de Execução Penal.

Indefinições e contradições à parte, os agentes da Polícia Penal, bem como, outros profissionais do órgão, deverão ser preparados para cumprir suas atribuições atreladas aos princípios da administração pública, quais sejam, legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, preconizados pela Carta Magna de 1988, como também, ao processo de individualização da pena (Brasil, 1984). Somado ao que aduz Coyle (2009), a administração penitenciária perpassa por questões diversas da eficiência e eficácia e sim deve priorizar a gestão de seres humanos, como os servidores penitenciários e as pessoas privadas de liberdade. Nardy (2023) ressalta que, além de definir claramente as atribuições dos servidores, a administração penitenciária deve selecionar profissionais vocacionados para o exercício da função. Além disso, é fundamental qualificá-los com base nos princípios de garantia e respeito à dignidade da vida humana, nos valores de uma sociedade democrática e na efetivação de um sistema de proteção social que enfrente de fato o crescimento do crime organizado.

Neste caminho, o interesse pelo tema foi despertado ao longo de minha atuação, integrando o quadro de servidores do sistema prisional e com a experiência profissional adquirida no percurso de nove anos como Assistente Social e Diretora de estabelecimentos penais no estado de Minas Gerais. Neste percurso, apresentarei uma análise crítica do quão precarizados são os estabelecimentos penais do Estado, visto pela desconexão entre as práticas e o conteúdo da legislação vigente. Ainda, ao observar a realidade diariamente no campo de atuação profissional e o modo como as ações são aplicadas, bem como a ausência e omissão. Percebe-se a necessidade de planejamento e estudos

aprimorados no tocante a temática, devido às repercussões no campo prático e os impactos na sociedade com o sistema prisional gerenciado por uma força policial.

Para realizar este estudo, partiu-se de uma perspectiva de metodologia qualitativa para investigar a institucionalização da Polícia Penal nas unidades federativas brasileiras, com foco em analisar comparativamente os documentos que regulam essa força policial. O método de análise documental, foi utilizado como complemento ao método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977) e das implicações, para identificar e interpretar padrões e categorias nos documentos oficiais que possibilitem um desenho da realidade enfrentada nos diferentes estados brasileiros, nos conteúdos manifestos e latentes dessa construção (Gil, 2007).

A pesquisa focou nas 27 unidades federativas do Brasil, incluindo o Distrito Federal. Mediante buscas em sites oficiais dos governos estaduais e federal, como também, em sites de sindicatos da categoria dos agentes de política penal, foram analisadas diretamente as leis estaduais e federais, decretos, portarias e resoluções que regulamentam a criação e a atuação da Polícia Penal nas diferentes unidades federativas em que se institucionalizou a Polícia Penal até o momento. Complementar a esses documentos, foi realizada busca por meio de bancos de dados jurídicos, através do Portal da Legislação, Câmara dos Deputados e o Senado Federal, visando. A seleção dos documentos foi baseada em critérios de relevância, abrangência geográfica e temporal. Todos os documentos analisados foram emitidos entre os anos de 2019 a 2023, a fim de capturar os dados mais recentes sobre a implementação da Polícia Penal.

Assim, a temática abordada neste trabalho tornou-se bastante ampla e difundida pelos pesquisadores imbricados nas discussões que envolvem a segurança pública e atualmente a polícia penal que trouxeram aspectos importantes para esse estudo, apontamentos relevantes foram debatidos no momento da aprovação da referida Proposta de Emenda Constitucional n.º 14 de 2016 “PEC da Polícia Penal”, sendo este o termo cunhado pelos parlamentares envolvidos neste processo que apresentaram parecer favorável à criação da polícia penal, (Brasil, 2016).

Portanto, este artigo está estruturado por seções apresentando o contexto da regulamentação da polícia Penal nas unidades federativas brasileiras, uma seção para ampliar a discussão acerca do contexto histórico da categoria profissional dos servidores custodiantes do sistema prisional em

Minas Gerais, outra seção aborda a análise documental e a organização das federações no processo da institucionalização da Polícia Penal. Segue com uma seção para discorrer sobre a dinâmica organizacional deste órgão em Minas Gerais e, por fim, serão propostas considerações finais concernentes a este estudo e reflexões sobre os impactos da inserção de mais uma força policial no sistema de segurança pública da sociedade brasileira.

O SISTEMA ÚNICO DE SEGURANÇA PÚBLICA E A POLÍCIA PENAL NAS UNIDADES FEDERATIVAS: DESAFIOS e PERSPECTIVAS

Em tese, a Constituição Federal de 1988 não regulamentou o sistema prisional, o que está delimitado na Lei de Execuções Penais n.º 7.210 de 1984-LEP, ao passo que os entes federados devem se organizar para administrar a política penitenciária e o sistema prisional consoante o proposto pelo Sistema Único de Segurança Pública–SUSP, implantado pela Lei n.º 13.675 sancionada em 11 de junho de 2018 que cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social-PNSPDS, com vistas a fomentar e fortalecer ações preventivas e mitigar conflitos, enfatizando principalmente políticas voltadas a reduzir a letalidade violenta e com maior atenção aos grupos vulneráveis com projeção delimitada em 10 (dez) anos.

Contudo, observa-se que a Polícia Penal está amparada pelas diretrizes do Sistema Único de Segurança Pública com as devidas prerrogativas para solução dos problemas, devendo se organizar para efetivar suas ações dentro e fora dos muros das prisões, pois a atuação dos agentes da Polícia Penal, bem como dos demais profissionais atuantes no sistema prisional, requer um amplo debate sobre as especificidades do cargo e função, treinamento adequado, regulamentação de lei específica e análise do seu papel junto à sociedade, para garantir que sejam preparados e supervisionados na promoção dos direitos humanos em prol de melhorar as condições do sistema prisional brasileiro.

O Sistema Único de Segurança Pública ampara a criação do órgão de Polícia Penal com as diretrizes e as devidas prerrogativas para a solução dos problemas no contexto das prisões. Este instituto deve se organizar para efetivar suas ações dentro e fora dos muros das prisões, pois a atuação da Polícia Penal no sistema prisional requer um amplo debate sobre as especificidades do

cargo e função, treinamento adequado, regulamentação de lei específica e análise do seu papel junto à sociedade, reintegração social e os dispositivos da reincidência criminal, para garantir que sejam preparados e supervisionados na promoção dos direitos humanos em prol de melhorias nas condições do sistema prisional brasileiro, impactando em melhores condições de segurança aos cidadãos brasileiros.

A regulamentação da polícia penal, especialmente associada às regras internacionais referentes aos direitos humanos postulado nas Regras de Mandela (1955) e a Lei de Execução Penal (1984), contribui para a transparência, controle, responsabilidade e fiscalização de suas ações para garantir um ambiente adequado para promover a justiça social e o retorno dos custodiados à sociedade Dias e Silva (2022) analisa o discurso de parlamentares na votação da criação da polícia penal para a compreensão do contexto político e social. Os discursos proferidos pelos parlamentares durante a votação da Proposta de Emenda Constitucional refletem as tensões e os interesses em jogo na reforma da segurança pública, especialmente no que se refere ao controle das prisões.

As autoras apontam que os discursos políticos não apenas articulam as necessidades e expectativas em relação à Polícia Penal, mas também revelam as visões divergentes sobre o papel do Estado e a segurança pública que permeiam a sociedade brasileira, entre as perspectivas de punição e ressocialização (Dias; Silva, 2022). Com isso, evidencia-se que a institucionalização da Polícia Penal não se opera de maneira uniforme, mas sendo mediada por disputas políticas e interesses divergentes, o que pode impactar a efetividade e a legitimidade da nova estrutura, criando estruturas diferentes em cada região ou estado. Essa análise permite compreender que, para além de um simples processo burocrático, para além da intenção em privilegiar a categoria de agentes penitenciários, a criação do órgão da Polícia Penal envolve questões fundamentais sobre a natureza da segurança pública e os direitos dos indivíduos em situação de privação de liberdade e principalmente os impactos desses processos no orçamento público e na sociedade como um todo e por tal, deveria ter sido amplamente debatida e estudada antes de sua aprovação.

Nesse aspecto, o desenvolvimento do SUSP, pode se configurar em uma importante proposta, visto que, há necessidade premente na estruturação desses cargos, das funções e modos de atuação deste novo órgão, bem como, na orientação aos governos estaduais quanto à finalidade da política

pública de execução penal e da participação dos entes federados no controle da criminalidade a partir de ações integradas, padronizadas e coordenadas pela União, nos moldes do que é o Sistema Único de Saúde - SUS, uma política descentralizada, mas com diretrizes claras em todo território nacional. Face ao estudo sobre o processo de institucionalização das Polícias Penais na sociedade brasileira no âmbito da Segurança Pública estaduais, realizou-se a coleta de informações mediante pesquisa documental acessando os documentos publicados nos portais oficiais governamentais das respectivas federações, das quais reproduzimos abaixo uma síntese:

Quadro 1 – Ordenamento jurídico nas unidades federativas brasileiras:

Regiões/Estado.	Ordenamento Jurídico.	Regulamentação da Polícia Penal.
NORTE		
Acre.	Lei Complementar n.º 391, de 17 de dezembro de 2021.	Regulamenta a carreira da Polícia Penal, com atribuições previstas na CFB/88, Constituição Estadual, LEP e Legislações Específicas. Apresenta uma estrutura organizacional detalhada com as atribuições, funções e competências por meio de decreto do chefe do executivo. Cria a identidade visual com Bandeira, Brasão, Hino, Distintivo e Medalha.
Amapá.	Lei n.º 2.542 de 05 de abril de 2021.	Dispõe sobre a criação da carreira de Policial Penal do Estado do Amapá. Apresenta a estrutura e detalha as atribuições dos policiais penais no âmbito da vigilância e assistência ao preso.
Amazonas	E. Constitucional N. 128, de 15/12/2021.	Inclui a Polícia Penal na Constituição Estadual. Decreto n.º 46.014, de 13 de julho de 2022, institui a Carteira de Identidade dos Policiais Penais do Amazonas-PPAM, e dá outras providências.
Pernambuco	Lei Complementar N.º 442, de 10 de dezembro de 2020.	Redenomina os cargos públicos de provimento efetivo de Agente de Segurança Penitenciária-ASP, denomina-se Policial Penal do Estado-PPE
Piauí	Lei N.º 7.764, de 30 de março de 2022	Dispõe sobre a transformação dos cargos de agente penitenciário em cargos de policial penal e prevê edição no Estatuto da categoria, e inclui as atribuições de todos os profissionais que compõem o quadro da secretaria.

Rio Grande do Norte	Lei Complementar N° 664, de 14 de janeiro de 2020	Dispõe sobre a estruturação da carreira dos policiais penais, altera dispositivos da Lei Complementar Estadual nº 566, de 19 de janeiro de 2016, que dispõe sobre o Estatuto da Carreira de Agente Penitenciário e da Lei Complementar Estadual nº 619, de 15 de janeiro de 2018, que estabelece os níveis remuneratórios da carreira de Agente Penitenciário e dá outras providências.
Sergipe	Lei Complementar no 366 de 31 de março de 2022	Dispõe sobre a Polícia Penal, nos termos da Emenda Constitucional nº54, de 11 de março de 2021; cria a carreira de Agente de Polícia Penal ; e dá providências correlatas.

CENTRO-OESTE		
Goiás	Lei Ordinária 22.457 de 12 de dezembro de 2023.	Altera a Lei nº 14.237, de 08 de julho de 2002, que institui o Grupo Operacional de Serviços de Segurança da Agência Goiana do Sistema Prisional e dá outras providências; a Lei nº17.090, de 02 de julho de 2010, que dispõe sobre a criação de classes e padrões de subsídios nas carreiras dos servidor e integrantes do órgão gestor do Sistema de Execução Penal e dá outras providências; e a Lei nº 21.792, de 16 de fevereiro de 2023, que estabelece a organização administrativa básica do Poder Executivo e dá outras providências.
Mato Grosso	Lei Complementar N° 743, de 18 de julho de 2022	Dispõe sobre a transformação dos cargos de Agente Penitenciário em cargos de Policial Penal, e dá outras providências.
Mato Grosso do Sul	Lei N° 5.846 de 30 de março de 2022	Altera e acrescenta dispositivos à Lei nº 4.490, de 3 de abril de 2014; altera a redação de dispositivo da Lei nº 2.065, de 29 de dezembro de 1999; estabelece o quadro de pessoal da Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário do (AGEPEN-MS), e dá outras providências.
Distrito Federal	Lei N° 7.002, de 13 de dezembro de 2021	Altera a denominação do cargo de Agente de Execução Penal e da carreira de Execução Penal, que passam a denominar-se respectivamente Polícia Penal e carreira da Polícia Penal e dá outras providências.
SUDESTE		
Espírito Santo	Lei complementar 1.059/2023	Cria o cargo de Policial Penal, o Plano de Carreira dos Policiais Penais e define as atribuições a partir da Lei de Execuções Penais e dá outras providências.

Minas Gerais	E. Constitucional Nº 111, de 29/06/2022.	Altera os arts. 10, 31, 34, 61, 65, 66, 136 e 137 da Constituição do Estado e acrescenta-lhe os arts. 143-A a 143-G, altera o art. 148 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado e acrescenta-lhe o art.158 e dá outra providência.
Rio de Janeiro	Lei Complementar N º 206, de 21 de julho de 2022	Institui a Lei Orgânica da Polícia Penal e define as atribuições a partir da Lei de Execuções Penais e dá outras providências.
São Paulo	Emenda Constitucional Nº 51 de 30/06/2022	Altera os artigos 74 e 139, § 2º, e a denominação da Seção IV do Capítulo III do Título III, e acrescenta o artigo 143-A à Constituição do Estado e propõe criação da Lei Orgânica.
SUL		
Paraná	Lei Complementar 245 de 30/03/2022	Institui o Quadro Próprio da Polícia Penal do Estado, bem como regulamenta a transformação do atual cargo de Agente Penitenciário e relaciona as atribuições à Lei de Execuções Penais.
Rio Grande do Sul	Lei Complementar n.º 15.453, de 17/02/20	Institui a Polícia Penal com quadro de pessoal de apoio e de assistência à execução penal e dá outras providências.
Santa Catarina	Lei Complementar Nº 774, de 27/10/2021	Dispõe sobre o Estatuto da Polícia Penal do Estado e relaciona as atribuições à Lei de Execuções Penais e estabelece outras providências.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos documentos publicados nos portais oficiais das respectivas unidades federativas

Dentre as informações listadas acima sobre a regulamentação da Polícia Penal nos estados da Região Norte, podemos observar que apenas o estado do Pará adiciona outros profissionais à estrutura do órgão da polícia penal. Todos os outros estados realizaram alterações para incorporar apenas os agentes penitenciários à nova estrutura organizacional, inclusive, podemos destacar o Amapá, que insere a assistência ao preso entre as atribuições dos agentes da polícia penal. Os estados do norte focaram suas legislações na criação de identidade profissional aos novos “policiais

penais”, não trazendo grandes contribuições aos objetivos deste novo órgão enquanto administrador dos estabelecimentos penais e por tal, garantidores dos direitos das pessoas privadas de liberdade.

Na Região Nordeste, a Polícia Penal foi definida na maioria dos estados apenas como uma transformação dos cargos de agente penitenciário em policial penal, de onde destacamos a Paraíba que na criação da Polícia Penal, estabeleceu estatutos próprios e organizou as carreiras com base nos “princípios da hierarquia e disciplina”, numa clara alusão a instituições militarizadas. Outro destaque importante é o estado de Sergipe, que estabeleceu a Polícia Penal conforme a Emenda Constitucional, criando a carreira de “Agente de Polícia Penal” e implementando medidas correlatas para sua efetivação, uma definição que não limita o órgão polícia penal a um cargo ou função profissional. Os Estados da Região Centro-Oeste e Sudeste seguem a mesma dinâmica, transformando os agentes penitenciários em policiais penais, direcionando apenas a identidade profissional e atuação deste segmento. A Região Sul segue os mesmos parâmetros, com exceção do Rio Grande do Sul, que define na estrutura da polícia penal os cargos voltados à assistência das pessoas privadas de liberdade.

Neste íterim, podemos observar que ao regulamentar a Polícia Penal ao nível federal, os legisladores brasileiros provocaram mudanças nas legislações estaduais relacionadas ao sistema penitenciário para garantir a conformidade com as diretrizes legais, influenciando o funcionamento do sistema de execução penal. Sobretudo nas propostas estaduais fica evidente o compromisso dos gestores em organizar e estruturar as Polícias Penais em seus respectivos estados, não com foco sobre uma melhor gestão e eficiência no sistema prisional no que compete às questões de segurança pública dentro e fora das prisões, mas principalmente enfocando a valorização de uma única carreira dentro desta estrutura, a carreira de agente penitenciário (Almeida e Ferreira, 2024).

À guisa de informação, os discursos no parlamento durante a aprovação da “PEC da Polícia Penal” revelaram a ausência de um estudo prévio e científico, com dados qualitativos e quantitativos, que fundamentasse a votação favorável à criação da Polícia Penal. Segundo as autoras Dias e Silva (2022), os discursos basearam-se predominantemente no “senso comum” e na “opinião pública”. A principal pauta foi a criação de uma nova força policial para enfrentar facções criminosas e exercer controle social, na expectativa de transformar um cenário violento e criminoso.

Souza e Moraes (2011) afirmam que a presença da polícia em todos os países está ancorada na função de manutenção da ordem pública, em conjunto com as forças de segurança, utilizando-se da repressão para garantir o controle social.

REGULAMENTAÇÃO DA POLÍCIA PENAL EM MINAS GERAIS

Em referência ao Estado mineiro o gerenciamento do sistema prisional está sob responsabilidade da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública-SEJUSP e do Departamento Penitenciário de Minas Gerais-DEPEN, apesar da Proposta de Emenda à Constituição-PEC 53/2020 ter sido transformada em norma jurídica Emenda à Constituição-EMC nº 111², aprovada pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais-ALMG, em 29 de junho de 2022, que dispõe sobre a Polícia Penal e o Departamento Penitenciário, não houve promulgação de lei específica para a nova categoria até o momento, dessa forma, prevalece o disposto na Lei nº 14.695 de 30 de julho de 2023, que criou a Superintendência de Coordenação da Guarda Penitenciária, a Diretoria de Inteligência Penitenciária e a carreira de Agente de Segurança Penitenciário de Minas Gerais.

A Polícia Penal é resultado de uma série de reformas administrativas no sistema prisional de Minas Gerais, iniciadas em 2003. Anteriormente, a custódia das pessoas privadas de liberdade estava sob a responsabilidade da Polícia Civil. Gradualmente, o sistema prisional foi integrado à estrutura da Secretaria de Defesa Social, provocando mudanças significativas nas configurações institucionais e nas nomenclaturas dos agentes públicos. O cargo de carcereiro foi renomeado para agente penitenciário e, mais recentemente, para policial penal. No entanto, a estrutura do sistema não é composta apenas por esses agentes. Existem outras categorias, como a de Analista Executivo de Defesa Social (ANEDS), que abrange carreiras voltadas para a assistência à saúde, social e educacional, além da categoria de Assistentes Executivos de Defesa Social (ASEDS), responsável pela parte administrativa da gestão prisional. Apesar de sua relevância, essas funções têm sido

² Apresenta o texto da Emenda Constitucional nº 111 que altera os arts. 10, 31, 34, 61, 65, 66, 136 e 137 da Constituição do Estado : <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/EMC/111/2022/?cons=1>

progressivamente invisibilizadas no contexto penal, sendo suprimidas pelas áreas de vigilância e custódia, como destacam Almeida e Ferreira (2024).

Não obstante, a SEJUSP publicou a resolução N° 256 em 18 de abril de 2022, instituindo o Regulamento de Uniformes do Policial Penal–RUPP, cria também o Manual de Identidade Institucional da Polícia Penal de Minas Gerais³, este manual apresenta: paleta de cores, família tipográfica, brasão, distintivo, logotipo, bandeira, além da confecção de uniformes, plotagem da frota de veículos oficiais e fachadas das unidades prisionais. A nomenclatura adotada denominou como policial penal, os profissionais da carreira de agente penitenciário, que agora se apresentam com uma identidade visual e garante que a imagem, conforme descrito pela resolução, traga um conceito institucional perante a sociedade, instituições foram pintadas e viaturas plotadas com a marca polícia penal (ASCOM, 2020). Acredita-se que, mais que uma posição de uma imagem, são necessárias ações efetivas que demonstrem a atuação destes servidores no campo das políticas públicas dos direitos humanos, os quais, incansavelmente, são temas discutidos no âmbito da segurança pública e sistema prisional. As demais carreiras, antes denominadas Analistas e Administrativos, não foram incorporadas à estrutura da polícia penal, mas seguem executando as atividades administrativas e assistenciais dentro das prisões mineiras e em luta para terem reconhecimento nesta estrutura.

A regulamentação da Polícia Penal em Minas Gerais não foi discutida ao longo do processo de aprovação da criação dessa nova instituição, não há um aprofundamento das atribuições do novo órgão e nem mesmo clareza que faça diferenciar o órgão da atuação dos policiais. As justificativas que motivaram a constituição dessa polícia ao nível nacional foram: a retomada do controle dos presídios frente ao avanço do crime organizado, o combate à criminalidade, a valorização da carreira, o porte de arma e a paridade com as forças policiais. Sequer foram mencionados a precariedade das prisões, as violações massivas dos direitos humanos e a ausência da política de assistência, bem como o déficit de servidores que operam e executam a política prisional nos Estados (Lauar, 2023). Consoante as motivações apresentadas, compreendeu-se que uma nova

³Manual de identidade da Polícia Penal de Minas Gerais:

https://depen.seguranca.mg.gov.br/images/2022/Abril/FINAL-final-FINAL---IDENTIDADE-INSTITUCIONAL---POLICIA-PEN_AL-MG.pdf

polícia está caracterizada pela lógica punitivista em prol dos interesses da categoria, criando um “viés policalesco”. Assim, a inobservância da realidade concreta das prisões oculta o que uma prática policial pode gerar na sociedade, conforme ressalta Dias e Silva (2022).

Nesse sentido, essa observação é particularmente relevante no contexto atual, onde a criação da Polícia Penal parece ignorar as condições degradantes das prisões e as violações dos direitos humanos. Reformas que vão além da simples criação de novas forças policiais e que abordem as raízes dos problemas no sistema prisional são necessárias e urgentes. No entanto, esses aspectos essenciais não foram pautas de discussões durante o processo administrativo da PEC 14/2016, nem constaram entre as preocupações dos legisladores. Entre esses aspectos estão a precariedade das prisões e as violações massivas dos direitos humanos, com o sistema prisional já designado como “Estado de Coisas Inconstitucional” pela Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 347 de 2015. Essa situação pode ser consequência da ausência de políticas de assistência e do déficit de servidores que operam e executam a assistência prisional nos Estados, conforme analisado por Barros, Ferreira e Solano (2019).

Neste contexto, cabe ao órgão Polícia Penal, o dever legal de acompanhar o processo de cumprimento da pena dos condenados à privação de liberdade preparando-os para o retorno à convivência social (Santos; Saporì, 2022). Em Minas Gerais, o agente/policial penal é o responsável por manter a disciplina dos custodiados a fim de garantir a ordem das unidades prisionais, condução e acompanhamento durante os atendimentos técnicos, escoltas externas, revistas pessoais nos custodiados, familiares, servidores e visitantes, revistas em veículos de visitantes e veículos oficiais, apreensões de celulares e drogas no interior e nos arredores das instituições e a vigilância externa no perímetro de segurança dos estabelecimentos penais (RENP, 2016). Estes profissionais correspondem aos olhos e mãos do Estado e da sociedade, com a incumbência de zelar pela custódia e apoiar a promoção da política pública prisional voltada às pessoas em privação de liberdade na promoção da segurança social.

O sistema prisional se apresenta complexo e transversal, atualmente os operadores da execução penal enfrentam maiores desafios, entretanto, sem uma real identidade profissional organizada e estruturada pela instituição que os ampare e direcione com legitimidade o seu

exercício profissional no enfrentamento do “Estado de Coisas Inconstitucional”, o qual, requer providências urgentes estabelecidas pelo Superior Tribunal Federal–STF. Neste cenário, o sistema penitenciário mineiro apresenta uma realidade desfavorável para implementação de políticas prisionais, como se pode perceber a partir da exposição do Gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Composição do quadro funcional e de pessoas em privação de liberdade até dezembro/2023 em Minas Gerais.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos do Relatório Informações Penais–RELIPEN da Secretaria Nacional de Políticas Penais–SENAPPEN

Os dados revelam um déficit significativo de servidores na área de segurança, mas ainda assim, se encontram em quantitativo muito superior aos executores da política de humanização, compostos por médicos, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos entre outros profissionais incumbidos de otimizar as atividades de assistência aos indivíduos privados de liberdade. Essa situação fortalece o cenário de precarização da política penal e evidencia as controvérsias em relação à Lei de Execução Penal de 1984, que estipula como indelegáveis as funções exercidas

pelos profissionais que prestam assistência aos cerca de 64.823 indivíduos em privação de liberdade.

Conquanto os servidores custodiantes do sistema prisional mineiro se apresentem utilizando um uniforme específico com a insígnia da Polícia Penal, a legislação anterior designava a função ao agente penitenciário, que sucedeu o carcereiro e, historicamente, o carrasco (Paixão, 1991). Assim, agentes/policiais penais não receberam um ordenamento próprio e qualificação profissional sobre suas atribuições específicas, sobre o papel do órgão polícia penal na estrutura da execução penal mineira. Mais amplamente, as análises das especialistas Dias e Silva (2022) sobre as motivações para a criação da Polícia Penal destacam um viés punitivista em favor dos interesses da categoria, resultando em uma abordagem “policialesca” que está na contramão das postulações ressocializadoras desenvolvidas a partir da década de 70 e que culminaram com a criação da Lei de Execução Penal.

Diante do exposto, ressalta que a Emenda Constitucional n.º 111, de 29 de junho de 2022, introduziu diversas alterações na Constituição do Estado de Minas Gerais, afetando vários artigos e acrescentando novos dispositivos que tratam da criação e regulamentação da Polícia Penal, como já mencionado. Esta emenda tem sido objeto de controvérsia jurídica, resultando na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 1219668-16.2023.8.13.0000⁴, que está em trâmite no Tribunal de Justiça de Minas Gerais–TJMG, desde 29 de maio de 2023. A ADI foi proposta pelo Governador do Estado, julgando que a EMC/111 não está conforme os ditames da Constituição Federal e Estadual, alega que os limites do poder de emenda foram extrapolados, além de apresentar vícios de inconstitucionalidades e definiu de forma pragmática como uma “lei Frankenstein”. É fundamental que se busque adaptar as diretrizes e normativas para assegurar que as práticas no escopo do órgão da polícia penal consonantes aos princípios democráticos e os direitos fundamentais da população carcerária e dos profissionais que atuam no sistema prisional.

⁴ Conteúdo da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 1219668-16.2023.8.13.0000 proposta pelo Governador Romeu Zema em razão da publicação da EMC n.º 111, 29 de junho de 2022. \Leis [Polícia Penal](#). [Acordao_1000023121966800020241509878 \(1\).pdf](#)

Por conseguinte, a Lei nº 24.959 oficializou a nomenclatura Polícia Penal aos servidores da segurança prisional de Minas Gerais, assim, adicionou mais uma camada de complexidade ao já delicado processo de institucionalização da Polícia Penal, ao mesmo tempo, em que fortalece a nova estrutura, mas suscita dúvidas sobre a integração harmoniosa das diferentes normas que a regulam. Assim, tanto a emenda quanto a nova lei refletem um processo legislativo ainda instável, com decisões sobre a ADI no TJMG sendo aguardadas para determinar o futuro institucional da Polícia Penal. Essas decisões serão cruciais para definir se as modificações realizadas permanecerão ou se haverá novos ajustes para garantir uma conformidade plena com os princípios constitucionais e democráticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação da Polícia Penal enquanto órgão representa um marco significativo na estrutura da segurança pública no Brasil. Ao passo que visa fortalecer o controle e a gestão dos estabelecimentos prisionais, ela também levanta questões cruciais sobre a eficácia das políticas públicas voltadas para a criminalidade e a reintegração social. Os debates que cercaram a implementação dessa nova instituição destacam a necessidade de uma abordagem equilibrada entre a segurança e o respeito aos direitos humanos, especialmente diante do histórico de violações e precariedades observadas nos sistemas prisionais.

É fundamental que a estrutura desse órgão denominado Polícia Penal seja guiada por princípios democráticos, enfocando a profissionalização, transparência e respeito aos direitos individuais, colaborando não apenas para a manutenção da ordem dentro das prisões, mas também para a promoção e reinserção dos privados de liberdade na sociedade. Esses desafios e expectativas colocadas sobre essa nova força policial exigem que as atribuições dos referidos profissionais sejam claramente definidas e que haja investimentos contínuos em formação e capacitação dos profissionais envolvidos. Somente assim será possível alcançar os objetivos de segurança pública, que em essência devem zelar pela segurança dos cidadãos, comunidades e cidades de forma eficaz e compatível com os princípios democráticos e direitos humanos que regem nossa sociedade.

Além disso, é essencial haver um acompanhamento rigoroso da implementação das atividades dos agentes da Polícia Penal, com avaliações periódicas de seus impactos sociais, econômicos e jurídicos, norteados pelo SUSP. A colaboração entre diferentes atores da sociedade civil, meio científico/acadêmico e gestores públicos será fundamental para garantir que a atuação na execução penal seja eficiente e alinhada com os interesses da sociedade brasileira e dos compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro. Nesse sentido, a regulamentação da Polícia Penal não deve ser vista apenas como uma resposta imediata aos desafios de segurança, mas como parte de um esforço mais amplo para reformar e humanizar o sistema prisional brasileiro.

Ainda, a criação da Polícia Penal pode contribuir para o reconhecimento e valorização dos profissionais do setor, desassociando-os da imagem negativa vinculada ao contato direto com criminosos, bem como desmistificar a figura do algoz, torturador e inimigo das pessoas apenadas pelo arcabouço da justiça criminal, assim, não perpetuará estigmas. Não obstante, o delineamento de suas funções pode promover uma abordagem mais centrada na segurança e na reintegração social dos detentos, alinhando-se com princípios de justiça e direitos fundamentais.

Para tanto, uma alternativa seria utilizar termos que enfatizem funções específicas relacionadas à segurança e à gestão prisional, sem evocar diretamente uma conotação policial, como exemplo temos o Estado Sergipe que nomeou os profissionais da custódia prisional como “Agente de Polícia Penal”, outra possibilidade seria a designação de “agente de segurança prisional”. É fundamental que a polícia penal enquanto órgão, incorpore também as demais carreiras profissionais, garantindo que não apenas exista a função policial nos estabelecimentos penais, mas mantendo as atividades de assistência à saúde, educação e social aos custodiados.

Dessa forma, espera-se que, em Minas Gerais, os poderes executivo, legislativo e judiciário trabalhem em conjunto para estabelecer o melhor ordenamento jurídico e uma denominação apropriada para a Polícia Penal. Este esforço deve orientar e definir os princípios e diretrizes da instituição no sistema prisional, agora enquanto órgão da Polícia Penal. É essencial que este novo órgão desenvolva uma identidade própria, distinta de outras forças policiais. Suas funções e responsabilidades específicas devem incluir a custódia de seres humanos por períodos prolongados, garantindo a segurança e a integridade física e moral dos presos; o respeito aos direitos civis e

sociais dos detentos, conforme previsto na legislação vigente; a promoção da reintegração social dos presos, implementando programas e atividades que visem a ressocialização e preparação para a reintegração na sociedade; e o desenvolvimento de estratégias e ações que contribuam para a redução dos índices de criminalidade e reincidência criminal. Dessa forma, a Polícia Penal pode contribuir de maneira efetiva para a melhoria do sistema prisional e para a segurança pública como um todo.

Essas propostas podem contribuir para promoção de uma imagem mais alinhada com os objetivos humanitários e de segurança pública da instituição, sem o estigma associado à polícia tradicional e perdendo o sentido alegórico de uma identidade mimética. A Polícia Penal tem um papel específico na gestão e custódia dos estabelecimentos prisionais, com ênfase na segurança interna e na reintegração social das pessoas em privação de liberdade. A ausência de uma identidade própria claramente definida para Polícia Penal pode levar a se espelhar na estrutura já estabelecida e reconhecida da Polícia Militar, culminando na militarização da instituição, o que claramente violaria os tratados internacionais assumidos pelo Brasil. A análise documental revelou que, embora a regulamentação formal tenha sido instituída, a implementação prática enfrenta desafios significativos devido à falta de recursos e infraestrutura adequada, o que poderá requerer estudos complementares.

Por fim, embora seja crucial reconhecer as vantagens de uma estrutura organizacional que melhorará a percepção e a atuação dos profissionais penitenciários, importa estar atento aos riscos de militarização e autoritarismo representados pelas ações executadas pelos intitulados policiais penais tanto em relação ao tratamento destinados aos privados de liberdade quanto aos demais profissionais que compõem o quadro de servidores do sistema prisional. A institucionalização bem-sucedida dessa nova instituição na segurança pública da sociedade brasileira exige um compromisso contínuo com a melhoria das condições carcerárias, o fortalecimento da segurança pública e o respeito aos direitos sociais de todos os cidadãos, inclusive daqueles privados de liberdade. Um país democrático e soberano perpassa pelo cuidado com seus cidadãos e o respeito à própria legislação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. A.; FERREIRA, M. L. **Direitos humanos na era da polícia penal: reflexões sobre a execução de políticas públicas no sistema prisional em Minas Gerais.** Anais do VIII Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGS/UFMG) / Org. SANTOS, F. A. M; COSTA, I. A. R.; ASSIS, I. C. et al.– Campina Grande/PB: Amplla, 2024.

BARROS, L. A. de; FERREIRA, J. Á.; SOLANO, C. C. **Um Agente encarcerado? Dilemas e perspectivas da atividade do Agente de Segurança Penitenciário na Região Metropolitana de Belo Horizonte–MG.** Revista ASA Palavra. Faculdade ASA de Brumadinho. Brumadinho–MG, ano XVI, vol. 01, no 31, ago./dez., 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **REGRAS DE MANDELA. Regras Mínimas das Nações Unidas para Tratamento de presos-ONU, 1955.** Brasília 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária- CNPCP. **Resolução N°09, de 13 de novembro de 2009,** Brasília, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** Brasília, 1998. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>, acesso em: 31 de outubro de 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 104.** Altera o inciso XIV do caput do art. 21, o §4º do art. 32 e o art. 144 da Constituição Federal, para criar as polícias penais federal, estaduais e distrital. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei Federal n. 7.210, de 11 de junho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984.

BRASIL. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre Normas Aplicáveis a Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, 2016.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais, **Relatório de Informações Penitenciárias.** Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/ptbr/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-1-semester-de2023.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2024.

BRASIL. Senado Federal. 2016. **Proposta a de Emenda à Constituição nº 14, de 2016**. Cria as polícias penitenciárias federal, estaduais e distrital. Câmara dos Deputados, Brasília-DF. Disponível em: Disponível em: <https://bit.ly/3MLtBtu>. Acesso em: 25 jan. 2024.

CHIES, L.A. B. (coord.); BARROS, A. L. X.; LOPES, C. L. A. da S. & OLIVEIRA, S. F. **A prisionalização do agente penitenciário: um estudo sobre encarcerados sem pena**, 2001.

COELHO, E. C. **A oficina do diabo e outros estudos sobre a criminalidade**. Rio de Janeiro, Record, 2005.

COYLE, A. **Administração Prisional: uma abordagem em direitos humanos—manual para servidores prisionais**/ Andrew Coyle; tradução Odilza Lines de Almeida. London: International Centre for Prison Studies, 2009. Disponível em: https://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/portugese_handbook.pdf. Acesso em 10 junho de 2024.

DIAS, Camila Caldeira Nunes; SILVA, Vanessa Ramos da. **“O Estado brasileiro vai ter quem manda dentro dos presídios”:** análise do discurso de senadores na votação da PEC da polícia penal. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, p. 81– 122, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007

FIGUEIREDO, N. **Da importância dos artigos de revisão da literatura**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 131–135, jan./dez. 1990.

LAUAR, K. D. **Comissão Técnica de Classificação: uma análise das atividades dos profissionais que compõem a Comissão Técnica de Classificação em presídio de médio porte**. Belo Horizonte, 2023.

LIMA, C. B. **A policialização das políticas públicas e a seletividade penal**. In: SILVA, J. J., Instituto Humanitas Unisinos. ADITAL: São Leopoldo - RS, 18 de jun. de 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/160-cepat/590112-a-policializacao-das-politicas-publicas-e-a-seletividade-penal>. Acesso em: 28 de set. de 2024.

LOPES, R. **O cotidiano da violência: o trabalho do agente de segurança penitenciária nas instituições prisionais**. Psicologia para a América Latina, n.0, p.1-8, 2002.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Emenda à Constituição nº 111**. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: < <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/EMC/111/2022/>> Acesso em: 23 de maio de 2024.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Lei nº 14.695**. Belo Horizonte, 2003. Disponível em <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/14695/2003/?cons=1>> Acesso em: 18 de maio de 2024.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Proposta de Emenda à Constituição nº 53**. Belo Horizonte, 2020 Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/texto/print.html?tipo=PEC&num=53&ano=20>> Acesso em: 23 de maio de 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto No 48.659**, de 28 de julho de 2023. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/48659/2023/>> Acesso em: 15 maio 2024.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Lei 24.959 de 04 de setembro de 2024**, altera a Lei Nº 14.695 de julho de 2003. Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24959/2024/>. Acesso em 23 de setembro de 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Defesa Social, Subsecretaria de Administração Penitenciária. **Regulamento e Normas de Procedimentos do Sistema Prisional do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. **Editai SEJUSP nº 02/2021 de 17 de agosto de 2021**, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.seguranca.mg.gov.br/images/2021/Agosto/Documentos/EDITAL_CONCURSO_PP.pd> Acesso em: 19 de maio de 2024.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1219668-16.2023.8.13.0000**. Belo Horizonte, 2023.

MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Revista Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012.

MONJARDET, D. **O que faz a polícia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 2003.

MORAES, P. R. B. de. **Punição, encarceramento e construção de identidade profissional entre agentes penitenciários**. São Paulo, IBCCRIM, 2005.

MOREIRA, W. **Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção**. *Janus*, Lorena, ano 1, n. 1, 2º sem. 2004.

UNIZ, J. O.; PROENÇA, D. JR. **Muita politicagem, pouca política, os problemas da polícia são**. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 61, 2007, pp. 159–172.

NARDY, B. I. S.; RIBEIRO, L. M. F.; CABRAL, T.C. (Orgs.). **Regras de Bangkok**. São Paulo: Editora D'Plácido, 2023.

NÓBREGA Jr. J. M. P. da. **A militarização da segurança pública: um entrave para a democracia brasileira.** Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 18, n. 35, p. 119–130, 2010.

OLIVEIRA, Sinara F. **A prisionalização do agente penitenciário: um estudo sobre encarcerados sem pena.** Pelotas, Educat, 2001.

OLIVEIRA, Victor Neiva. **O dilema identitário dos agentes de segurança penitenciária: guardiões ou policiais?** Tese de doutorado em Sociologia. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFMG, 2018.

PAIXÃO, A. L. **Recuperar ou punir?** Como o Estado trata o criminoso. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

RAMALHO, José Ricardo. **O mundo do crime: a ordem pelo avesso.** São Paulo, Graal. 1979.

SALLA, F.A. **“Vigiar e punir e os estudos prisionais no Brasil”.** Dilemas, 2: 29–43. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/14201>, 2017.

SANTOS, J.V.T. dos. **Modernidade tardia e violência.** In: LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de (org.). Crime, polícia e justiça no Brasil. 1. Ed., 1. Reimpresso. São Paulo: Contexto, 2014.

SANTOS, L. C. R. e SAPORI, L. F. **Tratamento penitenciário: um estudo sobre tortura, maus-tratos e assistência às pessoas privadas de liberdade.** Belo Horizonte: Editora Programa Novos Rumos, MPMG, TJMH, FBAC, AVSIBRASIL, 2022.

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

SILVA, D. de S.; RIBEIRO, L.M.L. **Os grupos de “elite” da polícia penal brasileira: uma análise neo institucional.** 1. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte–MG, Brasil.

SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL -STF, **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental-ADPF nº 347/DF.** MC/DF. Rel.: Min. Marco Aurélio. DJ. 09/09/2015. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=10300665>. Acesso em 08 de janeiro de 2024.

THOMPSON, A. **A questão penitenciária.** Rio de Janeiro, Forense, 1980.

Aprendendo e ensinando antropologia: a construção de textos entre alunos de um curso de Segurança Pública

Astrid Johana Pardo Gonzalez¹
Hully Guedes Falcão²

Resumo

Neste artigo, narramos a experiência da prática de leitura e escrita implementada pelas autoras no curso de ensino superior: Tecnólogo em Segurança Pública e Social, oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pelo consórcio CEDERJ, na modalidade semi-presencial. Como enfoque teórico, utilizamos a perspectiva dos letramentos crítico acadêmicos na universidade, que compreende a leitura e a escrita enquanto prática social, na qual é central o elemento crítico. Esse exercício pressupõe constantes questionamentos, exame da construção e manutenção das diversas ideologias³ que atravessam as práticas de letramento. Além disso, tentamos motivar junto aos alunos e alunas o aprendizado de compreensão de suas práticas através da antropologia. Como metodologia, partimos da etnografia para a construção narrativa das situações vivenciadas pelas autoras do texto, pois participamos como organizadoras, ministrantes e orientadoras da escrita dos textos.

Palavras-chave: Ensino; Antropologia; Letramento; Segurança Pública.

Abstract

In this article, we describe the experience of the reading and writing practice implemented by the authors in the higher education course: Public and Social Security Technologist, offered by the Fluminense Federal University (UFF), through the CEDERJ consortium, in the semi-presential mode. As a theoretical approach, we used the perspective of critical academic literacy at university, which understands reading and writing as a social practice in which the critical element is central. This exercise presupposes constant questioning and examination of the construction and maintenance of the various ideologies that permeate literacy practices. In addition, we try to encourage students to learn to understand their practices through anthropology. As a methodology, we used ethnography to construct a narrative of the situations experienced by the authors of the text, since we participated as organizers, teachers and mentors in the writing of the texts.

Keywords: Education; Anthropology; Literacy; Public Security.

¹ Doutora em Ciências Sociais pela UERJ, professora da Faculdade de Letras da UFRJ, Tutora à distância do Curso de Tecnologia em Segurança Pública CEDERJ/UFF.

² Doutora em Antropologia pela UFF. Bolsista Faperj de Pós-Doutorado Nota 10 no Ict-Fiocruz. Tutora à distância do Curso de Tecnologia em Segurança Pública CEDERJ/UFF.

³ Neste contexto entendemos **Ideologia** como um conjunto de crenças, valores e percepções que, ao se consolidarem em uma sociedade, passam a ser percebidos como naturais e inquestionáveis. Esse processo de naturalização restringe a plenitude dos significados potenciais e transforma as relações políticas e sociais de dominação em fenômenos aparentemente neutros e naturais. Seguindo a perspectiva de Fairclough (2001), a ideologia atua limitando a variedade de interpretações e reforçando estruturas de poder, ao converter realidades sociais complexas em verdades incontestáveis, ocultando assim as relações de poder subjacentes.

Introdução

Na seguinte reflexão esperamos esboçar o relato de uma experiência docente ocorrido em uma oficina de produção textual para a graduação de Tecnologia em Segurança Pública e Social, curso ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), promovido pelo consórcio Cederj, iniciativa que busca oferecer algumas graduações das universidades públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro no modelo da educação à distância. Não obstante, este curso conta com algumas particularidades, visto que surge como parte de uma política pública encomendada para o Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflito (INCT-InEAC) da UFF que visa oferecer a formação universitária para os agentes de Segurança Pública (polícias militares, polícias civis, policiais federais ferroviários, policiais penais, policiais federais, guardas-municipais e militares das diferentes forças armadas). As disciplinas do curso são fundamentadas em sua maioria, nas ciências sociais, com enfoque, principalmente, na antropologia e na sociologia.

Nós, autoras do texto, atuamos no curso como tutoras⁴ de diferentes disciplinas e como parte do Laboratório de Iniciação Científica e Acadêmica em Segurança Pública (LABIAC), coletivo iniciado em 2018, que tem diferentes funções neste contexto, algumas delas são: em *primeiro lugar*, já que o curso é oferecido na modalidade semi-presencial em polos que funcionam em diferentes locais do Estado do Rio de Janeiro, os alunos, não participam das vivências típicas dos *campus* universitários, deste modo o coletivo tem como tarefa levar para os polos eventos cotidianos da vida universitária, como palestras, lançamentos de livros, reuniões de iniciação em pesquisa, entre outros. *Em segundo*, para se formar neste curso os alunos devem apresentar um quantitativo de horas complementares, de modo que estes eventos organizados pelo LABIAC, funcionam também como uma forma de oferecer este requisito básico para a finalização do curso. *Terceiro*, no início do curso detectamos alguns conflitos, dadas as particularidades do público-alvo do curso, pois em sua totalidade é integrado por agentes de segurança pública, o que parece ter como consequência a impossibilidade de enxergar a si próprios como alunos, ou seja, de se verem assumindo outro papel que não o de

⁴ A tutoria é dividida em duas modalidades, presencial e à distância. A primeira tem como função estar presente fisicamente nos polos onde ocorrem os cursos que fazem parte do consórcio, tirando dúvidas, passando exercícios, aplicando provas e corrigindo as atividades à distância e entre outras atividades. A segunda tem o papel de estar presente na plataforma Moodle, onde está organizada a disciplina com as aulas, exercícios e atividades, e esses tutores são responsáveis pela interação nessa plataforma, mediando o acesso aos conteúdos das disciplinas. Vale destacar que cada curso se organiza de uma maneira diferente quanto às funções dos tutores, mas a principal característica que os distingue é justamente a presença na plataforma e no polo presencial.

sua atuação profissional. Nesse caso, há um enrijecimento da apresentação de si (Goffman, 2011), ressaltando apenas elementos que expressam sua atividade laboral. Essa dificuldade gerou alguns enfrentamentos entre os tutores presenciais do curso e estes discentes, de forma que o LABIAC também foi pensado com a intenção de administrar estes conflitos localmente. Como parte dessas funções, desenvolvemos reuniões denominadas como Grupo de Estudo em Segurança Pública (GESP), no qual se realiza a iniciação acadêmica dos alunos interessados em investir na formação como pesquisadores.

Nestes encontros, realizamos debates sobre textos acadêmicos de ciências sociais, assim como oficinas de escrita acadêmica como a experiência objeto deste texto, no qual esperávamos ensinar e praticar a construção textual dos alunos com a intenção de adequar sua escrita aos gêneros acadêmicos universitários. Durante a pandemia de Covid-19, devido à impossibilidade de realizar os encontros presenciais, nos reunimos de modo síncrono através da Plataforma Meet. Também nesse período, inauguramos uma revista chamada “Revista Campo Minado: Estudos Acadêmicos em Segurança Pública”, com o objetivo de publicar textos produzidos pelos alunos do curso e público mais amplo, quando utilizado a perspectiva socioantropológica.

Organizamos esta contribuição da seguinte forma, primeiro realizamos uma revisão teórica sobre o enfoque dos letramentos acadêmicos no âmbito universitário, depois realizamos a descrição do gênero resenha objeto da oficina textual, posteriormente, realizamos o relato da oficina realizada, e por último, as reflexões finais.

A revisão teórica sobre o enfoque dos letramentos acadêmicos no âmbito universitário

Este artigo se ancora teoricamente ancorado na teoria dos letramentos críticos acadêmicos universitários, que compreende a leitura e a escrita como prática social, na qual se problematiza as características tradicionalmente atribuídas a estes letramentos acadêmicos como: transparência, permanência, monomodalidade, formalidade, monologismo e independência do contexto. Esta prática pedagógica, embora se enfoque de imediato no ensino de determinadas convenções, como o ensino de gêneros e os discursos próprios da academia, espera-se também fomentar a reflexão e consciência sobre as práticas que se estão promulgando, reforçando ou desafiando (LILLIS; SCOTT, 2007; STREET, 2015; LILLIS 2021; NAVARRO, 2020).

Nesse sentido, a perspectiva dos letramentos críticos acadêmicos na universidade propõe novas concepções de leitura e escrita, que se opõem ao conceito tradicional. Este, por sua vez, considera que estas práticas devem ser ensinadas a partir de visões cristalizadas, que, antes de tudo, compreendem, por exemplo, a leitura como um simples ato de decodificação e, que concebem que seu ensino é realizado exclusivamente através de gêneros tradicionalmente privilegiados em diferentes contextos educativos. A perspectiva dos letramentos, pelo contrário, propõe observar os usos e práticas sociais da linguagem de forma mais ampla. Neste enfoque, as práticas letradas são definidas como formas culturais de uso da linguagem escrita com as quais convivemos no cotidiano. Esta nova lente teórica foi proposta pelo grupo *New London* nos Estados Unidos, que com este conceito pretende superar a alfabetização monolíngüística e monocultural (BAPTISTA, 2010, 2016; ROJO, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019).

Seguindo Rojo (2015), os letramentos apontam para dois tipos específicos de multiplicidade: a multiplicidade cultural das populações e a semiótica da constituição dos textos, através dos quais a informação é relatada, comunicada e os significados são criados. Rojo (2016) explica a multiplicidade cultural, a partir da noção de hibridização cultural de García Canclini (1989), é um elemento constituinte das produções letradas em efetiva circulação social, bem como de novas realidades e práticas de leitura e escrita, que são atravessadas por experiências locais em tensão com panoramas globais, caracterizadas pelo seu caráter interativo e colaborativo, que transgridem e fraturam as relações de poder estabelecidas.

Neste sentido, estes novos letramentos pressupõem também um elemento crítico, que procura criar nos alunos uma prática constante de questionamento, avaliação e análise sobre como são construídas e mantidas as diversas ideologias que atravessam as práticas de leitura e escrita (BAPTISTA, 2010, 2016). A apropriação múltipla do patrimônio cultural permite possibilidades originais de experimentação e comunicação com usos e efeitos democratizantes (ROJO, 2016). Da mesma forma, as práticas letradas são atravessadas pela diversidade social, o que representa uma alta variabilidade de convenções de significado em vários momentos culturais, ou de domínios específicos, de modo que, em determinado contexto social, podem divergir de acordo com as questões, experiência de vida, as diversas áreas do conhecimento, os ambientes, as diferentes identidades e as formas de interação cada vez mais diversificadas no cotidiano (CANI; COSCARELLI, 2016).

Discurso do déficit

Os enfoques dos letramentos acadêmicos se encontram na contramão do discurso comum no ambiente universitário relacionado com a alegação de um déficit na escrita e leitura dos estudantes universitários. Discurso que parece ser comum desde o século XIX, como atesta o conhecido relatório da Universidade de Harvard de 1895, no qual já se lamentava da incapacidade apresentada pelos alunos de escrever na sua língua materna com facilidade e correção, e o absurdo que poderia ser que a universidade dedicasse tempo ao ensino da leitura e escrita, tarefa que deveria ser designada aos níveis anteriores da educação (MACEDO *et al.* 2021). Nessa mesma perspectiva, autores como Wagner, na década de 1970, em seu livro *The End of Education*, denunciava que as aulas estavam repletas de estudantes “agressivos”, “burros”, “desadaptados”, “individualistas” e “indiferentes à aprendizagem” (LU, 1992; MACEDO *et al.* 2021).

Discursos como os anteriormente citados são frequentes ainda no Brasil, pois diante do processo paulatino de democratização da educação superior, impulsionado, a partir da década dos anos noventa, com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9.394/96), possibilitou-se a ampliação e criação de instituições públicas de ensino superior e a abertura para diferentes políticas de ações afirmativas que permitiram a diversificação dos processos seletivos de ingresso (MANCEBO *et al.* 2015; FILIPAK e PACHECO, 2017), ações que em conjunto mudaram o público discente e ampliaram o acesso à educação pública para a pluralidade de alunos antes restrito às camadas mais privilegiadas. Neste novo panorama, surge um discurso comum diante das práticas de leitura e escrita dos discentes, que são observados só como “problemáticos” e “deficitários” e como impossibilitados de atender às demandas das práticas universitárias, como vemos, por exemplo, na seguinte discussão apresentada por Marquesin, Benevides (2011, p.13):

É urgente a busca de alternativas para mudar esse cenário, pois várias pesquisas, a partir das duas últimas décadas, apontam a deficiência de compreensão e o escasso hábito de leitura entre os universitários. Esses aspectos são, portanto, considerados responsáveis, em grande parte, pelo desempenho acadêmico com certo grau de comprometimento revelado pelos alunos. Entretanto, há de se considerar que, assim que ingressa na faculdade, o estudante se depara com as próprias deficiências de conhecimento (ou lacunas de aprendizagem), que são resultado da formação recebida no ensino fundamental e médio cursados na escola pública.... Outro aspecto a ressaltar é a pobreza de vocabulário: como entender textos complexos ou produzir bons textos sem referencial cultural e sem o acesso à cultura letrada?... (BENEVIDES, 2011, P.13)

Posturas como estas tendem apagar as agências, as identidades dos estudantes, e quiçá, sem ter muita consciência sobre os efeitos não desejados destes discursos, acabam reproduzindo iniquidades e padrões hegemônicos de segregação dos setores excluídos da sociedade. Este tipo de discurso é definido por O'Shea *et al.* (2016), como o discurso do déficit, no qual se considera que os alunos não tradicionais “carecem” das habilidades e dos conhecimentos necessários para enfrentar a universidade. Nele se espera que os discentes devam se ajustar às demandas institucionais e assumir a responsabilidade total da aquisição dos *habitus* acadêmicos, e caso não consigam atingir essa adequação e se encaixar nas demandas impostas, acabam se etiquetando como alunos deficitários. Nestes discursos, não só se culpam os estudantes por falta de capital cultural, como também se percebem como sujeitos “em risco”. Também apontam as insuficiências e os desafios de “solucionar” esses “problemas”.

Estas perspectivas são consideradas por Macedo e colaboradores (2021) como paternalistas e remediais, e não levam em consideração que os discentes foram os protagonistas de mudanças sociais, culturais e educativas ao longo da história e que isso foi possível graças ao uso de sua escrita nas ações políticas. De igual modo, os discentes costumam participar de práticas letradas diversas e complexas, presentes no patrimônio semiótico e cultural não hegemônico, que embora não seja valorizado pela academia, é a partir daí que se realizam e negociam as identidades e pontos de vista dos estudantes de forma ativa, e que de fato atestam eles são leitores e escritores ativos, e não são sujeitos da carência e nem reprodutores passivos do conhecimento (MACEDO *et al.* 2021).

Deste modo, as perspectivas críticas dos letramentos acadêmicos (BERBERIAN *et al.* 2022, MACEDO *et al.* 2021; O'SHEA *et al.* 2016) advogam pela responsabilidade conjunta, entre discente e docente, do processo de ensino das práticas de letramentos que levem em consideração, primeiro, o reconhecimento da responsabilidade institucional frente ao público discente de classes menos privilegiadas, que durante muito tempo foi esquecido pela educação superior; segundo, que se integrem nas práticas de leitura e escrita os aportes e saberes dos estudantes e suas comunidades de origem, assim como das novas realidades mediadas pelas formas de comunicação e de tecnologia da contemporaneidade; e por último, é necessário entender que os letramentos pressupõem um processo de aprendizado que se realiza ao longo de toda a vida e que incluem as distintas etapas educativas. Desse modo, espera-se o

reconhecimento da importância de empregar práticas de ensino inclusivo a partir de uma prática colaborativa, na qual tanto os estudantes como a instituição assumam que as responsabilidades pelo ensino das práticas de leitura e escrita são conjuntas e complementares (O'SHEA *et al.* 2016; MACEDO *et al.* 2021). A seguir, detalhamos os elementos que compõem o gênero de resenha acadêmica que foi aplicado durante as oficinas de produção textual.

O gênero de resenha crítica acadêmica

O gênero de resenha crítica acadêmica tem como objetivo descrever e avaliar textos acadêmicos, como livros e artigos, além de produtos midiáticos, como séries e filmes, que funcionam como ferramentas para uma crítica social argumentativa. Ele se distingue de gêneros semelhantes, como o resumo e o fichamento, por seu caráter avaliativo. No contexto universitário, a resenha acadêmica desempenha um papel duplo: ela pertence aos gêneros experts, cujo objetivo é a negociação de conhecimentos entre membros experientes da academia, e também faz parte dos gêneros epistêmicos, estudantis ou formativos, cujo foco está no ensino, aprendizado e avaliação de iniciantes na vida acadêmica. Nesses casos, não se espera que a resenha apresente novidades bibliográficas, mas que demonstre ao professor uma leitura aprofundada, crítica e organizada do texto ou produto midiático. Além disso, o aluno deve ser capaz de se apropriar dos argumentos de maneira crítica, relacionando-os com outros textos e aspectos de sua vida cotidiana.

Essas classificações não devem ser vistas como dicotômicas, mas sim como um continuum de formas híbridas, uma vez que as resenhas possuem maior alcance e poder de disseminação. Por exemplo, uma resenha pode ser produzida no âmbito epistêmico, como parte de uma disciplina ou de uma oficina de texto, podendo até servir como a parte inicial de um texto mais extenso, como um artigo científico ou uma monografia, ou ainda ser publicada em revistas especializadas nesse tipo de conteúdo (NAVARRO, 2019). Na verdade, assim como qualquer outro gênero, as resenhas fazem parte das técnicas de uso da linguagem, de modo que as pessoas que se envolvem nesse "jogo de linguagem" também se inserem em um modo de vida, com um conteúdo e uma função específicos (WITTGENSTEIN, 1988; MOTTA-ROTH, 2001). Nesse sentido, a resenha pode ser vista como uma ferramenta através da qual pesquisadores iniciantes e estudantes passam a participar dos debates e práticas acadêmicas,

aprimorando-se na negociação do conhecimento (NAVARRO, ABRAMOVICH, 2012; MOTTA-ROTH, HENDGES, 2010; MACHADO et al., 2005).

O modelo de resenha praticado nas oficinas de texto realizadas nos polos do Cederj inclui três elementos fundamentais: síntese, análise e problematização⁵. Na competência de síntese, espera-se que os alunos pratiquem o princípio de "escrever é cortar palavras", sintetizando e destacando os tópicos de interesse para serem desenvolvidos. Eles devem construir um parágrafo de introdução que contextualize o livro ou produto midiático e apresente, de forma concisa, os temas a serem abordados no texto, oferecendo uma breve explicação para cada um.

Na competência de análise, cada um dos pontos previamente mencionados é examinado detalhadamente, explorando as estratégias utilizadas pelos autores do texto ou diretores do filme/série, bem como as técnicas narrativas e argumentativas empregadas. Na última competência, a problematização, o aluno adota uma postura mais distanciada em relação ao texto ou filme, utilizando ferramentas de argumentação para expressar sua opinião e trazer elementos externos que permitam contraste e comparação. O aspecto central desse modelo é a formulação de perguntas problematizadoras, que não são retóricas e que permitem uma reflexão mais profunda sobre os conteúdos analisados. Essa abordagem pode levar à criação de novos questionamentos, ampliando os horizontes da reflexão e da crítica acadêmica e social. A seguir, é apresentado o relato etnográfico da oficina de texto realizada no Polo do Cederj.

O relato da oficina de texto

O seguinte relato aconteceu no Polo de Belford Roxo, um município da zona metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, localizado aproximadamente a 25 Km da capital, na região da Baixada Fluminense. Como de costume, os tutores que participam do LABIAC contam com o transporte do CEDERJ, que nos busca no *Campus* do Valonguinho da UFF, e no Campus do Maracanã da UERJ. Esta reunião foi coordenada pelas autoras desta reflexão, Hully Falcão e Johana Pardo, além disso, participou também a Anna Luísa Nascimento, aluna da graduação de Antropologia da UFF, que participa do LABIAC, com o apoio da divulgação e gerenciamento de redes sociais.

⁵ Esses três movimentos foram abordados nas aulas de prática textual ministradas pela Professora Doutora Leticia Rebollo Couto, docente da Faculdade de Letras da UFRJ.

Ao chegarmos no polo, a tutora-coordenadora⁶ junto a outro tutor presencial deste curso nos aguardava para o início da reunião, com um lanche bastante farto como é costume neste polo, esperamos alguns minutos para dar início ao encontro. Aos poucos foram chegando os seis alunos que participaram desta reunião. Começamos com uma apresentação de cada uma de nós três, falamos de forma sucinta de nossa trajetória acadêmica e dos objetivos deste encontro, que visava praticar a escrita acadêmica, e convidar os discentes participantes para integrar e edição especial da revista Campo Minado, na qual esperamos comemorar os dez anos de existência do Tecnólogo em Segurança Pública, organizando um número com os artigos exclusivamente escritos por participantes do curso, sejam eles tutores, professores e alunos.

Posteriormente, realizamos uma exposição auxiliada com uma apresentação de slides sobre o gênero resenha e as explicações detalhadas dos diferentes elementos que compõem nosso modelo deste tipo de produção textual. Depois, apresentamos o filme que seria objeto desta oficina, *Tropa de Elite* (2007) e assistimos de forma conjunta ao trailer.¹

É importante ressaltar as razões que nos levaram a selecionar este filme, a primeira é o engajamento que propicia a obra nos alunos do Tecnólogo em Segurança Pública, que com frequência é trazido como exemplo durante as reuniões dos GESP, uma vez que relata a história dos conflitos vivenciados por três policiais do Batalhão de Operações Especiais (BOPE) durante suas experiências nos enfrentamentos com traficantes nas favelas de Rio de Janeiro. Na maioria das vezes, os alunos costumam se sentir bastante identificados com as narrativas do filme, e inclusive afirma ter assistido em várias oportunidades.

Nesta ocasião, a maioria dos seis alunos participantes da oficina afirmavam ter visto o filme, e gostar muito. Não obstante, aconteceu um fato que nos chamou a atenção, um dos alunos argumentou ter lembrado dos acontecimentos graças ao trailer, porque tinha só nove anos quando foi a estreia. Esta afirmação nos fez repensar nesta obra enquanto um clássico, por suas consequências no afeto e na percepção de segurança pública e academia entre nossos alunos. De acordo com nossos interlocutores, o filme é um retrato muito fiel dos sofrimentos e dos dilemas enfrentados no dia a dia pelos policiais. Desse modo, passamos a perguntar que outras questões o filme colocava ou os instigava, e uma delas foi o fato de que Matias, um dos policiais novatos, ao começar a cursar a faculdade, não poderia revelar sua profissão para os

⁶De acordo com o Cederj, é a referência acadêmica da área no Pólo e deve auxiliar a Coordenação do Curso e o Diretor do Pólo para o adequado funcionamento do curso, e por isso, quando realizamos atividades nos polos, entramos em contato primeiramente com as tutoras e tutores coordenadores.

colegas, o que atesta a dificuldade da universidade em aceitar o ingresso de policiais. Outros elementos foram elencados, como o retrato que o cinema brasileiro tinha das forças policiais, pois esta obra só enfoca nos aspectos negativos, como a corrupção, a extrema violência e excesso de força nas abordagens, mas não se explicitou o porquê dessas ações, que em sua maioria das vezes, se davam pelo cumprimento de ordens.

Após essa chuva de ideias sobre o filme, deixamos aproximadamente trinta minutos para que os alunos escrevessem um ponto que havia chamado sua atenção. Após esse período, os alunos começaram a ler o que haviam escrito, recebendo orientações dos tutores envolvidos na oficina para aprimorar seus textos. Ao final do encontro, orientamos os alunos a assistir novamente ao filme, focando no ponto que haviam esboçado, com o objetivo de aprofundar sua análise.

Passados alguns dias, criamos um grupo de WhatsApp com três dos estudantes que, em nossa percepção, haviam desenvolvido seus pontos argumentativos de maneira mais consistente. Em seguida, elaboramos um documento colaborativo no Google Drive, onde cada um pôde desenvolver ainda mais suas ideias. Organizamos duas reuniões pela plataforma Meet com o intuito de melhorar o modelo de resenha e aprofundar a análise e a problematização. Durante essas reuniões, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir o feedback sobre seus pontos e análises. Em particular, solicitamos que focassem na descrição das cenas que pudessem fortalecer seus argumentos.

Durante esse processo, dois fatos chamaram nossa atenção, mostrando como os alunos estavam se inserindo nos *habitus* acadêmicos e começando a compreender as regras e os conflitos associados a essa adaptação. O primeiro fato estava relacionado ao conflito pela ordem de autoria—a autoria é um tema comum e sensível na academia, conforme destacado por Coelho et al. (2024). Houve uma discussão sobre se a ordem dos nomes deveria seguir a quantidade de trabalho realizado ou simplesmente a ordem alfabética, uma prática que pode ser considerada adequada no ambiente militar, mas que suscita diversas interpretações na academia. Como orientadoras, esclarecemos que não existe um consenso claro sobre esse assunto, e que isso frequentemente gera conflitos no meio acadêmico. Deixamos, então, a decisão para o consenso entre os alunos, que acabaram optando por seguir a ordem alfabética.

Essa troca de mensagens no grupo de WhatsApp revelou a progressiva socialização dos alunos com os desafios e práticas do meio acadêmico. Um deles mencionou que, em sua ingenuidade, havia inicialmente colocado os nomes em ordem alfabética, sem saber que outras convenções poderiam ser aplicadas, e expressou que estava feliz por ter seu texto escolhido para a "grande obra." Nós no papel de orientação sugerimos que a ordem alfabética é uma forma democrática de organização, especialmente quando não há um peso hierárquico evidente entre os autores. Também comentamos que esse tipo de conflito é comum na academia e que faz parte da "socialização" de como "sobreviver na academia". Esses diálogos e reflexões não só demonstraram a inserção dos alunos nas práticas e conflitos típicos da academia, mas também evidenciaram como estão aprendendo a navegar e negociar as complexidades das normas acadêmicas, sinalizando seu crescente engajamento e apropriação dos *habitus* acadêmicos.

Além do conflito sobre a ordem de autoria, um segundo ponto significativo surgiu durante o processo de escrita colaborativa. Um dos alunos, já com o texto quase concluído, decidiu escrever sozinho um novo texto de seis ou sete páginas, completamente diferente do trabalho colaborativo que estava sendo desenvolvido em grupo. Esse comportamento, embora demonstrasse iniciativa e dedicação, precisou ser abordado, pois feriu o processo colaborativo que havíamos estabelecido desde o início. O novo texto também excedia o número de páginas solicitadas para a resenha, comprometendo a voz e a participação dos colegas que igualmente estavam contribuindo para o trabalho conjunto.

Chamamos a atenção para o fato de que o processo de escrita acadêmica, especialmente em um contexto de trabalho colaborativo, exige respeito pelas contribuições de todos os membros do grupo pela estrutura acordada, pelo texto e pelos acordos. Essa intervenção foi fundamental para reforçar a importância do trabalho em equipe e da aderência às diretrizes estabelecidas, elementos essenciais na formação dos alunos dentro dos *habitus* acadêmicos. Ao mesmo tempo, essa situação serviu como uma oportunidade de aprendizagem, ajudando os alunos a compreenderem melhor as regras e dinâmicas da escrita acadêmica em grupo, bem como a importância de equilibrar a iniciativa individual com a colaboração e o respeito pelas contribuições dos demais.

Ao final, os três pontos principais, que foram articulados, têm relação com um desenvolvimento de uma reflexão antropológica. Na construção dos pontos, propomos aos participantes da oficina tomar um certo distanciamento de explicações e representações óbvias presentes no senso comum⁷ para estranhar e realizar um exercício de relativização. Os pontos foram: representação da polícia na sociedade brasileira; a criminalização e a representação dos bailes *funk* e a presença de policiais nos cursos de graduação. É comum nas discussões de outros textos quando nos GESP's os alunos ter dificuldades de saírem do lugar comum e de princípios que os levam a pensar a segurança pública a partir do ponto de vista do controle repressivo e combativo. No curso, pelo contrário, trabalhamos sob a perspectiva de que a segurança pública envolve diferentes atores, e que os conflitos são inerentes às relações sociais, e que na verdade precisam ser administrados e não extirpados. Essa forma de ver os conflitos e enxergar a segurança pública tem a ver com a conformação das polícias e instituições jurídicas brasileiras, que partem da repressão e combate àquilo que desfaz uma dada ordem social (KANT DE LIMA, 2013). Para a antropologia o conflito como algo normal e inerente a toda e qualquer relação social é algo que se aprende ainda no início da graduação, mas para esses profissionais, já atuantes há pelo menos cinco anos, essa premissa é difícil de apreender, mesmo que um dos autores que levantou essa questão tenha o feito ainda no início do século passado (SIMMEL, 2006). Partir sob o viés da antropologia na segurança pública é justamente pensar que a atuação na administração de conflito deve ser informada pelo contexto e os atores envolvidos na situação. Esse exercício os desafia a sair do lugar comum de sua atuação e é imprescindível na construção da análise de determinado texto ou filme.

Então, um debate que sempre é realizado nos encontros é sobre senso comum (GEERTZ, 1989). Por exemplo, durante a discussão do filme, inclusive muito vívido na memória dos discentes, a presença do funk e sua representação no filme fez com que um dos alunos lembrasse que isso acaba por reproduzir e fortalecer a estereótipos sobre o baile funk, que muitas vezes relaciona este tipo de evento ao tráfico de drogas e sua manutenção, o que é algo muito discutido por autoras e autores sobre esse evento ocupar um espaço no cotidiano e de lazer de jovens moradores de lugares mais periféricos (FACINA, 2009). O discente que propos tal abordagem, saindo do lugar comum onde é colocado o movimento de funk, era o

⁷ Para Geertz (1989), o senso comum é uma forma de conhecimento percebida como natural, mas que, na verdade, é construída socialmente, representando um sistema cultural. Como tal, organiza e orienta a vida cotidiana.

mais novo e morador de Belford Roxo, em sua fala durante a atividade, ele chamou atenção sobre o baile ser um espaço de lazer, e questionava o porquê de quando jovens negros periféricos se reúnem para curtir uma festa e uma música são criminalizados e retratados pejorativamente. No passado, ainda durante a estreia do filme, os bailes funk sofriam vários ataques e eram ainda motivos de investidas da polícia e de política pública para combatê-los. Foi no ano de 2008, que o funk foi reconhecido como uma manifestação da cultura popular, como pode ser visto na Lei [4124/08](#). Fato este lembrado por outro aluno participante, nesse caso, é notável a realização do exercício proposto, que vale destacar, não é algo fácil, já que durante o cotidiano de atuação são outras prerrogativas que são repassadas (falar da ética policial). Para escrever também é preciso tentar compreender determinado fenômeno sob outro ponto de vista.

Reflexão final

A experiência de trabalhar com a prática textual com alunos do curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social, foi um caso exemplar, pois revelou os desafios e as possibilidades de se ensinar e aprender antropologia, assim como a forma particular de escrita acadêmica em um contexto tão peculiar. A partir do enfoque dos letramentos críticos acadêmicos, conseguimos não apenas fomentar a prática de leitura e escrita como uma atividade socialmente situada, mas também incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre suas próprias práticas profissionais e as representações sociais associadas.

Durante as oficinas, observamos que o exercício de distanciamento crítico e a análise antropológica de temas que fazem parte do cotidiano dos alunos, como a representação da polícia e a criminalização do funk, trouxeram à tona questões complexas e, muitas vezes, enraizadas no senso comum. Contudo, ao serem desafiados a repensar essas questões sob uma nova ótica, os alunos começaram a reconhecer a importância de se distanciar dos ethos que constituem sua forma de ver o mundo e de adotar uma postura mais reflexiva e crítica em suas análises.

É preciso ressaltar que o processo de análise crítica e de autorreflexão não é simples; ele demanda dos alunos um esforço significativo para romper com ethos já estabelecidos em suas formações e práticas profissionais. No entanto, ao longo das oficinas, foi possível notar

avanços na capacidade dos alunos de problematizar suas próprias vivências e práticas, o que reflete um passo importante na direção de uma formação mais crítica e integrada à realidade social e cultural que os cerca.

Por fim, essa experiência nos mostrou que a utilização de gêneros acadêmicos, como a resenha crítica, dentro de um contexto de ensino de antropologia aplicada à segurança pública pode ser um caminho eficaz para promover um engajamento mais profundo dos alunos com os conteúdos teóricos e práticos do curso. Essa prática não apenas contribui para o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também possibilita que os alunos se vejam como agentes ativos na construção de conhecimento. Ao participar de debates acadêmicos e sociais de maneira crítica e informada, os alunos começam a vivenciar o processo de socialização acadêmica, fundamental para sua inserção e desenvolvimento nos ambientes universitários.

Referências bibliográficas

BAPTISTA, L.M.T.R. (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BAPTISTA, L.M.T.R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: C. S. de Barros & E. G. de Marins Costa (Coords.). *Espanhol: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino; v.16)* (pp. 119-136). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. México: Grijalbo, 1989.

CANI, J. B., & COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: D. F. KERSCH, C. V. COSCARELLI & J. B. CANI (Orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem* (pp. 15-48). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CANI, J. B. *Multimodalidade e efeitos do sentido no meme de gênero*. *Periferia*, 11(2), 242-267, 2019. Recuperado em 5 de abril de 2020 de [link a ser inserido].

CASAGRANDE, R. C., & MAINARDES, J. *O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: contribuições para a efetivação da Inclusão Escolar*. 2022. No prelo.

COELHO, M. C. P., OLIVEIRA, E., PARDO, J., & RIOS, F. *Sobre faustos, vampiros e convivas: autoridade e autoria na relação de orientação em pesquisas científicas*. *Mana: Estudos de Antropologia Social*. No prelo.

FACINA, Adriana. “Não me bate doutor”: Funk e Criminalização da Pobreza”. In: V Enecult – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. Harlow: Pearson Education. 2001, p. 226.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: LTC, 1989

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. In: *A representação do eu na vida cotidiana*. 2011. p. 231-231.

KANT DE LIMA, R. *Entre as leis e as normas: Éticas corporativas e práticas profissionais na segurança pública e na Justiça Criminal*. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 6, n. 4, p. 549-580, out. 2013.

LILLIS, Th., & SCOTT, M. *Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy*. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32, 2007.

LU, Min-Zhan. *Conflict and struggle: the enemies or preconditions of basic writing?* *College English*, v. 54, n. 8, p. 887-913, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/378444>.

MACEDO, C. et al. *Estudos de la escritura na educação superior: a multilingual presentation*. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 37, 2021.

MARQUESIN, D. F. B., & BENEVIDES, C. R. Leitura e Escrita no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, ed. 1, 2011, pp. 9-28.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 38, pp. 29-45, 2001.

MOTTA-ROTH, D., & HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NAVARRO, F., & ABRAMOVICH, A. La reseña académica. In: A. Abramovich et al. (Eds.). *Execução: leitura e escrita de textos acadêmicos e profissionais* (pp. 39-59). Universidade Nacional de General Sarmiento, 2012.

NAVARRO, F. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, São Paulo, v. 35, n. 2, pp. 1-32, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102. Consultado em 18 de abril de 2020.

O'SHEA, S. et al. Shifting the blame in higher education - social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322-336, 2016. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>

STREET, B. New Literacy Studies. In: M. Grenfell, et al. (Eds.). *Language, Ethnography, and Education: Bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 27-49). Nova York: Routledge, 2012.

SIMMEL, Georg. **O Conflito**. In: **Sociologia: estudos sobre as formas de socialização**. Tradução de Maria Susana de Macedo. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 243-296.

“ELES QUEREM UMA POLÍCIA DA SUÍÇA NO BRASIL”

Uma reflexão antropológica sobre os discursos, práticas e representações em disputa no campo da segurança pública.

Leonardo dos Santos Ramos Corrêa (UFF)¹

Resumo

Este texto objetiva contribuir para reflexão sobre os diferentes discursos que disputam o sentido de Segurança Pública, tendo como contexto a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro e o curso tecnológico em Segurança Pública e Social, oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) aos agentes de Segurança Pública. O artigo procura explicitar as representações e moralidades dos policiais militares em torno do que se acredita ser e de como se faz Segurança Pública, pondo em perspectiva os antagonismos entre as óticas policial e acadêmica — esta última, vista como mais “progressista”. Em contraposição, segundo a concepção castrense, o mesmo tema incorporaria valores tradicionais que se legitimam somente no seio das instituições estatais; sendo, portanto, considerados assuntos estranhos à sociedade civil. Isto, porque, conforme mostrará o texto, questões históricas e sociais que estruturaram a formação societária brasileira, e que foram reproduzidas nestes espaços, continuam atualizando modelos hierárquicos, desiguais e repressivos de administração de conflitos no espaço público. Este trabalho empírico se valeu da pesquisa etnográfica e do diálogo entre autores das Ciências Sociais que se debruçaram sobre este tema, a fim de compreender e descrever o encontro destes dois universos simbólicos não raramente conflitantes: o ambiente do saber-fazer policial e o do saber acadêmico, oportunizados com o advento do Curso Tecnológico em Segurança Pública, da UFF.

Palavras-chave: Curso de Tecnólogo em Segurança Pública. Ethos Guerreiro. Polícia Militar.

¹ Sargento da Polícia Militar do Rio de Janeiro. Bacharel em Segurança Pública e Social pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Justiça e Segurança pela Universidade Federal Fluminense.

“O ‘polícia’ vai sair de lá [da graduação em Tecnólogo em Segurança Pública e Social] e não vai conseguir pôr as coisas na prática. Eles querem uma polícia da Suíça no Brasil.”

(Cabo Oliveira 1, com 8 anos de serviço, aluno do curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social)²

O problema de pesquisa

As reflexões que proponho neste artigo tiveram como inspiração inicial um evento ocorrido em agosto de 2017. Naquele ano, a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ), instituição da qual faço parte como praça, promoveu o *1º Estágio de Qualificação de Pesquisadores para o Núcleo Científico de Polícia Pacificadora*, através da Coordenadoria de Polícia Pacificadora (CPP). Este empreendimento — tido como estágio de iniciação à pesquisa — propunha que, a partir de pesquisas empíricas e/ou teóricas no âmbito das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), houvesse propostas que remodelassem estas unidades.

Àquela época as UPPs experimentavam evidente desgaste político, midiático e operacional, que se iniciara entre os anos de 2013 e 2014. Na busca da resolução destes problemas, o empreendimento objetivava selecionar policiais militares, entre praças e oficiais com formação acadêmica, a fim de que cada estagiário produzisse projeto de pesquisa, ao longo de 3 meses de curso, que abordasse as Unidades Pacificadoras. As linhas de pesquisa se desdobravam em: *a) Violência urbana e saúde em áreas com UPPs, b) Tecnologia e planejamento em UPPs, c) Polícia e sociedade no contexto das UPPs.*

O curso, cujas aulas eram uma única vez por semana, era ministrado na CPP, no bairro carioca de Bonsucesso, próximo ao Complexo do Alemão, Rio de Janeiro.

² Todos os interlocutores policiais militares que tiverem seus relatos publicados neste artigo receberam codinomes, a fim de lhes resguardar o anonimato.

Compunham a grade as seguintes disciplinas: *História da PMERJ, Polícia Comunitária, Imagem Institucional, Saúde Psicoemocional, Operações Psicológicas, Administração na PMERJ, Inteligência Policial, História do Crime Organizado no Rio de Janeiro*, dentre outras.

Durante a aula de *Polícia Comunitária*, o professor, que é oficial de polícia, falava sobre as dificuldades enfrentadas na PMERJ para a real efetivação de ações e medidas de fomento direcionadas ao modelo de policiamento mais próximo aos anseios dos moradores das favelas contempladas pela permanência da polícia, que, a propósito, era o discurso oficial principal da política de pacificação. Em dado momento, numa crítica aos diversos programas anteriores análogos às UPPs³, que sem êxito intentaram este objetivo, protestou: “*Mudam-se os nomes, mas as práticas do ‘polícia’ não mudam*”. E arrematou, apontando a provável razão para a questão: “*tudo na polícia tem que ser tático!*” Numa referência ao modo de “*habitus coletivo*” (ZALUAR, 2014), próprio da Polícia Militar brasileira, que compartilha com as Forças Armadas uma gramática beligerante que orienta sua identidade, a exemplo do treinamento para a guerra e para o combate ao inimigo, como observado na PMERJ. Alguns trabalhos vêm se debruçando sobre fenômeno, denominando-o de “*etos guerreiro*” (MUNIZ, 1999; SILVA, 2011).

Inspirado no comentário deste professor, elegi a temática *Polícia e sociedade no contexto das UPPs*, detendo-me à reflexão sobre as divergências entre o discurso político-institucional das UPPs e a prática cotidiana policial nas favelas. Acredito que minha formação acadêmica em Segurança Pública e Social na Universidade Federal Fluminense (UFF) — graduação afeita à abordagem antropológica dos fenômenos em torno do tema Segurança Pública — influenciou-me na escolha desta linha de pesquisa. Sem contar que estava inserido profissionalmente neste contexto, em razão de trabalhar em UPPs desde 2012, ocasião da minha formação enquanto soldado de Polícia.

³ A exemplo do GAPE (Grupamento de Aplicações Prático-Escolar), no início da década de 1990; do GPPE (Grupamento de Policiamento em Áreas Especiais), na década de 2000; e por último, a partir do ano de 2009, as Unidades de Polícia Pacificadora.

Meu projeto, “*Entre os ‘nomes’ e as ‘práticas’: uma análise etnográfica sobre as lógicas da atuação do policial militar fluminense nas Unidades de Polícia Pacificadora*”, pretendia buscar entender como as práticas da Polícia Militar recepcionavam a chamada “Filosofia de Polícia de Proximidade”⁴.

O discurso que orientava o projeto das UPPs se fundava nesta referida “Filosofia”. Com ela se pretendia mudar, significativamente, o modo pelo qual a Polícia Militar (PM) operava nas favelas, assim como o preconceito mútuo na relação entre moradores destes locais e os agentes. Assim, o *modus operandi* tradicionalmente empregado pela polícia, a saber, as incursões violentas, a não urbanidade, o alto índice de letalidade, seriam substituídos por uma ação mais proativa, próxima da comunidade e atenta às suas demandas. E mais: o projeto previa, pelo menos em tese, uma polícia pronta a consensualizar suas ações com lideranças locais (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2014). Todavia, conforme dito por um dos meus interlocutores, policial da UPP Providência, “*A teoria é de uma polícia perfeita; na prática, a teoria não funciona.*”

Nesta direção, a partir do conflito entre aquilo que os policiais militares chamavam, antagonicamente, de “teoria” e “prática”, minha curiosidade sobre esta dicotomia se aguçou ainda mais. Resolvi debruçar-me com mais fôlego sobre este objeto. Já no mestrado em Justiça e Segurança pela UFF, em 2019, mirei o olhar para este objeto, a fim de o compreender melhor. Para tanto, passei a dar atenção aos conflitos existentes no contexto do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública, graduação oferecida pela Universidade Federal Fluminense somente aos profissionais da área da segurança, com expressiva adesão entre os policiais militares fluminenses.

Em resumo, a pesquisa objetivava a compreensão e descrição do impacto da referida formação acadêmica na representação do policial militar sobre o que é e como se opera a Segurança Pública. Ou seja, buscava analisar quais as rupturas e quais as permanências havidas nas práticas e na visão de Segurança Pública destes agentes, a

⁴ Segundo o Decreto 42.787/2011, que dispõe sobre a implantação, estrutura, atuação e funcionamento das Unidades de Polícia Pacificadora, no art. 1º prescreve que estas unidades se destinam a aplicar a “Filosofia de Polícia de Proximidade”.

partir do contato com a discussão teórica provocada pela academia. E, subsidiariamente, provocar uma discussão sobre o método de pesquisa e os percalços epistemológicos que percorri durante a pesquisa etnográfica.

As facilidades e desafios do campo: um nativo transitando entre a familiarização e o estranhamento

O trabalho de campo que desenvolvi junto aos meus colegas de trabalho, revelou-me que ao se falar em “práticas”, não se está simplesmente fazendo uma contraposição à teoria. Fala-se, enfaticamente, de uma outra realidade que se opõe — com pitadas de hostilidade — à teoria.

Dicionariamente, “prática” significa *hábito*, um *modo particular de se comportar* (DICIONÁRIO, 2021); uma *experiência adquirida através de ação feita continuamente* (BECHARA, 2011).

Ora, o que nos é “habitual”, provavelmente, ser-nos-á também familiar. E este processo termina por produzir uma visão particularizada de mundo que, além reforçar a conformidade, naturaliza dada realidade. Para o observador nativo, isto é um complicador metodológico que requer atenção. Pois, é possível que a apreensão dos dados coletados no campo não seja capaz de revelar para além do olhar familiarizado, o que obstaria a transposição de uma “descrição superficial” para uma “descrição densa” (GEERTZ, 1978).

Por conta disso, tornou-se imprescindível que eu recorresse ao empreendimento etnográfico, a fim de perceber, pelas narrativas, discursos, coisas ditas e não ditas, pistas que me fizessem compreender fenômenos frequentemente encobertos pelo fetiche do discurso vigente. E a etnografia, enquanto técnica investigativa própria do saber antropológico, se mostrava apropriada para instrumentalizar o pesquisador para este estranhamento do familiar. Possibilitando, assim, se “descobrir significados insuspeitados, que aparecem por contraste onde haviam sido confundidos pelo olhar opaco da familiaridade cotidiana” (KANT DE LIMA, 2011, p.13).

Era notório que na condição de cabo da PMERJ tive facilidades quanto ao acesso ao campo e aos seus interlocutores. Afinal, não era um “estranho” tentando bisbilhotar o cotidiano da caserna. Ora, neste campo eu compartilhava dos mesmos signos e valores, usava o mesmo conjunto lexical, dominava o mesmo sistema classificatório e as mesmas categorias daquele universo simbólico.

Tal facilidade pode ser mais bem compreendida, por contraste, quando comparada às dificuldades de Evans-Pritchard (1993) entre a tribo do povo Nuer. Este etnógrafo inglês da primeira metade do século XX, em suas anotações de campo, descreveu-nos os obstáculos que enfrentou na qualidade de não-nativo.

Quando eu estava em um campo de criação de gado, fazia-o não somente na qualidade de estrangeiro, como também na qualidade de inimigo, e eles (os Nuers) pouco esforço faziam para disfarçar a aversão à minha presença, recusando-se a responder a minhas saudações e chegando mesmo a dar-me as costas quando me dirigia a eles. [...] Minhas tentativas de prosseguir na pesquisa eram persistentemente impedidas (PRITCHARD, 1993, pp. 17, 18)

Contudo, pensar que ser nativo traz somente facilidades é um equívoco. Isto, porque, escrever sobre as próprias práticas, valores, ideologias e representações é um desafio traiçoeiro, dada a proximidade do objeto. O foco no objeto torna-se míope; tornando, conseqüentemente, míope a apreensão do observador. Eis o porquê da necessidade do distanciamento para se ver amplamente, uma tomada de posição que, segundo Gilberto Velho (2019), se dá com o exercício do “estranhamento” do olhar: uma instrumentalização etnográfica indispensável na investigação antropológica.

Por outro lado, há de se dizer que numa instituição militarizada como a PM, cuja sociabilidade de seus membros se dá por rígidas certezas e dogmas — à semelhança do que ocorre no campo jurídico — o exercício do estranhamento por parte de seus atores se torna um tanto “esquizofrênico e doloroso” (KANT DE LIMA, 2011, p. 13).

O tráfego entre o familiar e o exótico reservou-me outra curiosa dificuldade durante a pesquisa, em especial com a escrita: o trato com as categorias nativas. Tentar fazer com que o não-nativo apreenda as representações, bem como toda a economia simbólica que informam uma gramática institucional específica, sempre será apenas

uma expectativa. Fazer meu interlocutor não-policial compreender toda extensão de significados de uma determinada categoria, dada a plasticidade que alguns termos apresentam em determinados contextos, é um desafio. Não são poucas as vezes em que há dificuldade de afastamento necessário a ponto de se conseguir correspondência no exótico para traduzir o familiar.

Mas não só isso. Também havia de se considerar a possibilidade de, involuntária e imperceptivelmente, eu dar conotações imprecisas a coisas do meu próprio universo simbólico (BERGER; LUCKMANN, 2014) e, assim, “sabotar” a real compreensão do leitor externo. Pois, se “as categorias do pensamento são tributárias das categorias linguísticas”, ou seja, se os homens pensam através da língua, eis uma considerável dificuldade em transcrever os sentidos que os nativos dão às coisas apenas pelo artifício léxico, uma vez que cada cultura tem vocabulário próprio (LE BRETON, 2009, p. 10).

“O ‘polícia’ é respeitado pelo mal que pode causar”: a gramática institucional de administração de conflitos.

Com o advento das Unidades de Polícia Pacificadora, em 2008, a redução da letalidade violenta e a circulação e uso de armas de fogo nas favelas, em especial de fuzis, eram uns dos principais resultados esperados pelo empreendimento. Formalmente norteado pela chamada “Filosofia de Polícia de Proximidade”, ambicionou-se alterar o paradigma que historicamente marcava a identidade da polícia ostensiva. Ousou-se, assim, substituir o *ethos* do “tiro-porrada-e-bomba” por uma postura de diálogo e administração menos conflituosa das dissidências nestes espaços — chamados de favela — onde tradicionalmente a relação entre polícia e moradores é marcada pela violência, arbitrariedade e desrespeito mútuo.

Para tanto, houve alteração na grade curricular do Curso de Formação de Soldados, incluindo-se disciplinas como *Polícia de Proximidade*, *Comunicação Não Violenta*, *Direitos Humanos*, dentre outras que propiciavam maior reflexão sociológica da prática policial. Com isto, objetivava-se problematizar temas caros e imprescindíveis

na formação policial, em razão da natureza complexa e dinâmica — de viés mais consensual que dogmático — do serviço de polícia ostensiva (BITTNER, 2017).

Embora houvesse um discurso político-institucional que sustentava a efetivação das UPPs, o que se constatava na empiria era pouca adesão ao discurso. Não foram poucas as vezes, por exemplo, no meu curso de formação de soldado, em 2012, que percebia a descrença (não raro o sarcasmo) de alguns instrutores e parte considerável dos recrutas, quanto a esta “Filosofia de Polícia de Proximidade”. É bem verdade — e isso eu também podia constatar na fala dos instrutores — que havia grande preocupação por parte dos “antigões⁵” quanto à integridade física dos novos policiais, o que se justificava pela empiria dos mais experientes face ao histórico de confrontos e mortes de agentes durante operações nestes locais. Havia ainda muito receio quanto à ideia comum de que a “favela não é lugar do polícia transitar com segurança”.

Tal postura — digamos — protetiva, por outro lado, faz nutrir no agente um distanciamento que traz consigo diversas representações da sociedade civil, a saber, que “a sociedade não merece uma polícia educada”, que “ninguém no morro respeita o policial que distribui ‘bom dia’ em cada esquina”. Ou, em se tratando de certos grupos sociais, que estes só reconhecem um tipo de “gramática”: a violenta! O que se constata, por exemplo, com o clichê comumente compartilhado entre os policiais, de que “*o policial só é respeitado pelo mal que pode causar*”.

Inicialmente, trabalhar numa UPP demandava que o policial desnaturalizasse o “etos guerreiro” (ZALUAR, 2014). E, para tanto, o projeto era composto, majoritariamente, por profissionais recém-formados. Buscou-se, assim, evitar os “antigões” e, com estes, os vícios da “pista⁶”. Este modelo de configuração das UPPs foi bastante criticado pelos policiais mais experientes. Para eles, colocarem os policiais novos, sem a “maldade da pista”, dentro das favelas, seria um erro fatal. Um dos meus

⁵ Refere-se aos policiais com mais anos de profissão e, conseqüentemente, mais experiência.

⁶ Refere-se ao trabalho na rua. O policial “de pista”, geralmente, é aquele que compõe o Grupamento de Ações Táticas (GAT), uma modalidade originalmente repressiva de policiamento, acionada para atuar em situações críticas de confronto armado. Todavia, ser “da pista”, pode fazer referência, também, ao policial experiente no serviço ordinário, como por exemplo a Rádio Patrulha (RP): um serviço direcionado ao policiamento ostensivo, atendimentos assistencialistas, rondas, encontro de cadáveres, acidentes de trânsito com vítima e demais ocorrências que demandem certo “jogo de cintura” do policial, como as chamadas “ocorrência feijoadá”.

interlocutores, por exemplo, perguntado sobre o que achava dos constantes conflitos e mortes de policiais em UPPs, disse:

Quando foi criado as UPPs o pessoal que era da antiga já imaginava que iria dar errado. Eu acho que o policial não deve se formar e ir pra favela. Ele tem que ter a escola da polícia primeiro, que é a rua, entendeu? Ele vai pra rua, aprende a trabalhar; passa por situações; vê, ouve – dentro da viatura – o que acontece dentro da favela e depois vai pra o frente. (CB Oliveira 2, 7 anos de serviço, 2º semestre de 2017)

A inspiração beligerante das polícias brasileiras tem raízes históricas (BATISTA, 2014; HOLLOWAY, 1997). E, com o advento do comércio de drogas ilícitas – da cocaína em especial – a partir da década de 1980, o uso de armas de fogo de grosso calibre, além de granadas, tornaram-se comuns nas disputas pelos pontos de vendas de drogas e no confronto com as forças de segurança estatais (MISSE, 2011). O que fez delinear o *ethos* combativo das polícias, com destaque à do Estado do Rio de Janeiro⁷. Com esta nova configuração no *modus operandi* da criminalidade, e a resposta elegida pelas agências de segurança para reprimi-lo, institucionalizou-se um discurso de “guerra às drogas”, “guerra ao tráfico” e de “guerra urbana”: uma representação vigorosamente compartilhada pela mídia, por algumas figuras públicas, e pelos policiais, sobre a finalidade da atividade policial.

Ora, ao se inventar a “guerra”, inventa-se o “inimigo”. Por conseguinte, admite-se o “ônus da guerra”: um processo que se faz autorizar bordões tais como “não se faz uma omelete sem quebrar os ovos”, para se justificar os resultados trágicos dos confrontos entre criminosos e agências de segurança. Consequentemente, no seio da instituição policial surge a representação do policial enquanto um “guerreiro”, ou um “herói”, num constructo imagético romantizado, inspiração de uma suposta “luta do bem contra o mal”.

⁷ É comum se ouvir entre policiais militares daqui do Rio de Janeiro, por ocasião do contato com policiais militares de outros estados da federação, relatos de apreço e reconhecimento da PM do Rio como uma “polícia foda”. Eu mesmo, certo dia em que fui à Cidade da Polícia, uma central da Polícia Civil fluminense, no bairro carioca de Jacarezinho, lá encontrei alguns policiais da Força Nacional, oriundos do nordeste do país. Eles, ao virem minha guarnição passar, pediu para serem fotografados conosco. Na performance destes agentes para a imagem, era notório as expressões de orgulho. O fotógrafo, inclusive, exigiu que outra imagem fosse registrada, para que ele não perdesse a oportunidade de sair na fotografia.

Enquanto isto, intramuros, este discurso me parece cumprir outro propósito. Tenho a percepção de que a herocização do policial, assim como a lente atravessada por moralismo e religiosidade⁸ com a qual se interpreta a realidade de sua prática profissional, cumprem função mitigante do drama policial que decorre de tamanha violência observada no modelo de Segurança Pública que se elegeu aqui. Dito de outra maneira: com exceção daqueles para os quais esta lógica combativa tem o objetivo de auferir vantagens materiais (FERREIRA, 2021), personificar o policial-trabalhador como um policial-herói, numa missão de “lutar contra mal” — como poetiza o Hino da PMERJ —, parece-me fazer minorar a realidade dos casos de invalidez, mortes, e dos suicídios que advém do estado psíquico traumático do cotidiano funesto vivido pelo policial militar fluminense. Pois, a triste sina destes trabalhadores tem o seu sentido ressignificado ao serem elevados ao estado de mártires ou sacrifício vicário⁹, substituindo, assim, o conteúdo jurídico da vitimização policial pelo sentido político¹⁰

A origem que remonta a ruidosa relação entre a polícia brasileira e sociedade civil tem início no começo do século XIX. A Polícia Militar, em sua gênese, surgiu da necessidade imperial de preparar a então província do Rio de Janeiro para receber a Família Real, e seu séquito, fugidos dos exércitos de Napoleão, em 1808. Thomas Holloway (1997) chama a atenção para o fato das forças policiais brasileiras,

⁸ Certa vez, na capela católica situada no 20º BPM, Mesquita - RJ, observei um policial do Grupamento de Ações Táticas se ajoelhar diante da imagem de São Jorge. O fuzil calibre 762 FAL (uma arma de guerra!) na vertical ao lado da coxa que fazia o ângulo de 90 graus, com a coronha apoiada no solo — imagem que me remeteu à figura de um cavaleiro medieval. Ele pedia proteção. Após fazer o sinal da cruz de modo discreto, o “guerreiro” se pôs de pé, compôs a equipe do GAT que o esperava na viatura, e saíram “pra pista”.

⁹ Há poucos anos foi fundada a Associação Beneficente Heróis do Rio de Janeiro (ABHRJ), uma associação que se ocupa em dar assistência aos policiais vitimados e divulgar as estatísticas das baixas entre policiais. A instituição, nas ocasiões em que pude acompanhar a fala de seu presidente, coronel PM Cajueiro, é pautada por um discurso de herocização, valorização e dignidade do agente vitimado, conforme se pode encontrar site da associação: “Policiais são verdadeiros exemplos e heroísmo, pois protegem a sociedade, e muitas vezes doam seu sangue, integridade física e mental, e até a vida, para cumprir o dever de servir e proteger. São os que livram as pessoas da selvageria do crime; do medo e da submissão; e de chorar por quem amam. Diariamente, em momentos extremos, esses profissionais extraordinários salvam estranhos, em nome da justiça, da ética e do bem, avançando contra o perigo quando todos os demais fogem”. (Disponível em: < <https://www.heroisdoriodejaneiro.com/>>. Acesso em: 20 dez. 2021)

¹⁰ Vide artigo de Luciano Puccini, A Construção Social da Vítima Policial (Disponível em: < https://www.enadir2021.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=180>. Acesso em: 24 dez 2021

diferentemente das inglesas, não haverem surgido a partir de um consenso, de um mandato coletivo legítimo entre instituição policial e policiados. Segundo este autor

Estudos comparados sobre a instituição policial costumam aludir às relações históricas entre a Polícia Metropolitana de Londres, os famosos *bobbies* surgidos em 1829, e o ambiente sociocultural em que eles atuam. Os *bobbies* normalmente não portavam armas de fogo e se tonavam famosos pela cortesia imparcial e comedimento com que tratavam tanto as multidões quanto os criminosos. Considera-se que isso foi possível graças ao consenso geral existente na Inglaterra quanto à legitimidade da presença da polícia nas relações sociais e da própria lei, até mesmo entre elementos antissociais ou criminosos. [...] Mas nenhum brasileiro, qualquer que seja sua classe ou posição ideológica, pensaria em interpretar o papel da polícia urbana em função de consenso e legitimidade. **Os defensores consideram as forças policiais como agentes necessários da ordem e da disciplina, enquanto os críticos veem nelas o Estado autoritário em ação repressiva. As duas posições não são incompatíveis, tendo em comum a ausência de legitimidade e consenso na sociedade e na cultura política brasileira** (HOLLOWAY, 1997, p. 22, 23, grifo nosso)

O achado de Holloway (1997) vai ao encontro de alguns relatos, durante meu curso de formação de soldados, em 2011, no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP). Ouvíamos de alguns professores, em falas informais, que queriam formar uma “polícia de Londres pra uma gente mal-educada, que não respeitava o policial, e que não queria sua presença ali na favela”. E mais: ouvia-se que “esse papo de UPP era caozada”: numa expressão de descrédito ou aversão à ideologia do projeto. Talvez, “ser como uma polícia de Londres” fosse uma realidade muito estranha ou inimaginável, dado o nosso modelo franco-ibérico, repressivo, monocrático e hierárquico de conceber o policiamento no espaço público.

A essa altura desta discussão, a fala do CB Oliveira 1 que epigrafa este artigo faz muito sentido. O que é, também, reafirmado por outro lugar-comum: o de que “a sociedade tem a polícia que merece”. Uma representação que reflete a rivalidade e cisma, cultivada há séculos no Brasil, entre instituição pública e seus agentes e a

sociedade civil (CARVALHO, 2015; SCHWARTZ, 2011), uma postura polícia-policado bastante distinta daquela observada em Londres, conforme apontado acima. Isto, porque, naquele país europeu a polícia é caracterizada — e legitimada — pelo *serviço policial*, numa referência à prestação de um *serviço público*. Um contraste estrutural com nosso modelo, cuja instituição se desenvolveu em torno da ideia de *força policial*. O que, de fato, fazia sentido no contexto do Rio de Janeiro, no início do século XIX: a instrumentalização armada do controle unilateral, a serviço das vontades da burguesia estatal, contra uma sociedade reputada como subversiva e desordeira (HOLLOWAY, 1997). E, pelo que se percebe, de lá para cá houve mais continuidades que rupturas.

Entre as décadas de 1980 e 1990, a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, na pessoa de um de seus comandantes, coronel Carlos Magno Nazareth Cerqueira, promoveu inúmeras iniciativas que precederam a atual proposta das Unidades de Polícia Pacificadora. Segundo Albernaz, Caruso e Patrício (2007, p. 40), ele:

[...] exerceu grande influência para que a corporação se aproximasse de temas como direitos humanos e policiamento comunitário. Neste esforço, participou de investimentos de traduções de obras de referência, concepção de projetos estratégicos, realização de seminários, promoções de viagens de intercâmbio e elaboração de manuais de procedimentos para a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro.

Entretanto, desde o início da implantação destes primeiros modelos de policiamento, sinais de incongruências eram explícitos. Segundo as autoras acima, os policiais que trabalhavam no Grupamento de Policiamento em Áreas Especiais (GPAE), um modelo de policiamento comunitário da década de 2000, eram comumente chamados de “policiais cor-de-rosa” (ALBERNAZ; CARUSO; PATRÍCIO, 2007, p. 45). As autoras também mostram que muitos policiais que trabalhavam no GPAE não o faziam por acreditarem no projeto, mas por conveniência. Segundo elas

Foi possível perceber que a maioria dos policiais tornou-se voluntário ao longo do processo, muito mais em decorrência das condições de trabalho descritas anteriormente, do que da sua identificação com a

filosofia de policiamento comunitário (ALBERNAZ; CARUSO; PATRÍCIO, 2007, p. 45).

Fenômeno semelhante se observou com o advento das UPPs, em 2008. Os policiais militares lotados nestas unidades eram, ironicamente, chamados de “Upepetes” ou “Smorfs”. Este último, numa referência aos anões de pele azul de um desenho animado de mesmo nome, visto que as unidades pacificadoras adotaram um uniforme de cor azul claro, diferente das fardas usadas nos batalhões convencionais. Estes policiais eram vistos pela tropa tradicional como *outsides*” (BECKER, 2008) por não serem considerados policiais “de guerra”, nem dominarem o traquejo da “pista”. Eles estavam fora do universo simbólico com o condão de os fazer “polícia de verdade”. E mais: por estarem submetidos a um discurso distinto do compartilhado pelo restante da tropa — reproduzido pela “Filosofia de Polícia de Proximidade” — , eram estigmatizados.

Somente após a incidência de sucessivos conflitos armados nas unidades pacificadoras, pelos idos de 2013 e 2104, e a mudança de postura tática das Unidades Pacificadoras, foi que “os UPPs”¹¹ conquistaram o respeito e estima dos policiais dos batalhões: “*agora eles estão aprendendo a ser polícia de verdade!*” Se dizia. Isto nos dá pistas valiosas para compreendermos os valores e crenças que informam o *ethos* que caracteriza a corporação, bem como “a forma de vida constituída pelo uso da força como princípio organizador das relações sociais” (MACHADO DA SILVA, 2004, p. 59).

“Por que o ‘P.I.¹²’ quer se meter na Segurança Pública?”: os conflitos com uma nova interpretação de Segurança Pública.

¹¹ Categoria comumente usada para delimitar, ou até mesmo distinguir, os chamados “policiais de batalhão” dos policiais que trabalhavam em UPPs. Segundo Becker (2008) o rótulo que se propõe imprimir em determinado grupo ou indivíduo tem o papel de explicitar, ou até mesmo celebrar diferenças e valores sociais.

¹² P.I. ou “Pé inchado”, é uma categoria nativa da polícia para se referir ao civil, ou aquele que não é do universo policial. “O pé-inchado é o trabalhador que fica muito tempo em pé, é o cachaceiro e tem a perna inchada. Pode também fazer referência ao cara que não compartilha dos valores militares, que

O curso de Tecnólogo em Segurança Pública na UFF foi resultado de um processo que se iniciou em 2009. Neste ano, o Ministério de Ciência e Tecnologia aprovou o Instituto Nacional de Pesquisa em Administração Institucional de Conflitos (INCT-InEAC), coordenado pelo professor Roberto Kant de Lima. Em 2011, em decorrência de quase duas décadas de pesquisa empírica, foi fundado o curso de Bacharelado em Segurança Pública e Social, com duração de 4 anos. A proposta era a criação de um curso interdisciplinar em que se fizesse dialogar com as Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, com a finalidade de discutir a administração de conflitos — o que certamente envolve o universo da Segurança Pública — para além da perspectiva unicamente estatal, representada pela dogmática jurídica.

Pensou-se numa formação que subsidiasse a gestão, avaliação, promoção de políticas públicas, pesquisas acadêmicas, mediação de conflitos, dentre outras alternativas ao modelo tradicional e vigente. Propunha-se uma discussão da segurança pública a partir do ponto de vista da sociedade, e não exclusivamente governamental. Por isso o complemento do “Social”, contrapondo-se ao “Público”: categoria esta que, no Brasil, diz respeito a tudo que é ou vem do Estado e seus agentes (KANT DE LIMA; GERALDO, 2019).

Em 2013, por conta de uma demanda da Secretaria de Segurança Pública do Rio de Janeiro, a UFF desenvolveu, a partir da matriz curricular do bacharelado, um curso à distância, o Tecnólogo em Segurança Pública. O curso foi pensado exclusivamente para agentes de segurança pública, com 80% das vagas para policiais militares e civis. O ingresso é por meio de concurso público, pelo consórcio CEDERJ. O curso foi um dos mais procurados dentre os oferecidos por este consórcio, além de ser o de menor índice de evasão. Sua demanda, pela Secretaria de Segurança, se deu por se identificar que a formação policial era uma reprodução puramente instrucional e instrumental, com ênfase na supressão dos conflitos, alheio ao processo de construção de uma ordem civil e à reflexividade sobre as práticas institucionais (APRESENTAÇÃO DSP, 2019).

não tem a postura que o militar tem, que é desordeiro. Eu acho que tem a ver também com a ideia daquele que não tem treinamento tático, que não tem treinamento físico e psicológico pra ser policial. Com certeza numa escala hierárquica, moral, o P.I. é visto como inferior ao policial” (fala de um 1º sargento da PM).

Ora, do encontro destes dois universos antagônicos não poderia surgir outra coisa senão mecanismos, em ambos os lados, de conservação e legitimação de cada realidade. E, assim o é, pois “o confronto com universos simbólicos distintos implica um problema de poder, a saber, quais das definições da realidade em conflito ficará ‘fixada’ na sociedade.” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 142). Isto produziu, e ainda tem produzido, dissonâncias e conflitos sobre a visão de Segurança Pública entre a concepção dos policiais e o conteúdo apresentado pelo curso da UFF. E, não poderia ser diferente. Pois, cada universo, o da universidade e o da caserna, tem seus próprios valores, representações e signos, pelos quais pretende dizer, a seu modo, o que é Segurança Pública.

As falas de alguns policiais, colegas de trabalho, exemplificam este dilema.

Durante um dos meus plantões, conversava com dois policiais sobre o referido curso. Um deles, o CB Oliveira 1, estava no final da graduação. Este, disse que optou por tecnólogo em Segurança Pública porque queria ser oficial. Inicialmente, a proposta da formação acadêmica era propiciar o acesso das praças ao oficialato. O que não ocorreu, frustrando grande maioria dos alunos.

Oliveira 1 reclamava muito dos professores e do conteúdo do curso: “matéria de ‘ganso’ filho da puta”, disse. Segundo este policial, ele discordava de quase tudo que era ensinado no curso, mas teve de se “adaptar ao ritmo”.

Só tirei notão porque eu dancei conforme a música. Eu porrei o Regime Militar e tirei 10! Eu disse o que eles queriam ouvir. Escrevi o que queriam ler... Tanto que não fui em palestra nenhuma [se referindo às eventuais aulas presenciais]. Esses caras falando um monte de besteiras. O ‘polícia’ vai sair de lá e não vai conseguir pôr as coisas na prática. Eles querem uma polícia da Suíça no Brasil.

Após o que Oliveira 1 disse, CB Bragança, uma policial feminina que estava conosco e ouvia a conversa, até então sem se manifestar, virou-se em nossa direção, em tom indignado, e disse: “Por que o P.I. quer se meter na Segurança Pública? Quem sabe de Segurança Pública é o polícia”.

Em outro momento, durante palestra no 1ª Simpósio sobre vitimização policial, patrocinado pela PMERJ, no ano de 2019, ideia idêntica foi expressada pelo Procurador do Estado do Rio de Janeiro, Marcelo Rocha Monteiro. Segundo Marcelo:

Sobre os especialistas [risos]... Eu vou usar a fala de um oficial do BOPE. Ele disse que quando precisa fazer uma operação torácica, ele chama um especialista em tórax. Especialista em Segurança Pública é quem opera a Segurança Pública. Quem opera a Segurança Pública é a polícia.¹³

O tiro no “5 X”, a “função social do cavaleiro” e a “função social” do policial militar.

O impacto da militarização de uma instituição policial vem sendo objeto de pesquisa de alguns autores (MUNIZ, 1999; SILVA, 2011; SOARES, 2019). Estes, ao questionarem a compatibilidade de uma ordem militar na administração da ordem social civil, suscitam uma discussão que perpassa pela compreensão do que é cultura, como ela é consolidada, e a sua importância na construção identitária de determinado grupo social. Assim, se pudermos considerar que a cultura é uma espécie de “lente” (LARAIA, 2006) pela qual vemos o mundo à nossa volta, e assim estabelecemos a nossa verdade, faz-se necessário mirarmos nos processos de construção cultural para que compreendamos estes conflitos e seus desdobramentos na Segurança Pública.

Clifford Geertz (1978) mostra que tentar determinar o que é o homem, principalmente, é estar atento ao local onde ele habita, atento às suas crenças e aos símbolos compartilhados no grupo do qual faz parte. O surgimento do conceito de cultura, desta forma, se tornou possível ao se levar em consideração esses fatores. Esse autor aponta que a cultura é melhor compreendida como “um mecanismo de controle” que governa os comportamentos (GEERTZ, 1978, p. 56). Tais mecanismos, dentro de cada “padrão cultural”, o que Geertz (1978) chama de “sistemas organizados de símbolos significantes”, forma a principal base das especificidades de cada grupo.

Neste sentido, ao sublinhar que a cultura é um mecanismo de controle, também se mostra que tal controle se dá por uma espécie de “programa de computação”, uma “capa” externa ao homem, que lhe informa sobre regras, planos e receitas, num tráfego por “significantes e significados” (GEERTZ, 1978). E, por este trajeto, o mundo simbólico de determinado grupo é construído. Como resultado, o próprio homem se vê dependente de tais mecanismos de controle, dada sua identificação com este mundo simbólico que sua cultura constrói.

Geertz, portanto, é um bom autor para se pensar a importância dos “mecanismos de controle” na cultura da Polícia Militar. A formação de “significantes” e seus respectivos “significados”, isto é, as categorias, símbolos, assim como seus correspondentes na realidade, dentro da visão militar, é a razão de ser do policial e da instituição (MUNIZ, 1999), pois dão sentido a uma dada realidade. Desta forma, um

¹³ Vide <https://www.youtube.com/watch?v=3BAqgahyFoY&t=3733s>

simples exercício de reflexão que confronte este “padrão cultural” seria uma tentativa de negação dos seus próprios valores, da sua própria identidade. Por isso a criação de barreiras hierárquicas e morais entre o mundo civil (do paisano, ou P.I.) e o mundo do militarismo.

Como mostrado até agora, um campo de forte tensão entre a academia (em cujo universo está a formação tecnológica em Segurança Pública) e as agências policiais é o que encerra a discussão entorno do que é e como se faz Segurança Pública. Isto ocorre em razão das polícias, assim como o Direito, se nutrem por um saber instrucional, instrumental e dogmático, que informam suas práticas e visão cristalizada de mundo. Postura muito diferente do saber produzido pelas Ciências Sociais, que privilegia a autocrítica e a reflexividade (KANT DE LIMA, 2011), cujas verdades são transitórias e eventualmente recompostas.

E não só isso. Pois, uma vez que a polícia — assim como o Direito — é campo de produção de um conhecimento que se pauta pela abstração e pela existência propositalmente autônoma e atemporal, frente aos fenômenos sociais, torna-se dificultoso a alteração deste modelo (KANT DE LIMA, 2013). O resultado deste cenário, portanto, é a pronta resistência imposta contra quaisquer pretensões de alteração, a despeito das tentativas de remodelação.

O relato a seguir serve como exemplo desta frustração.

Durante uma visita que fiz ao Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP), no mês de novembro e dezembro de 2019, chamou-me a atenção o modo como o “etos guerreiro” é personificado em símbolos e representações naquele ambiente escolar.

Na verdade, minha ida lá não teve, inicialmente, nenhuma ligação com meu objeto de pesquisa, ou seja, sobre o impacto do curso de tecnólogo oferecido pela UFF nos policiais. O motivo foi outro. Tive ciência que um amigo da minha turma de mestrado no Programa de Pós Graduação em Justiça e Segurança – UFF (PPGJS) na ocasião era instrutor dos recrutas, da disciplina “Polícia de Proximidade”, e fiquei curioso em vê-lo ministrar algumas aulas. Foi uma experiência interessante. Afinal, voltar àquele ambiente após ter contato com a Antropologia, me proporcionou um olhar diferenciado sobre aquele universo escolar.

A fim de ambientar o leitor, passo a fazer uma breve descrição daquele espaço.

Ora, no retorno ao CFAP, algo me chamou a atenção logo na entrada dos pelotões dos quais eu visitei. As aulas eram ministradas em salas de aula, com aproximadamente 70 mesas e cadeiras individuais, um tablado à frente, e um quadro branco. As diversas companhias são divididas em pelotões, que são estas salas. A

companhia tem disposição quadrangular e as entradas dos pelotões têm vistas para o pátio central: uma espécie panóptica de vigilância e disciplinamento. Basta que parte da cabeça de um recruta indócil, que de relance aponte na porta de um dos pelotões, para que o curioso seja plotado e punido pelo instrutor.

Na porta de entrada do 2º Pelotão da 1ª Companhia, onde meu amigo iria ministrar uma de suas aulas, na parte acima da porta, como numa representação totêmica, havia a figura de um cão segurando um fuzil e a descrição “Pit Bull Invocado”. Já no 3º Pelotão, na mesma disposição, havia a inscrição “Fibra de Herói”, com a imagem de um soldado armado. No 4º Pel., a figura de um cavaleiro medieval, com a espada nas mãos, sob o escrito “Paladinos”. Aquelas representações me impressionaram. Refletia se aqueles pelotões não tinham estes símbolos épicos e belicosos como totens, como representações de entidades místicas de coesão, identificação e inspiração grupal.

O “ethos guerreiro” é uma característica marcante da formação policial militar. Os que justificam este *habitus* militar dizem que o serviço policial, numa cidade violenta como no Rio de Janeiro, em que traficantes usam fuzis e táticas de guerrilha, faz-se necessário. Desta forma, treinar este profissional para as rudezas e conflituosidade da chamada “guerra urbana”, seria a única saída para conter a criminalidade e se manter vivo. Por conseguinte, a naturalização destes profissionais com os valores e representações da guerra e da repressão violenta tem resultados patentes na resolução dos conflitos na sociedade.

Segundo Norbert Elias (1994), versando sobre as mudanças na agressividade durante o processo civilizador, apresenta o cavaleiro da Idade Média como alguém naturalizado à morte e à guerra, valores que se confundiam com sua identidade e o reafirmava em sua função social de guerreiro. O prazer pela morte e a afinidade pelo combate era característica marcante do cavaleiro medieval, expressado por canções e poemas de guerra. Entretanto, segundo Elias, a morte e a guerra não eram ditas somente em poemas épicos e canções. Elas constituíam parte integral da vida social. O prazer de matar era aflorado e socialmente permitido (ELIAS, 1994).

Na Polícia Militar – não somente a do Rio, mas a de todo o Brasil – as canções militares traduzem – igualmente como para o cavaleiro medieval – sua familiarização com a morte e a guerra, conforme se vê a seguir:

Quando eu morrer quero ir de FAL¹⁴ e de Beretta¹⁵

¹⁴ Fuzil Automático Leve, calibre 7,62, armamento usado pelas Forças Armadas e pela PMERJ

Quando eu morrer quero ir de FAL e de Beretta
Chegar no inferno e dar um tiro no capeta
E o capeta vai gritar desesperado
Ai meu Deus do céu tira daqui esse soldado

Quando eu morrer eu tenho um último desejo
Ser enterrado numa pista de rastejo
E o coveiro tem que ser um bom guerreiro
E abrir minha cova com uma bala de morteiro

E a menina que por mim não choraria
Ela assobiava a canção da infantaria

O BOPE vai te pegar

Você que me ouve, preste muita atenção
Eu estou chegando, chegando, chegando
E ai!? Mandou me chamar?

O BOPE vai te pegar!
O BOPE vai te pegar!

Homens de preto, qual é sua missão?
Entrar pela favela e deixar corpos no chão!
Homens de preto, que é que você faz?
Eu faço coisas que assusta o satanás!

Bope vai te pegar! (Pega daqui, pega de lá)
Bope vai te pegar! (Pega daqui, pega de lá)

Cachorro latindo
Criança chorando
Vagabundo vazando!
É o BOPE chegando!
É o BOPE matando!

Bope vai te pegar! (Pega daqui, pega de lá)
Bope vai te pegar! (Pega daqui, pega de lá)

Tropa de elite osso duro de roer!
Pega um, pega geral
Também vai pegar você!

¹⁵ Pistola 9mm Beretta, armamento usado pelas Forças Armadas.

Voltando à minha aventura pelos Pelotões no CFAP, o ocorrido numa das aulas me causou bastante reflexão também. Quando meu amigo ministrava a aula de “Polícia de Proximidade e Suas Ferramentas: a comunicação não-violenta” no 2º Pel. da 1ª Cia., apresentou um estudo de caso, a fim de abordar com os alunos a importância da comunicação não-violenta na prevenção dos conflitos.

No batalhão de Macaé, certo dia uma dupla de policiais foi atender uma ocorrência de som alto. Ao chegar no local, era uma pequena festinha de rua. Um cara com o som do carro ligado e uma galera bebendo e comendo um churrasquinho. Quando a viatura chegou no local, um bêbado foi ao encontro dos policiais, com um copo de cerveja na mão, dizendo que ali todo mundo era morador, que ninguém estava arrumando confusão. Na mesma hora um dos policiais deu um tapão na mão do cara, que estava com o copo de bebida, e o copo voou longe. A multidão se inflamou pra cima dos policiais e tacaram garrafas e pedras. Imaginem onde a pedra pegou? Logo no corolão (se referindo às recém-adquiridas viaturas pela PMERJ, os veículos da marca Corolla). Neste momento toda a sala manifestou grande alvoroço, quando um dos recrutas alçou a fala e disse: “Ah, meu chefe... aí é no 5X, né!”

O aluno se referia à marcação no meio do alvo de papel, usado nas instruções de tiro (local conhecido na caserna como 5X¹⁶), numa referência ao disparo que se efetuariam no peito de quem lançou a pedra na viatura. Minha reflexão se deu pelo fato de estarmos falando de um espaço escolar, formado de alunos que ainda não têm a experiência da “pista”, numa tentativa de conscientização sobre a importância de administrar os conflitos de modo não violento.

Ou seja, o que este evento sugere é que há uma tendência violenta que norteia a administração dos conflitos sociais que, necessariamente, não se adquire no seio da formação policial (RODRIGUES, 2022). Muito embora se reconheça que estas instituições tendem a legitimar este *ethos* vindo de “de fora”, reafirmando e oficializando, seja formal seja informalmente, esta espécie de gramática social violenta, tratada na bibliografia pertinente ao tema como “acumulação social da violência” (MISSE, 2021).

Conclusão

“Será que ele já entrou no confronto? Falar é mole...”

(CB Oliveira 1, sobre um dos fundadores do curso de Tecnólogo em Segurança Pública,

¹⁶ O alvo de papel ou papelão, usado nas instruções de tiro pela PMERJ, tem a representação de um dorso com cabeça, do corpo humano. Nele há diferentes níveis circulares, em que o centro do dorso é chamado de “cinco xis”.

o antropólogo Roberto Kant de Lima)

A polícia aprendeu — e segue aprendendo — a fazer o seu trabalho na prática: fazendo, errando, e voltando a fazer; contudo, sempre atenta às eventuais implicações negativas, do ponto de vista punitivo-legal ou punitivo-administrativo, resultado de suas ações. E aqui chamo a atenção para o “eventuais”, em razão da imprevisibilidade do resultado diante de um possível erro, no cotidiano policial-militar, que ora pode ensejar punição, ora não. E este caráter situacional da aplicação da penalidade muito depende da importância social daquele envolvido no conflito. Mas não só isso. O grau das relações entre o agente acusado e seus superiores hierárquicos responsáveis pela punição disciplinar também é um componente decisivo neste contexto.

Tal lógica circunstancial da punibilidade, portanto, é combustível que alimenta o medo de errar no exercício da prática do serviço policial. O que coloca o policial em constante dúvida sobre como agir em determinadas ocorrências. Não porque a lei é um regulador das suas práticas. A dubiedade não envolve questões legais. A interrogação é se aquele determinado conflito, que envolve particular “pessoa” – em contraposição ao “indivíduo”, num diálogo com Damatta¹⁷ – demandará aplicação de específica regra de atuação, baseada em informal gramática que orienta a prática policial no espaço público da realidade brasileira. A expectativa do erro, portanto, torna-se um espectro sempre presente na vida do policial, o que é agravado pela tradição castrense que norteia esta profissão. Como reflexo deste ambiente marcado pela incerteza do acerto ou do erro – face à instrumentalização circunstancial do polícia – o agente não demora muito para aprender que na “pista” há uma certa “ética policial” (DE LIMA, 2019) a ser obedecida, produto de uma pedagogia informal que, se ignorada, provavelmente resultará em retaliações corporativas.

Marcos Veríssimo (2009) em pesquisa etnográfica participante durante o curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas de Justiça Criminal e Segurança Pública, realizado em 2003, na Universidade Federal Fluminense, ajuda-nos a pensar sobre a dimensão deste fenômeno institucional na PMERJ, assim como em seus reflexos na cultura policial-militar. O curso, no qual Veríssimo também era aluno, era composto por delegados da Polícia Civil, agentes penitenciários, jornalistas, cientistas sociais e, majoritariamente, oficiais da polícia militar. Na etnografia fica claro como o medo é um ingrediente estruturante não só da identidade policial-militar, mas da práxis da rua.

Foi o que aconteceu numa ocasião, durante a aula de Metodologia da Pesquisa em Segurança Pública, quando um determinado aluno, tenente-coronel, que só sentava na última fila e costumava fazer comentários muito críticos em relação à própria Polícia, afirmou categoricamente que: “o medo de errar faz com que nada de novo aconteça na PM”. [...] Em certa ocasião

¹⁷ (DAMATTA, 1997)

durante a PGPPJCSP [sigla do referido curso], presenciei o momento em que um aluno policial (o mesmo que pela primeira vez falou sobre o “medo de errar”) veio pedir a um dos professores que o orientasse na feitura de sua monografia. O tema era o seguinte: “Na polícia, o certo é o errado, e o errado é o certo” (VERÍSSIMO, 2009, pg. 191, 196).

Tal acervo de conhecimento e saber práticos, de caráter situacional, por conseguinte, encontra respaldo em expressivos seguimentos da sociedade e em importantes instituições de controle social que, com muita frequência e naturalidade, tornam-se demandantes por este modelo relacional de atuação policial em que o “doutor” precede, do ponto de vista da distribuição dos direitos, ao chamado “cidadão de terceira classe” (CARVALHO, 2015, p. 218). Ou, numa manifestação menos explícita da desigualdade, que a polícia pelo menos não cometa arbitrariedades contra certos grupos socialmente indesejáveis à vista de determinado público – geralmente aquele cuja supervisão tem o poder de regular a força policial –, a exemplo daqueles marcados pelo prestígio social e econômico. Tais públicos ou locais que, segundo Ramos (2021), são tidos no jargão policial como “políticos”, em razão de sua capacidade de constringer o excesso da ação policial.

Este saber-fazer, que se instrumentaliza numa determinada “ética policial” (KANT DE LIMA, 1997), seria, portanto, constitutivo não só da identidade policial, mas da gramática institucional que inspira um determinado modelo de Segurança Pública, e que se choca frontalmente com a formação tecnológica em Segurança Pública da UFF. Visto que, segundo Roberto Kant de Lima (2019), a “ética policial” serve de fundamento para o exercício de uma interpretação autônoma da lei. O que mostra nítida dissonância com a universalização de direitos e garantias fundamentais individuais, um dos principais valores democráticos que embalam as discussões teóricas ao longo do curso de Tecnólogo em Segurança Pública, com o objetivo de provocar reflexão sobre a importância do papel policial na salvaguarda destes bens constitucionais. Em outras palavras, na “pista”, o policial precisa se adequar a outro modelo de se fazer Segurança Pública, distante daquele prescrito pelo curso de tecnólogo. Pois, conforme sentença já citada anteriormente, “a sociedade tem a polícia que merece”.

A descrição etnográfica de Roberto Kant de Lima traz luz para esta discussão, quando descreve ação perpetrada por um policial militar durante a prisão de suspeitos negros em uma favela carioca. A cena registrada em fotografia e publicada em jornal da época causou impacto público, dado estranhamento – ainda que efêmero – de uma prática normalmente aceita longe dos holofotes.

[...] um jornal publicou a foto de um sargento da Polícia Militar e atividade num dos morros da cidade. Essa foto causou um verdadeiro escândalo público. Ela mostrava o sargento, um homem de cor, com expressão de orgulho estampada no rosto, conduzindo presos diversos

outros homens também negros. Mas como o policial não dispunha do número necessário de algemas – fato que só foi explicado posteriormente – ele amarrou uma corda em torno do pescoço de cada um dos presos e puxou-os até a viatura policial estacionada na saída do morro. A foto fez a população se lembrar da maneira como os escravos africanos eram transportados e valeu ao fotógrafo um prêmio nacional de reportagem fotográfica.

Na ocasião, o pessoal da Polícia Civil comentou a má sorte do sargento, ou “burrice” segundo alguns, de ter permitido que o repórter tirasse a foto. Entretanto, ninguém se lembrou de dizer que os presos não mereciam tal tratamento. Afinal de contas, os policiais não podiam mesmo dizer isso com sinceridade, dado o péssimo tratamento que dispensavam aos presos nas cadeias das delegacias. Eles estavam, entretanto, bem cômicos do sentido social negativo de tais práticas. Isso ilustra como a opinião pública é responsável pela fixação de limites de conduta da polícia diante do público (KANT DE LIMA, 2019, p. 124, 125)

A experiência na Polícia Militar me faz acreditar que o saber, de caráter extremamente pragmático e operacional que é produzido neste universo — seja pelo curso de formação no CFAP, seja pela pedagogia informal “da pista” —, é um conhecimento que por se revestir de dogmas tende a resistir às visões alternativas que intencionam desconstruir suas verdades. E esta verdade sobre o que é ser policial, o que é ordem pública, sobre o que é “Segurança Pública” e como fazê-la, é parte de um padrão cultural composto de “significantes e significados” que, além de dar sentido à identidade deste grupo, constrói acontecimentos que se harmonizam com o seu próprio modo de viver. Dito de outra maneira, a cultura policial-militar cria o universo adequado para que o agente se auto oriente por este campo (GEERTZ, 1978).

Como já dito, a polícia constrói os seus protocolos na experiência de cada esquina, em cada abordagem, em cada ocorrência malsucedida, em cada “judaria interna” (RAMOS, 2024) resultado de uma malfadada ocorrência que contrariou certos interesses internos na polícia. Em consequência, ao mesmo tempo em que a polícia descobre como as “coisas têm que ser feitas na prática”, ela se torna refém deste modelo. O que não impede que o agente também adquira a expertise de auferir certas vantagens particulares desta lógica ambígua de aplicação da lei. Sendo assim, portanto, dubiedade do modelo que orienta a prática policial-militar, além de se consubstanciar à própria identidade do agente, torna a instituição dividida entre a norma constitucional democrática-igualitária de “servir e proteger” – lema institucional da PMERJ – e a práxis antidemocrática e seletiva validada extraoficialmente na esquina.

Não é à toa, portanto, a persistente resistência quanto à forma escolarizada, autocrítica, descentralizada, multidisciplinar e reflexiva de produção do saber, na busca de protocolos claros, previsíveis e universalizados de atuação policial, proposta pelo ambiente da academia, em especial o do curso de Tecnólogo em Segurança Pública, que tem a Antropologia — um saber cuja autoavaliação é um valor — como uma disciplina proeminente.

É muito comum se ouvir entre os policiais mais antigos que “ser polícia se aprende é na rua”. O que não deixa de ser uma afirmação arrazoada, dentro de uma perspectiva em que a plasticidade da prática policial se torna um mecanismo de defesa do agente — haja vista que certos lugares ou situações são “políticas” (RAMOS, 2021), sendo necessário nestas circunstâncias o acionamento de uma determinada “ética policial” (KANT DE LIMA, 2019). Portanto, tal afirmação, em verdade, chama a atenção para uma educação pragmática que, embora em trânsito entre a legalidade e a ilegalidade, é extremamente eficiente para o papel social separado às polícias no Brasil, o de manter a lógica hierárquica e desigual de resolução dos conflitos sociais.

Sendo assim, Kant de Lima sinaliza para a função ambivalente que caracteriza a polícia fluminense, ora sendo defensora dos direitos constitucionais, ora selecionando alguns privilegiados em direitos. Uma “ética policial” negociada com a imprensa, com o Judiciário, o Executivo e a opinião pública (KANT DE LIMA, 2019)

Uma questão, contudo, precisa ser acentuada. O que torna, talvez, o problema abordado neste artigo um tanto mais complexo e amplo.

Ora, “se a polícia é a presença ativa e visível da governança democrática. [E], seu respeito, ou a falta dele, por direitos civis e humanos define o tom das relações governo-sociedade civil” (GARRIOTT, 2018, apud BAILEY & DAMMERT, 2006, p. 39), logo faz sentido se acreditar que a polícia seria apenas a “ponta do *iceberg*” de uma ampla conjuntura social, assim como sublinha Roberto Kant de Lima (2019, p. 203)

As práticas policiais no Brasil não representam um fenômeno isolado, mas refletem as ideologias políticas, legais e judiciais, bem como o exercício de poder e a administração da justiça na sociedade brasileira. Ética policial e ideologia judicial, ao lado da atividade da polícia, são exemplos de mecanismos inerentes ao Estado que implementa a lei no Brasil. [...]Elas visam, tradicionalmente, aplicar regras processuais diferentes e princípios legais distintos a situações análogas, dependendo do contexto social e do status social das pessoas envolvidas.

Considerando o que este artigo intenciona mostrar, igualmente o que Norbert Elias (1994) realça ao mostrar a correspondência que há entre as estruturas sociais e as estruturas da personalidade em um determinado contexto histórico, faz sentido quando se diz que não é possível uma polícia da “Suíça” no Brasil. Isto, porque, devido a questões estruturais, como já mostrado aqui, a sociedade brasileira estratifica em posições desiguais os sujeitos, desigualando-os moral, social e legalmente (DAMATTA, 1997). E a polícia, por sua vez, é uma das representações mais patentes desta lógica que aquinhoa de direitos, desigualmente, os sujeitos. A despeito de, no discurso oficial, a instituição se orientar pelos valores democráticos.

A reclamação de que “eles querem uma polícia da Suíça no Brasil”, por conseguinte, é a manifestação desta racionalidade hierárquica, violenta e pessoalizada que desde sua fundação, no início do século XIX, inspira o *habitus* das forças policiais brasileiras. Ora, o que deveria ser uma administração de conflitos havido entre indivíduos iguais em direitos, no contexto brasileiro, a polícia deve ser mobilizada para “resolver”, dar fim, eliminar o conflito. Justamente porque é inadmissível a possibilidade de diálogo e consenso entre desiguais.

Afinal, não somos a “Suíça”. Somos o “Brasil”. Nossa polícia é “brasileira”. Nossa sociedade é “brasileira”. Este jogo de alegorias e representações entre “Brasil” e “Suíça” mostrado ao longo do texto nos serve de inspiração reflexiva com o objetivo de desnaturalizar o modelo de polícia e Segurança Pública elegido como próprio do “Brasil” – para retomar novamente a alegoria. E o curso de Tecnólogo em Segurança Pública se propõe justamente a cumprir este papel: o de fomentar o estranhamento do modelo estabelecido como ideal, tanto da atuação policial quanto de se conceber a Segurança Pública no Brasil, apontando a necessidade de mudança de paradigmas rumo à formação de uma polícia mais democrática e a uma Segurança Pública e Social.

Referências

ALBERNAZ, Elizabete; **CARUSO**, Haydée; **PATRÍCIO**, Luciane. Tensões e desafios de um policiamento comunitário em favelas do Rio de Janeiro: o caso do Grupamento de Policiamento em Áreas Especiais. São Paulo em Perspectiva, v. 21, n. 2, p. 39-52, jul/dez. 2007;

APRESENTAÇÃO DSP. Departamento de Segurança Pública – UFF, Rio de Janeiro. Disponível: <<http://dsp.sites.uff.br/?page id=301>>. Acesso em: 29 ago. 2019;

BATISTA, Vera Malaguti. O medo na cidade do Rio de Janeiro: dois tempos de uma história. Rio de Janeiro: Revan, 2014;

BECHARA, Evanildo. “Prática”. Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BECKER, Howard S. Outsiders. Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar. 2008;

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade. Petrópolis: Editora Vozes, 2014;

BITTNER, Egon. Aspectos do Trabalho Policial. São Paulo: Edusp, 2017;

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: um longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015;

DAMATTA, Roberto. Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997;

DICIONÁRIO online de português. “Prática”. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pratica/>>. Acesso em: 29 dez. 2021;

ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2ª ed. 1994;

FERREIRA, Ítalo do Couto. Entre mercadorias políticas e atos de resistências: memórias etnográficas de um oficial do extinto 1º BPM da PMERJ. Dissertação de Mestrado (Justiça e Segurança – PPGJS-UFF) Universidade Federal Fluminense, 2021;

GARRIOTT, William. Policiamento e governança contemporânea: a antropologia da polícia na prática. São Paulo: Editora Unicamp. 2018;

GEERTZ, Clifford. A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Zahar. 1978;

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. UPP – Unidade de Polícia Pacificadora. Polícia de proximidade transforma relação nas comunidades. Rio de Janeiro, 20 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.upprj.com/index.php/acontece/acontece-selecionado/policia-de-proximidade-transforma-relacao-nas-comunidades/cpp>>. Acesso em: 04 set. 2017;

HOLLOWAY, Thomas. Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX, Rio de Janeiro: FGV, 1997;

KANT DE LIMA, Roberto. A Polícia da Cidade do Rio de Janeiro: seus dilemas e paradoxos. Rio de Janeiro: [s.n.] 3ª ed. 2019;

_____. Ensaios de Antropologia e de Direito: Acesso à justiça e processos institucionais de conflitos e produção de verdade jurídica em uma perspectiva comparada. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011;

_____. Entre as leis e as normas: ética corporativa e práticas profissionais na segurança pública e na Justiça Criminal. DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social – vol. 6 – nº 3. pp. 549-580. 2013;

KANT DE LIMA, Roberto; **GERALDO**, Pedro Heitor. Conflitos em formação: A experiência da convivência civil-militar no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública a distância da Universidade Federal Fluminense. In: 39º Encontro Anual da Anpocs: GT01 Administração de conflitos em perspectiva comparada. Disponível: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-39-encontro/gt/gt01/9440-conflitos-em-formacao-a-experiencia-da-convivencia-civil-militar-no-curso-de-tecnologo-em-seguranca-publica-da-universidade-federal-fluminense/file>>. Acesso em: 31 ago. 2019;

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar. 19ª edição. 2006;

LE BRETON, David. As paixões ordinárias – Antropologia das emoções. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. Sociabilidade Violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. Revista Sociedade e Estado. Brasília, v. 19, n. 1, p. 53-84, jan./jun. 2004;

MISSE, Michel. Crime organizado e crime comum no Rio de Janeiro: diferenças e afinidades. Revista de Sociologia e Política. Curitiba, v. 19, n. 40, p. 13-25, out. 2011;

_____. Sobre o acúmulo social da violência no Rio de Janeiro. Civitas – Revista de Ciências Sociais, 2009, p. 371 – 385. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/4865>> Acesso em: 25 dez 2021;

MUNIZ, Jacqueline. Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser: cultura e cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado (Ciência Política)-INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE PESQUISA DO RIO DE JANEIRO-IUPERJ, Rio de Janeiro, 1999;

PRITCHARD, Evans. Os Nuer. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

RAMOS, Leonardo S. “A barca é política”: uma etnografia dos conflitos, moralidades e hierarquias no transporte público aquaviário sobre a Baía de Guanabara. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Justiça e Segurança – UFF), 2021;

_____. Entre a “Judaria interna”, a “pista salgada” e o “medo de se entregar”: uma etnografia das representações de medo entre policiais militares do Estado do Rio de Janeiro. Revista Campo Minado – Estudos Acadêmicos em Segurança Pública. v 1, n 2.

2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/campominado/article/view/52584>.

Acesso em: nov. 2024

RODRIGUES, Eduardo de Oliveira. Sociedade dos Esquemas: uma etnografia sobre candidatos à carreira policial militar no subúrbio carioca. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia – UFF, 2022;

SCHWARTZ, Stuart B. Burocracia e sociedade no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2011;

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. Niterói: Eduff, 2011;

SOARES, Luiz Eduardo. Desmilitarizar. São Paulo: Boitempo, 2019;

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. (Org). A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Garamond, 2019;

ZALUAR, Alba. Etos guerreiro e criminalidade violenta. In: LIMA, R. S; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. (Org). Crime, polícia e justiça no Brasil. São Paulo: Editora Contexto. 2014;

**SONS E CONFRONTOS: A SINFONIA DAS ARMAS DURANTE A MISSÃO
DE PAZ NO HAITI**

**SOUNDS AND CONFRONTATIONS: THE SYMPHONY OF WEAPONS
DURING THE PEACEKEEPING MISSION IN HAITI**

VINICIUS VELOSO COUTINHO

E-mail: viniciusveloso@id.uff.br

Resumo:

O artigo a seguir pretende trazer um conhecimento a cerca da paisagem sonora dentro dos conflitos armados com os integrantes do Comando de Operações Especiais do Exército Brasileiro durante a missão de paz no Haiti realizada pela ONU. Também serão abordados os conceitos técnicos e científicos a respeito da Paisagem Sonora e parte da doutrina de Operações Especiais. Ressalta-se que o Brasil foi o país responsável por chefiar a missão em solo estrangeiro trazendo para si uma responsabilidade imensurável, considerando o envolvimento de diversas etnias com a tentativa de reestabelecer a ordem da nação.

Palavras-chave: Haiti, Paisagem Sonora, Operações Especiais, Brasil, ONU.

Abstract:

The following article intends to bring knowledge about the soundscape within the armed conflicts with the members of the Special Operations Command of the Brazilian Army during the peace mission in Haiti carried out by the UN. The technical and scientific concepts regarding the Soundscape and Special Operations will also be addressed. To emphasize that Brazil was the country responsible for heading the mission on foreign soil, bringing to itself an immeasurable responsibility, considering the involvement of different ethnic groups in an attempt to re-establish the order of the nation.

Keywords: Haiti, Soundscape, Special Operations, Brazil, UN.

O presente artigo tem por finalidade trazer a título de conhecimento uma abordagem sobre o cenário de batalha na Missão de Paz no Haiti realizada pela ONU. Sobre isso, o direcionamento fim terá como abordagem a paisagem sonora dentro dos conflitos armados envolvendo os integrantes do Destacamento de Operações de Paz, o DOPaz, unidade de elite composta por integrantes do Comando de Operações Especiais do Exército Brasileiro.

Inicialmente, para que toda a contextualização do artigo seja compreendida, tendo em vista ser um tema de considerável complexidade, ele foi elaborado a partir de revisões bibliográficas, manual de Operações Especiais do Exército Brasileiro e entrevistas com interlocutores que integraram o destacamento em solo haitiano. Em consequência, o artigo foi dividido em 3 partes com o intuito de situar o leitor a respeito dos temas que serão abordados e vão construir uma linha de raciocínio até a conclusão do trabalho. Também foi utilizada metodologia de entrevistas com militares que estiveram no Haiti, cabe ressaltar que essas conversas ocorreram durante os meses de agosto e setembro de 2021 através de aplicativo de mensagem.

O objetivo principal deste artigo é propor uma reflexão a respeito da paisagem sonora dentro de um conflito armado, tendo em vista que a guerra em si contribui para diversas mudanças no ser humano, partindo de reações comportamentais até as mentais em relação às vivências dentro de um cenário de batalha a partir do que é visto e ouvido lá. Inicialmente, abordando os conceitos sobre a Paisagem Sonora é possível entender que o ambiente sonoro está presente no cotidiano das pessoas em qualquer atividade a ser realizada, por mais sigilosa ou silenciosa que sejam. É interessante observarmos as ideias de Murray Schafer¹ sobre o ambiente sonoro e este pode ser visto como um campo de estudos. Sobre isso, Murray Schafer a define como:

Paisagem sonora – O ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo

¹ As ideias de Murray Schafer foram desenvolvidas no final dos 1960 e início dos anos 1970 com o Projeto de Paisagem Sonora Mundial, tendo por objetivo estudar o ambiente sonoro através de um curso sobre poluição sonora. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~truax/wsp.html>. Acesso em 04/08/2021

pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens de fitas, em particular quando consideradas como ambiente (SCHAFER, 2001, p.366).

Entendemos acerca da importância da percepção sonora que pode ser identificada através do estudo unificado existente entre ouvinte e o lugar onde ele ocupa, extraindo a informação a respeito do ambiente e as relações possíveis que se dão a partir de sua percepção sobre os sons. Mais adiante, a teoria de James Jerome Gibson intitulada de Os Sentidos considerados como Sistemas Perceptuais de 1966, trata a respeito da audição incorporada e situada nos ambientes sonoros, acrescentando que não devemos considerar somente a função do ouvido em si, mas sim todo o sistema perceptivo que faz parte de determinado meio que trabalha para detectar e receber as informações. Também merece ênfase, a invariante transformacional elaborada por Gibson, que trata a respeito das reações comportamentais a partir de um ataque de um objeto sonoro no ambiente. Inclusive essa invariante atua podendo levar a um padrão comportamental de tal objeto especificado pelo tipo de distúrbio mecânico que o produziu (TOFFOLO, OLIVEIRA, ZAMPRONHA, 2003, p. 6).

Também merece ênfase as relações dos sons com as convivências e conexões que são proporcionadas a começar dele, seja entre as pessoas, animais ou objetos que fazem parte do ambiente sonoro. O resultado disso é uma manifestação acústica (WESTERKAMP, 1991), que caracteriza os ambientes nos quais são criadas as paisagens sonoras a partir das atitudes daqueles que habitam determinados meios e também das coisas que integram aquele espaço.

Ademais, reforçando o uso do som e analisando a paisagem sonora que também possui outra qualidade negativa quando se trata dos malefícios que os homens fazem uns aos outros se tratando a respeito dos conflitos armados. Os sons nesses ambientes deixam marcas pelo resto da vida naqueles que vivenciaram, presenciaram e ouviram os tiros, os gritos de dor e desespero, o rugir dos canhões, o ressoo das metralhadoras e até mesmo as súplicas pela morte. Sobre isso, a paisagem sonora merece destaque, pois se trata de qualquer ambiente sonoro ou qualquer porção do ambiente sônico visto como um campo de estudos, podendo ser esse um ambiente real ou uma construção abstrata

qualquer, como composições musicais, programas de rádio, etc. (SCHAFER, 1977, p. 274-275).

Sobre esses estudos, algumas definições merecem ênfase por se tratarem de aspectos que definem determinadas áreas de atuação referentes à paisagem sonora. Dentre os quais se destacam o conceito de ambiente sonoro *hi-fi* (alta fidelidade) e *lo-fi* (baixa fidelidade). O *hi-fi* quando aplicado a paisagem sonora pode ser compreendido como um som que pode ser facilmente identificado pelo fato de não possuir nenhum ruído dividindo o ambiente na mesma intensidade (SCHAFER, 1977, p. 43). Por exemplo, uma casa onde habita um recém-nascido que no silêncio da noite começa a chorar e os seus pais rapidamente identificam o choro e sabem que se trata de sons proferidos pelo filho.

A *lo-fi* por se tratar de uma definição de baixa qualidade em um ambiente repleto de diversidade sonora, é possível imaginar um lugar em conflito armado onde diversos disparos de armas de diferentes calibres estão vindos de diversas direções. Resultando em uma possível dificuldade das unidades em identificar a origem dos tiros para buscar abrigo ou revidar a agressão. Dando continuidade, a necessidade de conhecer os conceitos supracitados é a importância que em uma análise de um ambiente acústico a classificação de som de alta ou baixa fidelidade poderá ajudar a identificar os componentes de uma paisagem sonora independente do lugar que esteja ocorrendo à pesquisa.

Sobre isso, diante da exposição supracitada do conceito de paisagem sonora, vale destacar a relação com o que foi discutido com base nos relatos dos integrantes do Comando de Operações Especiais do Exército Brasileiro. Tratando a respeito do ambiente sonoro direcionado às vivências durante a Missão de Paz no Haiti com a ONU².

Mas antes, é importante conhecer parte da doutrina de Operações Especiais e os elementos de Operações Especiais do Exército Brasileiro que atuaram na missão de paz

² A Organização das Nações Unidas ou ONU tem por objetivo reunir os países integrantes com o intuito de discutir problemas de natureza mundial para chegarem a soluções que ajudem toda a humanidade. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/onu.htm>. Acesso em: 11/08/2021.

do Haiti formando o DOPaz: os Comandos e os Forças Especiais do Brasil. Segundo o Manual de Campanha de Operações Especiais do Exército Brasileiro as Operações Especiais são por definição:

Operações conduzidas por forças militares especialmente organizadas, treinadas e equipadas, em ambientes hostis, negados ou politicamente sensíveis, visando a atingir objetivos militares, políticos, psicossociais e/ou econômicos, empregando capacitações militares específicas não encontradas nas forças convencionais. Podem ser conduzidas de forma singular, conjunta ou combinada, normalmente em ambiente interagências, em qualquer parte do espectro dos conflitos. (BRASIL, 2017)

Já o conceito de Forças de Operações Especiais é:

São forças destinadas à execução das Operações Especiais: frações de Forças Especiais, Comandos e os seus apoios que possuem habilitações e especializações para operar em ambientes hostis, negados ou politicamente sensíveis. As F Op Esp, em termos gerais, podem ser caracterizadas por serem tropas de altíssimo desempenho que realizam missões especiais baseadas em suas capacidades específicas. Também são consideradas F Op Esp as tropas especiais análogas das demais Forças Singulares. (BRASIL, 2017)

Sobre as tropas de Comandos:

Os Comandos tem como missão realizar ações de captura, resgate, eliminação, interdição e ocupação de alvos compensadores do ponto de vista estratégico, operacional ou tático, situado em área hostil ou sob controle do inimigo, em tempos de paz, crise ou conflito armado, visando contribuir com a consecução de objetivos políticos, econômicos, psicossociais ou militares. Para cumprir tais missões, o batalhão é moldado de forma a ter garantidas as seguintes possibilidades: - realizar infiltrações e exfiltrações terrestres, aéreas e aquáticas; - atuar em qualquer ambiente operacional, particularmente em regiões semiáridas, de montanha, de planalto e de selva; - conduzir o fogo terrestre, aéreo e naval; - participar em conjunto com outras F Op Esp, de operações contraterrorismo e de guerra irregular; - realizar operações contra forças irregulares; - realizar operações de reconhecimento especial, principalmente em proveito próprio; - realizar outras operações de inteligência de combate; - assessorar outras forças quanto ao emprego dos elementos operacionais de Comandos. Disponível em: <http://www.ciopesp.eb.mil.br/en/curso-de-aco-es-de-comandos.html>. Acesso em: 26/08/2021.

Sobre os Operadores de Forças Especiais

São especialistas em Guerra Não Convencional, Reconhecimento Especial, Operações Contra Forças Irregulares e Contraterrorismo.

Organizam-se em Destacamentos Operacionais de Forças Especiais, podendo ser empregados em ambientes hostis, negados ou politicamente sensíveis. O Destacamento Operacional de Forças Especiais é capaz de estabelecer e cultivar laços de confiança com a população local a despeito das barreiras culturais, apoiando ou evitando uma confrontação militar formal, com repercussões nos níveis político e estratégico do conflito. Os Forças Especiais são caracterizados por serem um grupo de elite de altíssimo desempenho que cumpre missões e tarefas em áreas profundas, além das capacidades das forças convencionais. Estas frações são exclusivamente especializadas, organizadas equipadas e empregadas de acordo com as seguintes condicionantes: capacitação em línguas estrangeiras, compatibilidade étnico-cultural com a região de emprego, habilidade de percepção dos traços culturais locais, preparação para adaptar-se ao contexto político local, especialização em mediação e negociação e proficiência na coordenação de interações e aplicação de avançadas tecnologias. Disponível em <http://www.ciopesp.eb.mil.br/en/curso-de-forcas-especiais.html>. Acesso em: 26/08/2021

O DOPaz foi composto por 24 militares para o Haiti, sobre o Destacamento Operacional de Paz, o grupo tinha os militares sendo distribuídos em Estado-Maior formado por 4 oficiais, 4 sargentos especialistas em demolições, saúde, armamento e comunicações, 4 sargentos auxiliares de inteligência, 6 cabos e soldados auxiliares dos especialistas e 6 oficiais e sargentos caçadores³. (BRABAT 26, 2017)

Tendo como objetivo em solo Haitiano durante a estabilização do país, o DOPaz realizou ações de inteligência operacional⁴, reconhecimento e avaliação de área e a continuidade do adestramento das tropas convencionais. Além disso, o destacamento prestava auxílio ao comando do BRABAT⁵ em referência aos assuntos de inteligência e atualizações pertinentes ao teatro de operações no Haiti. (PORTUGUÊS, 2017)

³ Caçador de Operações Especiais é o militar habilitado a efetuar disparos precisos à longa distância, a comando ou não, em alvos pré-determinados, escolhidos ou de oportunidade. Devido à complexidade das ações existia a necessidade de apoio de caçadores para a proteção das equipes em terra que estavam se deslocando em terreno hostil, possibilitando a notificação dos times em solo sobre eventuais ameaças e a eliminação destas. http://www.ciopesp.eb.mil.br/en/?option=com_content&view=article&id=231. Acesso em: 26/08/2021

⁴ A Inteligência Operacional nas ações militares de Operações Especiais abrange níveis táticos, operacionais e estratégicos visando a capacidade de obter dados não disponíveis e protegidos em ambientes hostis ou sob controle do inimigo. (BRASIL, 2017)

⁵ Batalhão de Infantaria de Força de Paz.

Ademais, o destacamento teve como atividade fim o engajamento direto nas situações mais críticas de conflito armado, captura de criminosos locais, e a garantia das ações dos batalhões convencionais e administração dos adestramentos para as unidades comuns, destacando a presença fundamental para o bom andamento da missão. (PORTUGUÊS, 2017)

A respeito do Ambiente Operacional Contemporâneo⁶ no contexto de Operações Especiais, é válido destacar que devido às instabilidades presentes nessas localidades ocorre uma elevação do grau da complexidade da missão. Sobre isso, as situações de conflito são caracterizadas por sua longa duração, natureza crônica, baixa intensidade e impacto difuso (BRASIL, 2017).

Dando continuidade, é importante ressaltar que devido à evolução das características dos combates atualmente, as Forças de Operações Especiais possuem influência ímpar ao serem inseridas nesses ambientes desestabilizados. O motivo pode ser compreendido através das estratégias de emprego de unidades de Operações Especiais, que visam o sigilo desde o planejamento até a execução, e também podem atuar no contexto de prevenção de ameaças, de gerenciamento de crises e/ou de solução de conflitos armados (BRASIL, 2017). Além disso, possuem emprego variável no tempo, dependendo da necessidade da missão. Por exemplo, na Missão de Paz no Haiti, que após a inserção do primeiro DOPaz, o destacamento se manteve ativo até o término da missão, realizando apenas a troca de efetivo.

Sobre o preparo do Ambiente Operacional pelas Forças de Operações Especiais, as ações visam atitudes no geral não militares, pelo objetivo de identificar possíveis problemas que comprometam as futuras operações militares, reduzir oposições de naturezas políticas e sociais e cessar a continuidade de situações que possam agravar a crise local ou eclodir num conflito armado. Em consequência, para o êxito dessas ações de organização do Ambiente Operacional, é necessário que as Forças de Operações Especiais estejam em sintonia com os meios civis, forças aliadas e tenha ciência também das características das forças adversas. Devido a natureza dos conflitos

⁶ A Caracterização do ambiente operacional segundo o Manual de Campanha de Operações Especiais possui 3 dimensões divididas em humana, física e informacional e devido a isso o ambiente é caracterizado como complexo, heterogêneo, mutável, dinâmico, instável, imprevisível, ambíguo, não contíguo e não linear. (Brasil, 2017) A identificação dessas características podem ser compreendidas no cenário do Haiti que culminou na ocupação por parte das Nações Unidas.

irregulares a exigência das Forças de Operações Especiais aumentaram por causa do amplo emprego nas ações de GLO⁷, contraterrorismo e ações sob o amparo de órgãos internacionais, por exemplo, a ONU. Por fim, os fatores de êxito das Operações Especiais são vastos, mas se definem em algumas palavras: superioridade relativa, simplicidade no planejamento, repetição na preparação, segurança, oportunidade, sigilo, surpresa, eficiência, rapidez e o propósito.

É válido lembrar que os fatores de êxito das Op Esp são elementos únicos pertinentes a execução de ações por parte de F Op Esp, unidades que estão aptas a realizar esse tipo de ação com o máximo de eficácia. (BRASIL, 2017) A seguir, a reta final deste artigo relembra e faz uma conexão com a linha de raciocínio a cerca da paisagem sonora com as situações de conflitos armados vivenciados por integrantes do DOPaz no Haiti.

Retomando as ideias abordadas na primeira parte do artigo a respeito da discussão sobre o conceito de paisagem sonora, Schafer em *A Afinação do Mundo* apresenta que devido aos avanços industriais e tecnológicos, os sons ao redor do mundo aumentaram de proporção de tal forma que dificulta as percepções do que deve e o que pode ser ouvido em determinado ambiente. (SCHAFFER, 1977) Isso reluz ao cenário caótico dentro do campo de batalha tendo em vista a necessidade dos militares em captar e dar ordens, identificar através da sonoridade ouvida a direção dos tiros para se abrigar ou revidar, fora os outros integrantes da paisagem sonora: moradores locais em desespero, membros de gangues em investidas contra a ONU, feridos de ambos os lados e demais atores do cenário de conflito armado. Além disso, é interessante observar que os ruídos produzidos na guerra possuem uma superioridade em relação aos sons da natureza devido a sua força de expressividade a respeito das características dos fatos alusivos ao combate.

Outro ponto importante possui vinculação às questões de poder a partir dos sons, desde os tempos passados os ruídos fortes evocavam o temor e o respeito nos primeiros tempos (SCHAFFER, 1977, p. 113). Sobre isso e trazendo para o contexto do Haiti é

⁷ Garantia da Lei e da Ordem

válido observar o som produzido pelas armas, no qual os tiros ensurdecedores podem criar situações de pânico, tensão, respeito e legitimação por aqueles que detêm o poderio bélico e ditam os meios normativos de determinada área respeitando, confrontando ou não os pilares institucionais de um Estado. Além disso, é válido observar que as relações de poder criadas pelas armas, pela sua capacidade de expressão e imposição tendo em vista a sua potencialidade, letalidade e barulho de alto poder intimidador na dimensão tática e territorial, faz com que as vozes daqueles que sofrem, sejam abafadas por tamanha agressividade e horror dentro do campo de batalha.

Sobre isso, é interessante observarmos o cenário caótico dentro de um conflito armado a partir dos relatos de integrantes do DOPaz que vivenciaram a experiência em combate durante a Missão de Paz no Haiti, destacando as suas particularidades sobre a ótica de cada operador especial. Cabe ressaltar que os testemunhos neste trabalho não vão seguir a ordem cronológica, eles apresentam opiniões distintas, porém semelhantes ainda que os mesmos sejam integrantes da mesma tropa especializada. Além disso, por razões de proteger a identidade pessoal tendo em vista as peculiaridades dos integrantes das Operações Especiais, os nomes dos informantes e os anos das ações são fictícios.

O primeiro informante que será alcunhado de Dias Cardoso narra e explica como funciona a preparação propriamente dita antes da ida para as incursões, o durante e o depois do cumprimento da missão e a sua sensação pessoal durante e após a operação. Sobre isso, ele informa o seguinte:

Toda missão nossa no Haiti, nós temos uma preparação antes, a equipe que vai partir tem um *briefing* antes da missão e na sala de preparação a gente aborda toda a trajetória da missão e isso acontece antes da partida, o *briefing* tem o intuito de situar o que cada um vai fazer propriamente dito na ação. Feito isso a gente equipa, da o pronto dentro das equipes, cada um dentro da sua especialidade da o pronto com “ok”, checa o rádio de todo mundo, o especialista em armamento antes de embarcar nas viaturas ele dá o último “check” de armamento e munição, embarca e parte para missão. Patrulhando em Boston no ano de 2016, a minha equipe “Delta” foi desovada em um determinado local, depois partimos a pé e as viaturas seguiram para uma base mais próxima desse lugar e nós progredíamos durante a madrugada patrulhando por becos e vielas, verificando tudo e sabendo que naquela área por ser considerada “quente” a qualquer momento poderia haver um confronto ou uma rendição. Prosseguindo no patrulhamento, eu estava na ponta da minha equipe e após quase 1

hora incursionando naquela localidade, fomos para a rua principal dessa comunidade e tinha alguns postes com luz e outros não, segui na ponta progredindo e em um determinado lugar eu vi uns vultos saindo de um beco e vindo para rua, fui me aproximando, chegando mais perto e quando percebi que eram pessoas, acendi a lanterna do meu fuzil e visualizei 4 homens armados de fuzis oferecendo risco eminente para o destacamento, automaticamente como eu identifiquei, atirei primeiro. Iniciado o tiroteio, logo em seguida um integrante da minha equipe foi para o outro lado da rua e fez esse combate comigo, a partir dali os homens armados foram baleados e ao chegar ao local onde eles estavam, identificamos rastros de sangue, confirmando que eles conseguiram se evadir e após isso, o comandante da minha patrulha decidiu acionar o resgate para poder sair daquele lugar. Chegando à base, eu estava tranquilo, mas geralmente quem não está acostumado e quando participa de uma situação dessa pela primeira vez fica tenso, a gente que já está acostumado com esse realismo, essa troca, ou seja, dando tiro ou recebendo tiro, nós temos que ficar tranquilos, ligados, antenados, mas tranquilos. Após essa ocorrência, eu fiquei sabendo que 3 homens faleceram e 1 estava internado ainda, mas a minha mente, cara, estava tranquila, missão cumprida e assim é a mente de um combatente, a mente de um profissional. No combate, se eu falar para você que eu não fiquei tenso eu estou mentindo, a gente fica tenso para não acontecer nada com ninguém da nossa equipe, mas graças a Deus, devido aos treinamentos, nosso equipamento e a nossa capacidade mental, intelectual e psicológica, nós estamos preparados para tudo, até para sermos alvejados, nós estamos, nós temos que manter a tranquilidade para poder saber onde que o companheiro ou a própria pessoa que está na ponta foi alvejada, se é muito grave ou se não é ou se da para prosseguir ou se tem que chamar apoio e aí prossegue. Se for muito grave a gente isola a área e faz um 360°, socorre o companheiro, conforme for à gente pede retraimento, ambulância para poder levar o mais rápido possível esse companheiro para o Hospital, mas de antemão eu te falo, cabeça tranquila porque a qualquer momento que você está patrulhando tudo pode acontecer, você pode ser surpreendido ou surpreender, então o treinamento serve pra isso, combate, instruções, tranquilidade. E essa exposição sonora do tiroteio também não interfere em nada, por isso que os treinamentos tem que ser constantes, você acostuma com o barulho do seu fuzil, nós de 2 em 2 dias íamos para o estande de tiro, exercitávamos o tiro real ou a seco, então, isso ali para gente, o ato do primeiro disparo é sinal que a coisa já está doida, entendeu? Então o barulho não afeta muito, a concentração naquilo que nós vamos fazer tem muito profissionalismo e outra coisa, a equipe é um tomando conta do outro, eu estava na ponta, mas o último estava tomando conta da retaguarda, mesmo escutando os primeiros tiros que saíram da frente, o cara de trás já sabe, ele tem ciência que está acontecendo alguma coisa na frente, mas ele tem que ficar antenado atrás, não é todo mundo voltar para frente e deixar a retaguarda livre, aquele que ficou por último, a missão dele mesmo tendo um confronto na frente, ele escutando o tiro e não vindo de trás ele mantém a posição dele, tendo cuidado com a frente, sempre de olho para ver o que está

acontecendo, mas a missão do último do homem é cuidar da nossa retaguarda. Claro que dentro de um tiroteio, de um confronto, todo mundo fica tenso, mas conscientes e sabendo de tudo o que está acontecendo e é só botar em prática tudo aquilo que nós treinamos, o que a gente acredita, o que nós somos fiéis para fazer, então no outro dia eu estava tranquilo, aquilo ficou para trás e vamos pensando nas próximas missões, quando tudo acabou eu só agradei a Deus pela missão cumprida, a equipe “ok”, todos que foram voltaram, então é isso que é mais importante, “comandos”. E após o combate é tranquilo, nós temos o *debriefing* da missão assim que a gente chega e no outro dia nós vamos relatar para toda a equipe, mas nem sempre vai todo mundo, eu só estava com a minha equipe “Bravo”, mas dependendo da missão vão 3 equipes, 1 equipe, e nesse dia só estava a minha e nós realizamos o *debriefing*, contamos munição, verificamos se perdemos alguma coisa e depois a gente faz um relatório para mandar para o escalão superior, após isso é banho, descanso ou comer alguma coisa. Além disso, nós temos psicólogos, toda missão no exterior que tem confronto ou aqui no Brasil, uma equipe de psicólogos conversa com a gente para saber como está a nossa cabeça, como estamos reagindo após o combate, mas para uma equipe que está acostumada com o combate, isso aí é só glória, mas tenso nós ficamos sim, pois a qualquer momento pode haver tiroteio, granadas explodindo, então a gente fica tenso na missão, mas é de cumpri-la, para tudo dar certo, a equipe tem que ir junto, voltar junto, ninguém pode se machucar, mas tudo pode acontecer e após a missão, o *debriefing*, a cabeça fica tranquila e prosseguindo nas próximas missões, é assim que eu via, é assim que eu pensava, é assim que eu agia, em todos os confrontos ali fui só com aquele dever de missão cumprida, então eu voltei bem, com a cabeça boa, não tive surto nem nada.

Com base no relato abordado anteriormente, é possível realizar uma análise sobre o ambiente sonoro dentro de um conflito armado, a respeito disso é válido observar os conceitos de Gibson sobre a audição incorporada e situada nos ambientes sonoros. É interessante examinar que durante o deslocamento a pé do destacamento, a disciplina de sons e ruídos é imprescindível para garantir o sigilo e a surpresa, mas com base no relato ao identificar uma possibilidade de um disparo ocorrer por parte das forças adversas, merece ênfase o conceito da invariante transformacional (GIBSON, 1966) ao evitar o ataque de um objeto sonoro no ambiente (disparo). Dias Cardoso ao identificar as ameaças já teve uma reação comportamental (GIBSON, 1966) se prevenindo dos possíveis efeitos colaterais se por ventura algum disparo viesse a atingir algum integrante da equipe, sobre isso é possível identificar que os fatores de êxito das Op Esp possuem vínculo com o padrão comportamental criado a partir da invariante transformacional (GIBSON, 1966) em relação ao distúrbio mecânico que o cenário de

batalha pode produzir (TOFFOLO, OLIVEIRA, ZAMPRONHA, 2003). Dando continuidade, os dois próximos relatos apresentam experiências que ocorreram no ano de 2015, porém em meses diferentes, mas no mesmo lugar que será apresentado a seguir. Cabe ressaltar que as vivências dependendo do convívio com o cenário de batalha, mudam a partir das particularidades de cada combate e o seu contato repetitivo com situações dessa natureza. O relato do próximo transmissor, chamado de Gilberto informa que:

Em 2015 na cidade de Beleur, na capital do Haiti, Porto Príncipe, nós fomos fazer uma patrulha pelo fato de ter um alvo significativo que nós fomos procurar e nos deparamos com alguns homens armados de fuzil e pistola nessa cidade, em específico numa rua que fica entre Beleur e Boston que na época eram rivais. E nessa rua assim que os homens armados nos avistaram, já abriram fogo contra o destacamento que estava fazendo essa infiltração ali, houve aquela troca de tiros, aquele fogo cruzado ali e foi até intenso, não durou muito tempo, mas foi bem intenso, e assim, nós sabemos né cara, atirar e sabemos o que nós estamos fazendo né, eles não tinham essa preocupação, mas após essa situação nós fomos ver o lado deles, alguns elementos foram baleados, outros vieram a óbito. E a sensação que fica depois é uma situação muito complicada, porque é você acertando ou tirando a vida de alguém, combatendo pessoas iguais a você, né cara, e realmente fica uma situação ruim porque você vê aquela pessoa ali, ferida, abatida e você pensa que poderia ser você e fica uma situação ruim para você depois tirar essa imagem da sua cabeça, a imagem daquilo que você viu ali e também o pensamento né cara, poderia ser você, poderia ter sido você estar naquela situação que aquela pessoa do outro lado estaria. E o barulho também te deixa meio atordoado e é difícil de apagar da mente também.

A cerca das informações anteriores é possível observar a paisagem sonora no seu aspecto mais negativo a partir do contexto do cenário de batalha. Em consequência, o relato de Gilberto sobre um conflito armado com as gangues no Haiti durante uma ação do DOPaz, apresenta os impactos iniciados a partir do engajamento direto com o emprego de armas de fogo. Sobre isso, é notório que o resultado produzido pelas armas por mais que atinjam a sua atividade fim, seja para ataque ou defesa, exhibe o DOPaz a uma exposição sonora e visual que poderá marcar as suas memórias positiva ou negativamente pelo resto de suas vidas tendo em vista que a paisagem sonora é composta por uma série de relações entre sons, objetos e seres que compõem o ambiente. Além disso, também merece destaque a manifestação acústica (WESTERKAMP, 1991) a partir do momento que os membros das gangues avistaram o

destacamento já abriram fogo, contribuindo para caracterizar aquela determinada localidade como uma paisagem sonora a partir dos sons produzidos pelas armas de fogo.

Por fim, o último relato a respeito dos conflitos armados presenciados no Haiti será testemunhado a partir da vivência de Padilha, inclusive a sua primeira situação de combate real em solo estrangeiro, sobre essa experiência ele narra que:

Isso foi no ano de 2015, eu cheguei ao Haiti em junho, a missão foi em Beleur, uma periferia do Haiti. A sensação de estar saindo de dentro do BRABAT né, do batalhão para uma missão de confronto, a adrenalina é cinco vezes maior do que se você estiver dentro de um avião para poder saltar de paraquedas, porque quando você está ali pegando os seus carregadores, que eram seis, fora o da arma, o de pistola eram três, e isso já dava uma adrenalina do caramba só para você sair da base. A primeira situação que eu tive foi quando nós estávamos fazendo uma patrulha e do nada fomos acionados por ter um Grupamento de Combate da Cavalaria que tinha sido encurralado lá em Beleur, que era uma área semelhante a uma favela do Rio de Janeiro. E nisso os caras foram fazer uma patrulha e foram encurralados e lá no Haiti nós éramos como se o BOPE fosse, saia e fazia patrulha em todo território haitiano, então nós fomos convocados para ir para lá. Chegando, vimos a patrulha encurralada e começou o confronto, o meu primeiro no Haiti, cara quando eu vi um homem dando tiro com revólver calibre .38 em cima dos caras da cavalaria, eu saquei o fuzil e naquela hora foi colocar em prática tudo o que a gente vem aprendendo e tudo o que nós treinamos antes de ir para missão. Ai o primeiro tiro que eu acertei no cara, tu fica estatelado, a adrenalina vai de 0 a 1000 entendeu, porque querendo ou não você não está adaptado a tirar uma vida independente da onde for, então o primeiro cara que eu acertei, irmão, a tua pupila dilata, ai tu parte pra cima com os camaradas em volta e quando quebra o sigilo não tem mais silêncio, é o tiro comendo e é uma situação surreal. Na hora que o tiro está cantando, é engraçado que você só ouve a voz dos seus companheiros, você não ouve tiro, porque no treinamento é justamente isso né, você só ouve “vamos lá”, “pra cá”, “pra lá”, “entrei”, “limpo” e você não consegue ouvir tiro, não consegue ouvir se alguém do outro lado está gritando ou gemendo, você não consegue ouvir isso, só o seu companheiro do lado e progredir, a concentração é tanta que você não ouve tiro em volta. Primeira coisa: você quer cuidar de você e quer cuidar do seu companheiro, não tem outra coisa entendeu, essa foi a minha forma de sentir e a adrenalina quando o tiro está comendo, é você ficar ligado o tempo todo, mas tenso, tenso irmão, é surreal. E o prêmio maior disso tudo não é nem alvejar ninguém, porque nesse dia eu alvejei um e o camarada alvejou outro, mas foi resgatar a equipe que estava encurralada, o prazer todo foi esse, chegar ao batalhão e olhar aqueles camaradas que você resgatou e eles vierem te agradecer é surreal. Depois de todo o acontecido, que

you go for the lodging, that you think about the mission and what happened, then you look and think about my God in the sky, it's a difficult thing to remember, but when you're there, it can be a crazy thing, but the desire that gives you to go back there again, it's a feeling of mission fulfilled, it's a "crazy feeling", until you have others, various, but the first is the feeling of wanting to go back to the *front* again, of you being there, with the gun firing, in others I already started to hear, to get connected to things, but the first you enter in *ecstasy*, you only hear your companions, the gun that is next to you doesn't matter, it doesn't interest, do you understand? I think that's why you're so focused on missions when you're in the middle and you don't feel, because the first *front* is adrenaline that's equal before jumping out of the plane, but it's five times more because the gun is firing.

Based on the previous information, it is notorious that the sound landscape and the environment in a conflict situation impact people in various ways. From the report of Padilha, it is possible to identify Schaffer's concepts about definitions and qualifications of the sound environment. Initially, it is worth highlighting that, in a real combat situation, among the factors for success in Special Operations, the repetition in preparation stands out, as when starting the shooting, it is more chaotic than if the situation were for a first armed conflict. And more than the real scenario leaving you in *ecstasy*, Padilha was attentive to orders and directions within the detachment.

From the report, it is possible to understand Schaffer's ideas about the sound environment of high and low fidelity. Returning to the last paragraph of the previous report and the last report, Padilha, when talking about starting the armed confrontation and reporting the impossibility of hearing the shots, only the voices of his companions, it is interesting to classify in a sound environment of high fidelity, even when dividing the sound of the shots, the only thing he managed to hear at that initial moment of the confrontation were the voices of the members of DOPaz. Moreover, it is also valid to observe that, as the actions unfold and you immerse yourself in various missions, the tendency of the sound landscape in a conflict situation is to transform into a definition of low fidelity for various reasons, as perceptions in a shooting increase by being able to hear not only the voices of the companions, but the entire sound environment of the battle.

Sobre as premissas abordadas anteriormente com as ideias apresentadas no decorrer deste artigo, é possível chegar às conclusões para compreender as dimensões da Paisagem Sonora dentro do campo de batalha. Sobre isso, um dos objetivos deste trabalho teve por finalidade trazer a tona mais um conteúdo a respeito da missão de paz no Haiti no qual o Brasil foi um dos principais protagonistas, mas trazer principalmente a ótica dos integrantes das Operações Especiais do Exército Brasileiro dentro de um conflito armado. Além disso, realizar principalmente uma reflexão a partir de um ponto de vista mais direcionado para os símbolos que compõem os conflitos armados e os seus participantes diretos e indiretos. Além do mais, independente de cada nação possuir os seus problemas pessoais, a linguagem das armas é mundial e reconhecível acusticamente em qualquer lugar do mundo. No Brasil, em específico o Rio de Janeiro, por exemplo, as pessoas que residem em áreas dominadas pelo crime organizado já possuem a capacidade de identificar o som dos tiros e tomar alguma atitude para se proteger durante os conflitos armados entre os grupos rivais ou as ações do Estado através das incursões policiais.

Em consequência, o simbolismo referente ao som produzido pelas armas pôde ser compreendido através das ideias dos demais autores mencionados no decorrer do artigo a respeito da paisagem sonora e por último de Murray Schafer em *Vozes da tirania: templos de silêncio*. No livro é evidenciada uma interpretação a partir de políticas musicais praticadas durante a 2ª Guerra Mundial, no qual a música foi utilizada para fins de Guerra Psicológica contra a Alemanha nazista com o intuito de influenciar a população local através dos seus meios culturais. A relação desse livro com o artigo pode ser esclarecida pelo fato de existirem dois lados no Haiti que possuíram os meios que asseguraram e disputaram o controle local: de um lado as gangues locais, e do outro as forças da ONU.

Em suma, o som da guerra e os conflitos armados propriamente ditos continuarão a fazer parte da conservação das políticas através dos meios que mais levam os homens ao limite da humanidade em prol de interesses de pessoas e ideias que expõe a civilização a tamanha agressividade e violência. Sobre isso, é possível chegar à conclusão de que a depender de quem possuir as armas e o que elas representam dentro de cada contexto social, elas podem ser interpretadas e utilizadas como sinônimos de

liberdade ou de opressão a partir das suas legitimações dentro de cada ambiente e da sua atividade fim, os tiros.

Bibliografia:

SCHAFER, R. Murray: A afinação do mundo. São Paulo: 1997.

SCHAFER, R. Murray. Vozes da tirania: templos de silêncio. São Paulo: 2019.

ABREU, Thiago Xavider de. Ephtah!: Das ideias pedagógicas de Murray Schafer. São Paulo: 2014.

SILVA, André Barbachan. Qual o som deste lugar? Investigações poéticas acerca da paisagem sonora. Pelotas: 2016.

MENEGUELLO, Cristina. Das ruas para os museus: a paisagem sonora como memória, registro e criação. Caxias do Sul: 2017

FORSTER, Susan Christina. O som do Mal: O Poder de Dominar. São Paulo: 2008.

TOFFOLO, Rael B. Gimenes. OLIVEIRA, Luis Felipe. ZAMPRONHA, Edson S. Paisagem sonora: uma proposta de análise. São Paulo: 2021c.

JOSÉ, Carmen Lucia. SERGL, Marcos Julio. Paisagem Sonora. 2021c.

ARAGÃO, Thais Amorim. Paisagem sonora como conceito: tudo ou nada? Ceará: 2019.

RADICETTI, Felipe. Escutas e Olhares Cruzados nos Contextos Audiovisuais. Curitiba: 2018.

GIBSON, J. J. The Senses Considered as Perceptual Systems. Hillsdale: Houghton Mifflin Company, 1966.

GIBSON, J. J. Ecological Approach to Visual Perception. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1979/1986.

WESTERKAMP, Adam P. Hildegard. The Soundscape Newsletter, Canada: 1991.

Exército Brasileiro. Revista Brabat 26. Brasil: 2017.

PORTUGUÊS, Arthur Sartori de Souza, O DESTACAMENTO DE OPERAÇÕES DE PAZ (DOPAZ) NO HAITI. Exército Brasileiro, Brasil: 2017.

Ministério da Defesa, Exército Brasileiro, Comando de Operações Terrestres. Manual de Campanha de Operações Especiais EB70-MC-10.212. 3ª Edição. Brasil: 2017.

SCHAFFER, R. Murray. The World Soundscape Project. 1970: Canadá.
<https://www.sfu.ca/~truax/wsp.html>

Ensaio etnográfico

Joga pedra na Geni: Algumas reflexões sobre justiça no caso do “tio Paulo”

Matheus de Souza Faria¹

Resumo

Este artigo ensaístico busca analisar o caso amplamente discutido na mídia jornalística e nas redes sociais envolvendo Érika Nunes e seu pressuposto tio Paulo. Érika foi acusada de tentar fazer seu tio já falecido assinar uma autorização de saque de um empréstimo em um banco. As imagens do incidente viralizaram, desencadeando uma onda de acusações contra ela, que foi rapidamente julgada, condenada e cancelada pela opinião pública. O texto questiona o papel da mídia jornalística junto às emissoras, dos usuários das redes sociais e das autoridades competentes nesse processo, destacando a falta de imparcialidade da mídia, que muitas vezes busca apenas engajamento sem considerar as consequências nas relações humanas. Os usuários das redes sociais também são questionados sobre seu comportamento, que pode ser qualificado como “julgador”. Além disso, o papel das autoridades competentes, como o banco e seus funcionários, a delegacia e o juiz responsável pelo caso é analisado criticamente. O pré-julgamento da acusada pela mídia e pela delegacia é destacado, assim como a importância de um julgamento justo e imparcial. Em síntese, se enfatiza a importância de uma cobertura midiática crítica e imparcial para proteger os direitos humanos e evitar decisões precipitadas.

Palavras-chave: Mídia, Redes sociais, Sensacionalismo, Julgamento público, Direitos humanos, Ética jornalística, Responsabilidade social, Preconceito, Desinformação, Justiça.

Abstract

This essay seeks to analyze the widely discussed case in journalistic media and on social networks involving Érika Nunes and her alleged uncle Paulo. Érika was accused of trying to have her deceased uncle sign a withdrawal authorization for a bank loan. Images of the incident went viral, triggering a wave of accusations against her, leading to her swift judgment, condemnation, and cancellation by public opinion. The text

questions the role of the journalistic media, including broadcasters, social media users, and the competent authorities in this process. It highlights the lack of impartiality in the media, which often seeks only engagement without considering the consequences on human relationships. Social media users are also questioned about their behavior, which can be characterized as "judgmental." Additionally, the roles of the competent authorities, such as the bank and its employees, the police station, and the judge responsible for the case, are critically analyzed. The prejudgment of the accused by the media and the police is highlighted, as well as the importance of a fair and impartial trial. In summary, it emphasizes the importance of critical and impartial media coverage to protect human rights and avoid hasty decisions.

Keywords: Media, Social media, Sensationalism, Public trial, Human rights, Journalistic ethics, Social responsibility, Prejudice, Disinformation, Justice

Introdução

Recentemente, a internet e a mídia jornalística foram bombardeadas com as notícias em torno do caso do “tio Paulo”, carinhosamente ou ironicamente, como ficou conhecido Paulo Roberto Braga. O caso desencadeou um amplo debate e controvérsias, inundando várias plataformas de mídia social com memes e provocando uma enxurrada de condenações no tribunal da opinião pública direcionada à Érika Nunes. Se você ainda não está familiarizado com o ocorrido, será fornecido um breve resumo cronológico dos eventos para ambientar e levantar questões pertinentes.

Após a circulação de imagens gravadas por funcionários de uma sede do Itaú Unibanco, que mostram Érika Nunes tentando fazer com que seu tio falecido assine uma retirada de empréstimo de aproximadamente 17.000 reais, localizado em Bangu, na região oeste do município do Rio de Janeiro, na terça-feira, 16 de abril de 2024, infinitas postagens na internet e reportagens televisivas em canais abertos lançaram rapidamente diversas acusações. Esse transtorno projetou Érika, sobrinha do tio Paulo, à luz da ribalta², onde ela enfrenta um julgamento pelas redes sociais, rotulada como assassina, ladra e exploradora de idosos.

Mediante a essa chuva torrencial de condenação e “cancelamentos” tomei um momento para refletir sobre o surto coletivo transformado em memes nas redes sociais, do qual tive a infelicidade de também rir e compartilhar. Ao primeiro contato com as matérias jornalísticas e publicações na internet, não há como não se surpreender com tamanho descaso, e ser tomado de sentimentos de indignação e raiva. Todavia, a luz do pensamento crítico, analisando do início até a escrita desse texto, pois o fim desse caso ainda está longe, é perceptível o quão relevante é enxergar as nuances desse caso, e não tratá-lo tão somente como mais um crime cometido. É importante considerar toda a evolução do caso, desde a constatação do ocorrido a viralização na mídia jornalística e redes sociais, pois fica evidente que antes do julgamento mediante um juiz, a personagem principal já passou por um processo inquisitorial, do qual ela já foi julgada pelo tribunal virtual e midiático no qual já vem pagando suas sentenças, a partir da errônea prisão preventiva e linchamento em cárcere privado informado pela defesa.

Além do mais, é importante analisar também o como é prejudicial para um julgamento justo e imparcial quando autoridades competentes ao caso já possuem um pré-julgamento formado, e além das suas atribuições mediante a lei, usam da sua autoridade funcional para levantar acusações públicas, alimentando ainda mais a indignação dos telespectadores. Aqueles que estão atrás das telas, acabando por dominar toda a situação, coagindo a defesa e quem pensar diferente de suas afirmações através da seletividade e clamor popular, levantando problemáticas como essas, lhes convido a leitura desse artigo para perceber a importância de questionamentos, como qual o papel da mídia, qual o papel do usuário das redes sociais e o papel das autoridades competentes.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no artigo "Joga pedra na Geni: Algumas reflexões sobre justiça no caso do 'tio Paulo' " é qualitativa e analítica, destacando um caso específico sob a ótica da mídia, redes sociais, justiça e direitos humanos. A abordagem qualitativa permite uma investigação aprofundada e interpretativa dos fenômenos sociais, buscando compreender as nuances e complexidades envolvidas no caso de Érika Nunes e seu tio

Paulo. Já a análise crítica adotada sugere uma postura reflexiva e questionadora em relação aos papéis desempenhados pela mídia, usuários das redes sociais e autoridades competentes, destacando a falta de imparcialidade, a seletividade e os pré-julgamentos, a cisma e inquisitorialidade que podem comprometer a busca por justiça e a garantia dos direitos humanos, baseando na revisão da literatura pertinente, bem como na interpretação e contextualização dos eventos discutidos no artigo, incorporando elementos de análise crítica e reflexiva, procurando promover uma visão mais ampla e contextualizada do caso em questão. Indicando uma abordagem interdisciplinar e holística na análise do tema na inclusão de referências acadêmicas e a discussão sobre a responsabilidade social de todos os envolvidos.

GÊNESIS

O caso do “tio Paulo” estourou na internet, gerando muitos “memes” nas redes sociais, provocando revolta e um julgamento à “internet aberta”, com uma chuva de pedras sendo arremessada a Érika. Após imagens feitas por funcionários do banco viralizar nas redes sociais, mostrando-a tentando fazer seu tio já morto assinar uma autorização de saque de um empréstimo de aproximadamente 17 mil reais em Bangu, na zona oeste do estado do Rio de Janeiro, na terça-feira, 16 de abril de 2024, milhares de publicações na internet e matérias jornalísticas na televisão de canais abertos, começaram uma série de acusações, transformando a sobrinha do “tio Paulo” em uma das figuras mais faladas na mídia e sendo pré-julgada como assassina, ladra e aproveitadora de velinhos.

Diante das inúmeras matérias jornalísticas e publicações nas redes sociais, com a polícia e jornais já afirmando Érika como culpada dos crimes de vilipêndio de cadáver, tentativa de furto, fraude e homicídio culposo, elevando um grande clamor popular, lembrei-me da canção de Chico Buarque, “... *joga pedra na Geni, joga pedra na Geni, ela é feita para apanhar, ela é boa de cuspir...*”³ que todos poderiam exclamar, pois ainda sem conclusões nas investigações e um julgamento feito mediante a toda uma análise de provas, ela já era culpada de muitas coisas. Ao que parece, essas práticas rasgam o artigo 11 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz: “*1. qualquer pessoa acusada de um ato delituoso tem o direito de ser presumida*

inocente até que sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei em julgamento público, no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.”. Provavelmente o leitor ou leitora já deve estar pensando:

— Lá vem o defensor de bandido, o protetor dos “direitos humanos”.

O intuito é abordar alguns questionamentos acerca do assunto, levantando algumas problemáticas, como: qual o papel da mídia, qual o nosso papel como usuário das redes sociais e o papel das autoridades competentes. Fazendo uma pequena análise nas páginas jornalísticas, é possível ver chamadas à matéria como “Mulher leva morto em cadeira de rodas para sacar empréstimo de 17 mil reais e pede a ele: ‘Assina’”, “Morto em agência bancária. Sobrinha tentou comprar celular e pediu um novo empréstimo com um idoso, diz delegado”. Lendo chamadas jornalísticas como essa com fotos bem marcantes de Érika e seu tio no banco já morto, há algumas qualificações pejorativas e punitivistas, tais como: “Érika é uma safada aproveitadora”, “cadeia nela”, “surra nela”, mas em nenhum momento sequer abrimos a matéria para ler todo o fato ou nos perguntamos, e se fosse minha mãe, filha, sobrinha ou tio. Pergunto, qual o papel da mídia em casos como esse? Até onde vai a linha do jornalismo e do julgamento? É interessante para a presente reflexão expressar os modos pelos quais esse caso foi



retratado e as relações com a tradição inquisitorial e a cisma.

Figura 1: Matéria retirada do site G1 dois dias após o ocorrido. Acesso em: 20 de abril de 2024.

“Vejam só este jornal / Verdadeiro hospital / Porta voz do banguê-banguê / Da polícia central / Tresloucada, seminua / Jogou-se do oitavo andar / Porque o noivo não comprava / Maconha pra ela fumar / Um escândalo amoroso / Com retratos do casal / Um bicheiro assassinado / Em decúbito dorsal / Cada página é um grito / Um homem caiu no mangue / Só falta alguém espremer o jornal / Para sair / Sangue. sangue, sangue.”

Essa é uma canção de 1961, uma composição de Miguel Gustavo na expressiva voz de Roberto Silva e depois regravada pelo grupo Casuarina, seu nome “Jornal da morte”. Faz-nos refletir sobre a atemporalidade dessa letra, no qual denuncia a época os meios jornalísticos que se aproveitavam do sofrimento alheio de forma exagerada para autopromoção. Sessenta e dois anos é o que nos separa dessa realidade, e em casos como de Érika a qual é o alvo desse texto, percebemos que não houve mudanças tão abruptas quanto imaginávamos. *“Freqüentemente, constata-se [...] a ausência de elementos que abordem quesitos básicos da técnica jornalística [...] o que prejudica sensivelmente a formação dos cidadãos”* (Cruz, 2004, p. 08). É complemento dizer que não só prejudica na formação, todavia mascara e incentiva o preconceito, e o racismo estrutural que ainda assombra nossa sociedade de forma bem sutil. De acordo com Leite (2004), é possível analisar de forma crítica o caso de Érika diante aos meios jornalísticos divulgadores do caso, tendo em mente que nós, indivíduos, estamos submetidos a um intenso fluxo de informações sem o devido filtro. E se tratando de um caso em processo investigatório de acúmulo de provas de acusação e defesa, sem um julgamento definido, o papel da mídia jornalística deve ser neutro, apresentando fatos relatados de forma a levar a sociedade o conhecimento de como apresentaram essa situação, sem levantar acusações à pessoa pressupostamente suspeita. Mas não foi bem isso que percebemos, e basta fazer algumas buscas simples nos meios jornalísticos para encontrar mais casos como o de Érika.

Com o advento da cultura da mídia, os indivíduos são submetidos a um fluxo, sem precedentes, de imagens e sons dentro de sua própria casa; novos mundos virtuais de entretenimento, informação, sexo e política estão reordenando percepções de espaço, de tempo e anulando distinções entre realidade e representações. (Leite, 2004, p.1-2)

[Home](#) > [Últimas Notícias](#) > [Gente? Mulher leva cadáver para sacar R\\$ 1...](#)

Gente? Mulher leva cadáver para sacar R\$ 17 mil no banco, conversa com morto e vídeo sem censura choca a web: 'Mundo doente'

Publicado em 16 de abril de 2024
20:53

 Compartilhar



Por [Rahabe Barros](#) | Reality show e TV

Carioca, libriana e apaixonada pelo mundo de celebs, memes, música e reality show. Setorista de Bruna Marquezine no site (amol!).

Figura 2: Matéria retirada do site da Purepeople no dia do ocorrido. Acesso em: 17 de



abril de 2024.

Figura 3: Matéria retirada do site Itatiaia três dias após o ocorrido. Acesso em: 23 de abril de 2024.

Casos como do “tio Paulo” nos remete a pensar também na reprodução da tradição inquisitorial no Brasil, “presumindo a culpa antes da acusação formal” (Ferreira, 2013), onde matérias e mais matérias divulgaram de maneira equivocada a certeza de que

Érika é uma criminosa e que arquitetou tudo de forma planejada, antes das investigações completas acerca do ocorrido, mediante a fé pública a um delegado de polícia e uma juíza que em nenhum momento estará equivocada no rumo de suas investigações, nas quais eles têm total liberdade jurídica de ir a público expor toda a sua certeza sobre o crime, fazendo com que se crie um sentimento de revolta em ambos os atores envolvidos.

Apresentada ao curso de Graduação em Direito do Centro Universitário UNDB, Vitória Souza Leão em sua monografia Luz, Câmera E Transgressão: a mídia e a relação conflituosa com o Processo Penal, no Caso Richthofen, elucida sobre a relação da mídia e o processo penal, no qual ela afirma:

O problema é que o processo penal, instrumento de racionalização e do poder penal, acaba por sofrer mutações, por reflexo das pressões sociais e por consequência da transmissão, pela mídia televisiva, de cenas de crimes como entretenimento, para atender a finalidades de garantir audiência. No processo penal voltado para o espetáculo, não há espaço para garantir direitos fundamentais (2021, p.23)

Além do mais, com o ápice do fluxo de informações vividos no dia de hoje, com chuvas de publicações na internet fazendo de tudo para viralizar e conseguir engajamento, matérias jornalísticas acabam sendo somente mais uma fonte dessa busca por “likes” e engajamentos e nos deixa claro também que além da influência midiática, o Processo Penal também sofre essa influência pela velocidade com que essas informações circulam. E tendo como base isso, eu pergunto, qual o nosso papel como usuários das redes sociais, devemos ser apenas uma rede de divulgação exacerbada, julgadores e exploradores da imagem alheia?



Figura 4: Reprodução do X (antigo twitter) e Facebook. Acesso em: 18 de abril de 2024.

Nas postagens e comentários da figura 4, observa-se um aproveitamento no engajamento do assunto com números bem expressivos de comentários e *retweet*, e um tribunal virtual, no qual usuários das redes sociais exclamam sua indignação acerca do crime investigado, já tomando como um caso já solucionado, não tem o que se discutir, apenas puni-la ao rigor da lei. Acaba que com o avanço da tecnologia, a informação passou a circular de forma muito rápida, praticamente instantânea e com pouco filtro, gerando um acúmulo muito grande de desinformação, sendo um risco a sociedade, dando voz e transformando pessoas sem preparo algum muitas vezes em donos de todo o conhecimento e prontos para julgar e levar a cadeira elétrica, tudo em prol dos “bons costumes”, transformando usuários das redes sociais em divulgadores de um linchamento a "Internet aberta", os famosos cancelamentos. Mas é esse nosso papel?

Obviamente que não, porém vão se criando histórias, meias verdades e meias mentiras entre um compartilhamento e outro, do qual não se sabe mais o que é fato ou “fake”, linguajar popularmente usado para se referir à mentira ou hipótese. Opiniões fortemente enraizadas e inflexíveis sobre a culpabilidade de Érika sem abertura para diálogo ou negociação. De acordo com Mota e Kant, isso pode ser considerado um comportamento cismático, em seu artigo *Pega na mentira: notas antropológicas sobre tempos inquietantes*. “A cisma é o absolutismo da certeza.” (Mota e Kant, 2022 p. 14), “... os indivíduos constroem as suas opiniões, representações e ‘verdades’ ensimesmando-se em suas rochas absolutas de convicção...” (Mota e Kant, 2022 p. 15)

Nesse sentido, não se trata, simplesmente, do produto de uma esquizofrenia individual e a prática que é nomeada pelo seu uso é reconhecida nas interações cotidianas. Assim, no Brasil, essas características são identificáveis na suspeição sistemática, por parte do Estado, da sociedade e dos cidadãos, que está expressa nos procedimentos policiais e judiciais, que convertem essas ‘cismas’ em verdades judiciárias (Mota e Kant, 2022 p. 15).

Na ênfase da busca da culpa ou na tendência de atribuir responsabilidades sem uma análise imparcial e baseada em evidências, em vez de na busca pela verdade objetiva e na consideração equitativa das circunstâncias assume também uma postura de investigação acusatória em relação à Érika, sem considerar todas as informações disponíveis ou sem permitir que ela se explique, pode caracterizar um comportamento inquisitorial, “É a expressão judiciária do tradicional e naturalizado princípio: ‘atira e depois pergunta’.” (Mota e Kant, 2022 p. 15)

De acordo com Gabriel Vieira Mandarino e Tiago Zortea, em seu texto *A internet como praça pública da inquisição contemporânea*, disponível no site *Comportamento e Sociedade* vida, relações humanas e ciência do comportamento nos expõem algo interessante comparando a internet como praça pública da inquisição contemporânea, com novos sistemas de punição e com poder de alcance incomparavelmente maior, e sem uma instituição religiosa opressora para praticar a condenação, porém com punições ainda bem severas, pelo compartilhamento e pelos comentários, de forma que aqueles que cometeram algum tipo de erro moral acabam por ter em grupos do whatsapp, por exemplo, tendo vídeos, fotos, e *printscreens* ou qualquer outro tipo de material ou evento registrado que possa denotar alguma

desobediência à determinados valores morais se torna potencialmente compartilhável, assim afirmam:

No moralismo não há espaço para o erro. Parte-se do pressuposto de que as regras morais serão eternamente obedecidas. A ilusão alimentada por esta crença faz do erro algo bem maior do que ele talvez seja. O tamanho da punição para aqueles que falham no cumprimento da moral geralmente acompanha a intensidade da revolta provocada pelo erro. Talvez um dos grandes problemas seja exatamente esta ilusão: ninguém está propenso a errar, ninguém vai cair. Ou melhor: “eu não estou propenso a errar. Eu não vou cair. A pretensão de nos considerarmos moralmente irrepreensíveis parece diminuir a nossa sensibilidade para com os erros alheios e o que suas consequências podem lhe causar. Sob controle do moralismo, quando o outro erra estamos menos preocupados com o seu bem-estar.

Em momento algum levamos em consideração que por trás dessas publicações existe uma família, houve uma história, nem se quer pensamos que assim como Érika vem sendo acusada de vilipêndio, nós também estamos cometendo o mesmo crime ao postar as fotos nas redes sociais, seja para tentar tirar risadas, causar ou compartilhar o sentimento de revolta, nós estamos tratando com desprezo e sem o devido respeito ao cadáver e também à família de ambos os envolvidos, e à custa de que, ser igual a todo mundo, mostrar que sou menos criminoso que a acusada, ou simplesmente acumular engajamento e minutos de fama. Foram milhares de imagens compartilhadas de maneira vexatória dos protagonistas do caso, e uma no qual chamou muito atenção e teve uma média de 8 mil compartilhamentos no Facebook, foi uma de Paulo Roberto já morto no banco alterada por meio de programas de edição de imagem sorrindo com a seguinte descrição, “Tio Paulo vendo que sua sobrinha não conseguiu pegar o empréstimo no nome dele”, dando a entender que o falecido não tinha dado consentimento para retirada do dinheiro e que foi morto pela sobrinha. Publicações como essa apenas fortalecem o argumento que para o tribunal virtual Érika Nunes é culpada. Por caráter de respeito e não propagar esse tipo de atitude, a imagem não será divulgada neste artigo.

E no meio disso tudo, podemos ainda perguntar, qual é o papel das autoridades competentes, desde o banco e seus funcionários, a delegacia e seus agentes da lei ao Juiz que irá julgar o caso. Começando pelo banco e seus funcionários que ao constatarem algo de errado na situação fizeram gravações do ocorrido, prestaram os primeiros socorros e acionaram a polícia. Porém, de acordo com a Constituição Federal,

art. 5º, inc. X são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação. Um local monitorado por câmeras, eu indago, era necessário efetuar gravações por meios próprios de Érika e seu tio no ato da assinatura, e por que e como essa gravação foi parar na internet, de resto não tem porque questionar, todo o processo continuou de forma correta. Qual o papel da delegacia e seus agentes diante o caso, de acordo com Roberto Kant de Lima e Gláucia Maria Pontes Mouzinho em Produção e reprodução da tradição inquisitorial no Brasil: Entre delações e confissões premiadas.

O inquérito policial é um procedimento administrativo, não judicial, e por isso mesmo pode ter caráter explicitamente inquisitorial, isto é, registrar por escrito, com fé pública¹¹, emprestada pelo cartório que a delegacia possui, informações obtidas dos envolvidos sem que estes tenham conhecimento das suspeitas contra eles. Os registros policiais, assim, constituem-se em afirmações fidedignas que reforçam a presunção de culpa dos envolvidos, seguindo entranhados¹² no processo com a indicação dos elementos que formaram a convicção da Polícia sobre sua culpabilidade. Esses registros, na forma de autos de um Inquérito são encaminhados ao Ministério Público, que faz a Denúncia e a encaminha ao juiz, que a aceita, ou não. (Mouzinho e Kant. 2016 p.9).

E diante do referido caso percebemos todo um aparato midiático em cima de provas acumuladas pela delegacia responsável pelo caso para se fechar um pré-julgamento da acusada, indiciando-a por tentativa de furto, mediante fraude e por vilipêndio, afirmando em entrevistas concedidas ao jornalismo da emissora Globo: "Ela foi com ele ao banco porque percebeu que ele já estava no seu último momento de vida, e tentou antes da morte dele, retirar esse dinheiro (...) Ela viu a possibilidade de fazer o saque desse dinheiro, porque era a última chance que ela tinha de tirar esse dinheiro.", disse Fábio Souza, o delegado. Porém o que versa o artigo 2º, § 1º da lei 12.830/13:

Ao Delegado de Polícia, na qualidade de autoridade policial, cabe a condução da investigação criminal por meio de inquérito policial ou outro procedimento previsto em lei, que tem como objetivo a apuração das circunstâncias, da materialidade e da autoria das infrações penais. (LEI 12.830/13, art. 2º, § 1º, BRASIL, 2013, p.1498).

Willian Lima Porto sobre a legitimidade do delegado de polícia: quanto à realização de acordo de colaboração premiada, afirma:

De toda forma, o delegado de polícia deve se ater a melhor forma de realizar o inquérito, visto que, caso o mesmo se escuse de iniciar o inquérito por força

de amizade com os envolvidos, ou mesmo qualquer outro motivo deste tipo, ficará sujeito à aplicação do artigo 319º do Código Penal (BRASIL, 1940, p.385), em que versa sobre prevaricação, crime em que figura a prática de retardar ou deixar de realizar de forma indevida atos que deveriam ser feitos de ofício. Caso ocorra fato inverso ao demonstrado, ou seja, situação onde fique caracterizada a perseguição por parte do delegado de polícia, ou investigadores, contra o indiciado, haverá a vulnerabilidade ao enquadramento pelo constrangimento ilegal e ao abuso de autoridade, que estão elencados no art. 3º e art. 4º da lei de Abuso de Autoridade de nº 4.989/65 de 1965 (Brasil, 1965, p.845) e no artigo 4º da lei nº 3.689 de 1941, Código de Processo Penal (Brasil, 1941, p.409).

Considerações Finais

Este artigo acerca do caso de Paulo Roberto Braga, conhecido como “Tio Paulo”, e de Érika de Souza Vieira Nunes elucida os efeitos profundamente impactantes das redes sociais e dos meios de comunicação social sobre a sociedade, enfatizando o quão fundamental para nossa atual sociedade é examinar criticamente como a mídia jornalística e as plataformas de redes sociais e as instituições influenciam a opinião pública e a administração da justiça no seu Processo Penal.

A falta de imparcialidade e a seletividade no que tange a propagação de determinadas notícias nos meios jornalísticos e as práticas punitivas e de cancelamento nas redes sociais tornam-se preocupações numa era de rápido fluxo de informações. A busca da justiça e a proteção dos direitos humanos ficam comprometidas quando noticiários e os usuários das redes sociais acabam por tomar conclusões precipitadas e condenam com base em investigações incompletas e emoções intensas de indignação e fúria em meio ao clamor popular. Sem uma investigação detalhada e crítica, a viralização de fotos e histórias pode resultar em julgamentos preconcebidos que têm um efeito prejudicial na vida das pessoas envolvidas.

Neste caso, uma onda de indignação pública foi rapidamente produzida quando fotos de Érika tentando fazer com que seu falecido tio assinasse um saque de dívida se tornaram virais. Antes de um juiz considerar seu caso, Érika foi tachada de ladra, assassina e abusadora de idosos. Ela também teve que suportar um julgamento público, sendo possível concluir que a indignação pública foi alimentada pela pressão do tribunal da

opinião pública e pela cobertura sem filtro dos meios de comunicação, alimentada por falas extremamente acusatoriais tanto do delegado responsável pelo caso, como também da magistrada ao expor sua opinião pessoal ao caracterizar o ocorrido como “chocante e perturbadora”, no que levou a uma prisão preventiva incorreta e ao linchamento em cárcere, segundo defesa.

Quando autoridades competentes utilizaram o seu poder funcional para fazer alegações públicas depois de já terem formado um pré-julgamento, a imparcialidade e a justiça ficaram seriamente comprometidas. Esta mentalidade não só coage quem não concorda na forma como foi construído o processo, mas também a defesa, alimentando a indignação pública, deixando o sistema jurídico aberto a interferências externas. De forma que uma ação justa no julgamento é primordial sublinhar a importância de um julgamento justo e imparcial, livre destas pressões. É necessário um exame minucioso das funções desempenhadas pelas redes sociais e pelos meios de comunicação, para impedir a propagação de informações falsas, intolerância e injustiça nas redes sociais, todos os envolvidos – desde os meios de jornalismo em massa até ao público em geral – devem cumprir as suas obrigações cívicas.

Com base no que foi apresentado, é de extrema necessidade que a sociedade perceba a importância do discurso moral e responsável. Justiça, igualdade e respeito pelos direitos de todas as partes que participam em circunstâncias públicas devem ser os objetivos desta discussão. Todos devem considerar e agir na busca de uma sociedade mais equitativa e inclusiva, com o objetivo constante de defender os direitos humanos e a dignidade. Assim, à luz do exemplo estudado, é inegável que as redes sociais, a mídia e as autoridades se comportem de forma moral e responsável, sem vieses ideológicos ou decisões pautadas em seus achismos e preconceções.

Bibliografia

A PRESUNÇÃO da inocência e a construção da verdade: contrastes e confrontos em perspectiva comparada. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Brasil e Canadá.

BARALDI NETO, J.; DIAS, R. D.; GOMES, M. L. O retrato da figura feminina da ditadura à contemporaneidade: uma análise da música Geni e o Zepelim, de Chico Buarque de Holanda. Revista de Direito Arte e Literatura, v. 8, n. 2, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26668/indexlawjournals/2525-9911/2022.v8i2.9257>.

BARROS, R. Gente? Mulher leva cadáver para sacar R\$ 17 mil no banco, conversa com morto e vídeo sem censura choca a web: "Mundo doente". Purepeople, 2024. Disponível em: https://www.purepeople.com.br/noticia/mulher-leva-cadaver-para-sacar-r-17-mil-no-banco-conversa-com-morto-e-video-choca-a-web-mundo-doente_a390586/1. Acesso em: 17 abr. 2024.

CAPRA, M. A.; DE OLIVEIRA JÚNIOR, E. Q.; SECANHO, A. A. M. "Tio Paulo" e a prisão preventiva para a garantia da ordem pública. Migalhas, 2024. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/406623/tio-paulo-e-a-prisao-preventiva-para-a-garantia-da-ordem-publica>. Acesso em: 23 maio 2024.

CASAL diz que sobrinha de idoso recusou ajuda para tirá-lo de carro. G1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/04/19/testemunhas-idoso-banco.ghml>. Acesso em: 19 maio 2024.

CRIOU 6 filhos, nunca precisou roubar, diz filho de mulher que levou morto a banco no Rio para sacar empréstimo R\$ 17 mil. G1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/04/22/criou-6-filhos-nunca-precisou-roubar-diz-filho-de-mulher-que-levou-morto-a-banco-no-rio-para-sacar-emprestimo-r-17-mil.ghml>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Da legitimidade do delegado de polícia. Jusbrasil, [s.d.]. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/da-legitimidade-do-delegado-de-policia/653298921>. Acesso em: 24 maio 2024.

Defesa de mulher que estava com morto em banco diz que idoso morreu na agência: "Ele chegou vivo". GZH, 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2024/04/defesa-de-mulher-que-estava-com-morto-em-banco-diz-que-idoso-morreu-na-agencia-ele-chegou-vivo-clv3q14cr00yl013wz7yv9vyr.html>. Acesso em: 23 maio 2024.

GOMES, E. Terra de gigantes. TERRA DE GIGANTES, 2012. Disponível em: <https://terradegigantes65.wordpress.com/2012/06/25/jornal-da-morte-musica-e-gritos-denunciam-a-pessima-pratica-jornalistica/>. Acesso em: 25 maio 2024.

ITATIAIA. Caso "Tio Paulo": "Chocante e perturbadora" diz juíza sobre ação de sobrinha do idoso. Rádio Itatiaia, 2024. Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/brasil/2024/04/19/caso-tio-paulo-chocante-e-perturbadora-diz-juiza-sobre-acao-de-sobrinha-do-idoso>. Acesso em: 20 abr. 2024.

LEITÃO, D. K.; GOMES, L. G. Etnografia em ambientes digitais: perambulações, acompanhamentos e imersões. *Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia*, v. 1, n. 42, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.22409/antropolitica2017.1i42.a41884>.

LUZ, C. Câmera e transgressão: a mídia e a relação conflituosa com o Processo Penal, no caso Richthofen. São Luís: Vitória Sousa Leão, 2021.

Morto em agência bancária: sobrinha tentou comprar celular e pediu novo empréstimo com o idoso, diz delegado. G1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/04/18/morto-em-agencia-bancaria-sobrinha-tentou-comprar-celular-e-pediu-novo-emprestimo-com-o-idoso-diz-delegado.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MOTA, F. R.; LIMA, R. K. de. Pega na mentira: notas antropológicas sobre tempos inquietantes. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde: RECIIS*, v. 16, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29397/reciis.v16i2.3271>.

DE OLIVEIRA JÚNIOR, E. Q.; SECANHO, A. A. M. "Tio Paulo" e a repercussão jurídica de um fato. *Migalhas*, 2024. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/coluna/leitura-legal/406234/tio-paulo-e-a-repercussao-juridica-de-um-fato>. Acesso em: 29 abr. 2024.

KANT DE LIMA, R. Produção e reprodução da tradição inquisitorial no Brasil: entre delações e confissões premiadas. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 9, p. 505-529, 2016.

REISDOERFER, H. M. Como interpretar a mídia? As contribuições de Douglas Kellner e a Pedagogia Crítica da Mídia. *Temática*, v. 15, n. 7, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8931.2019v15n7.46823>.

SANTOS, I. Delegado afirma que sobrinha sabia que tio Paulo estava morto. *iBahia*, 2024. Disponível em: <https://www.ibahia.com/noticias/delegado-afirma-que-sobrinha-sabia-que-tio-paulo-estava-morto-318263>. Acesso em: 25 maio 2024.

"Tio Paulo": Fantástico tem acesso a imagens inéditas do caso da mulher que levou homem morto para conseguir empréstimo. G1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/04/21/tio-paulo-fantastico-tem-acesso-a-imagens-ineditas-do-caso-da-mulher-que-levou-homem-morto-para-conseguir-emprestimo.ghtml>. Acesso em: 22 maio 2024.

ZORTEA, T. A internet como praça pública da inquisição contemporânea. *Comportamento & Sociedade*, 2015. Disponível em: <https://comportamento.esociedade.com/2015/12/16/a-internet-como-praca-publica-da-inquisicao-contemporanea/>. Acesso em: 23 maio 2024.

Trajetória na tutoria do curso de Tecnologia em Segurança Pública UFF/CEDERJ no Polo Niterói

Paulo Mendes¹

Começo

Graças à seleção pública aberta segundo critérios objetivos de currículo eu entrei para a tutoria do curso de Tecnologia em Segurança Pública da UFF/CEDERJ em outubro de 2017. As matérias designadas foram “Estado, Direito e Cidadania” e “Discursos de Poder e Segurança Pública” para atuação aos sábados pela manhã. As primeiras informações essenciais passadas pela coordenação de tutoria do Polo foram sobre acesso à plataforma e como funcionava o Polo, quando também foram entregues os materiais didáticos.

Então se deu o começo efetivo da tutoria com a apresentação aos alunos de forma virtual e encontros presenciais. As primeiras tutorias foram exposições dos conteúdos das matérias no quadro seguindo o cronograma do semestre, com abertura para dúvidas no fim. Nesse período a maioria dos alunos eram policiais militares e mais velhos que eu, o que me fazia adotar uma postura um pouco mais formal, que se expressava pela vestimenta, com uma roupa mais social.

Um problema enorme logo de cara foi o atraso das bolsas nos três primeiros meses, suplantado pelo ânimo inicial, condições pessoais de estar no Polo e a promessa de que futuramente haveria o retorno financeiro. Marca desse momento foi o agradecimento do representante do curso pela continuidade das atividades, mesmo sem a devida contrapartida. Nessa oportunidade foi apresentada a origem e o histórico do curso e sua ligação com atividades de pesquisa por Roberto Kant.

¹ Graduado em Direito pela UFRJ. Mestre em Criminologia pela UNL (Argentina). Tutor Coordenador do Tecnólogo em Segurança Pública e Social da Universidade Federal Fluminense.

Ambientação na tutoria

A tutora Gabriela Alvarenga assume a coordenação da tutoria no Polo e passa a ter um contato mais frequente com os tutores, sempre de forma extremamente solícita. Há nesse segundo momento da minha parte um desenvolvimento da tutoria. Logo percebi que o formato de uma aula reproduzia uma lógica que embora fosse presencial, mantinha certa distância, o que me fez de forma um pouco intuitiva - e talvez inspirada pelo nome da Escola que se localiza o Polo - fazer uma tutoria de inspiração freireana². Isso se deu também por certa consideração da artificialidade de me considerar detentor de um conhecimento que iria transmitir a eles sobre um tema em que eles mesmos tinham uma especificidade maior do que a minha própria formação em direito.

Essa tutoria implicava a apresentação dos alunos por nome, profissão, motivo de ter procurado o curso e o que esperavam dele. Os alunos inicialmente pareciam se interessar por esse formato mais horizontalizado, inclusive com alguns demonstrando certa surpresa. As profissões dos alunos que cursavam eram: policial militar, policial civil, guarda municipal, agente penitenciário, forças armadas.

O motivo de terem procurado o curso eram desde mais gerais como “busca de conhecimento”, como mais pragmáticas como promoção através da possibilidade de fazer um concurso público que significasse certa “elevação” da carreira, como para policial federal. Os alunos esperavam essencialmente refletir um pouco sobre a prática, com certa consciência desde o início, no entanto, de uma diferença entre a formação corporativa e aquela oportunidade universitária.

A resignificação do formato implicava ficar sentado, apresentar um pouco o conteúdo e sugerir um tema de discussão da matéria que poderia ser conectada à experiência profissional. Assim, sugerido o tema, todos os alunos iam contando as experiências e a partir das falas dos colegas, mais ou menos mediadas por mim, trocavam impressões sobre questões como drogas, direitos humanos, situações de atuação limite como repressão em ato de roubo, meios de comunicação, e algumas histórias que

² A Escola Municipal Paulo Freire, da rede pública de ensino da cidade de Niterói, abriga o Polo Regional CEDERJ-CECERJ, onde ocorrem as atividades presenciais do Tecnólogo em Segurança Pública e Social da UFF, além de outros cursos.

entendiam como fatores ligados a criminalidade, bem como certa exasperação com algumas justificativas que soavam como “defender bandido”.

Essa parte presencial era complementada pela correção das avaliações pela plataforma. Duas atitudes mais básicas nas avaliações eram a de o aluno simplesmente emitir uma opinião própria sobre o assunto e outra de tentar emular um pouco o que dizia o material de estudo, seja com as próprias palavras, seja com certa reprodução do conteúdo. Nesse sentido foi importante estabelecer um critério de correção comparativo e que comentava o motivo da nota, elencando os pontos que faltavam para tirar a nota máxima. Uma dificuldade básica dos alunos era responder tudo aquilo que a questão pedia, com um número importante de respostas parciais. Também ficou clara a necessidade de desenvolvimento da leitura e escrita, ou seja, a demonstração do entendimento do conteúdo das matérias e a elaboração de um texto bem escrito e organizado que respondesse o que a questão pedia.

Particularmente nesse período houve a possibilidade de assumir novas matérias (“Análise de Políticas Públicas” e depois “Estatística aplicada à Segurança Pública”) o que era fundamental no meu engajamento no curso, me tornando um tutor mais integral, o que se refletia também no aumento do valor da bolsa.

Um episódio interessante que marca esse período foi um encontro presencial na UFF realizado pelo então coordenador do curso de Tecnologia em Segurança Pública Pedro Heitor. Esse encontro permitiu um amplo balanço em que se pode ouvir diferentes experiências de vários polos sobre como funcionava o curso e sobre os problemas enfrentados.

Desenvolvimento de oficinas

Um período de grande engajamento foi quando procurado para realizar atividades no Polo pela tutora coordenadora Gabriela Alvarenga. Eu tinha uma experiência prévia com oficinas de leitura e redação numa instituição privada e criei um formato de oficina que dialogasse com aquela experiência mais horizontalizada da tutoria.

A ideia da oficina era desfazer uma relação de certa distância, procurando desconstruir a visão dos alunos-profissionais de que muito do conhecimento seria uma “teoria inútil”. Mas ao mesmo tempo valorizar a experiência que tinham e reverter o estereótipo comum dos detentores do saber de que havia uma “prática irrefletida”.

Foi criada então uma primeira oficina “Discutindo o trabalho policial” que trazia sucintamente um texto acadêmico sobre o assunto, listando alguns pontos importantes numa fala de uns 20 minutos no máximo. Essa exposição esperava tocar em pontos importantes para os alunos-profissionais. Nessa oportunidade houve um interessante engajamento, em que muitos alunos animados contavam a experiência de policiamento, as dificuldades, medos e até alguns comentários fora do registro oficial.

Numa segunda oficina foram discutidas “Insegurança (s)”, sobre o problema da violência e as tentativas de lidar com isso, em que ganhou especial relevância a discussão sobre as Unidades de Polícia Pacificadoras, naquele momento sendo desmanteladas. O que gerou um debate sobre como para a polícia esse projeto significou uma tentativa de virada de chave, sendo pontuadas questões como o treinamento específico de policiais para atuarem nessas unidades, a tentativa de estabelecer uma nova relação com as favelas, e sobre como houve um marketing político exagerado que acelerou e ampliou sem a organização devida os projetos que depois da primeira impressão de salvação terminou em decepção.

Grupo de estudos em segurança pública

Uma iniciativa que transformou um pouco a relação mais institucional e episódica do curso no Polo foi o Grupo de Estudo em Segurança Pública (GESP), encontros promovidos pelo Laboratório de Socialização Acadêmica em Segurança Pública (LABIAC). Eram rodas em que se trabalhava um texto previamente selecionado, em que os alunos ouviam, falavam a sua impressão e também contavam experiências. Foram diversos encontros que marcaram a formação de um grupo de estudos em segurança pública. Esses encontros retornaram recentemente com oficinas de escrita acadêmica para a revista *Campo Minado*.

Esse período também foi marcado por eventos do tipo mais palestra sobre temas como drogas e mais recentemente outros de exposição de pesquisa sobre guarda municipal e milícia, com algumas pessoas engajadas na discussão, que redundou inclusive em doações de livros para a biblioteca do Polo.

A pandemia e seu impacto

A pandemia marcou o trabalho remoto da tutoria que até então era presencial. Com isso a plataforma ficou sendo a única ferramenta de contato com os alunos. Houve também redução da carga horária, o que aliado à inflação fez com que a situação da tutoria entrasse numa fase muito complicada.

O trabalho inteiramente à distância ficou mais protocolar e as interações perderam qualidade, embora resistissem dentro das possibilidades com ferramentas de comunicação digital que emergiram com mais força. A dimensão pessoal e coletiva de sobrevivência era o que ocupava o centro, especialmente num contexto que conheceu um índice de mortalidade muito acima da média, o que foi agravado pela escandalosa omissão e negação do governo infelizmente eleito de então.

O curso de Tecnologia em Segurança Pública, conhecido pela participação dos alunos, diminuiu um tanto o engajamento, efeitos que foram sentidos no retorno ao presencial e que reverberam até hoje, com o curso passando de semipresencial para mais definitivamente à distância, algo que só agora começa a ser revertido.

Coordenação, integração e demandas

A flexibilização da pandemia veio para mim como uma possibilidade de reativação da tutoria, com a indicação da tutora-coordenadora Gabriela Alvarenga para que eu assumisse a coordenação, acredito que pela parceria e compromisso ao longo dos anos. Foi então que conheci mais de perto e pude interagir de uma forma mais direta e proativa com um trio que mantém o curso funcionando: a coordenadora do curso Andrea

Soutto Mayor, a coordenadora de tutoria Mônica Garelli, e a pessoa que simplesmente sustenta a administração, Dylla Neves.

Inicialmente resolvendo as questões burocráticas e tentando manter o padrão de atenção da minha antecessora e paulatinamente levando questões importantes que eu identificava, encontrando abertura e algumas respostas, na medida do possível. Procurei sempre estar disponível para os tutores presenciais e acredito que possuo uma boa comunicação, o que é facilitado por um trabalho que raramente gera questões mais complicadas.

Marcou também uma integração com o Polo com seu potencial de ser um ambiente que efetiva a interiorização, mantém um caráter presencial e permite acolher o aluno. Esse potencial, no entanto, precisa da integração com o curso, algo que tem voltado a se dar e do qual espero poder ser um vetor. O Polo, embora com uma estrutura suficiente, padece de alguns problemas que em determinadas circunstâncias se agravaram e tornaram complicadas as condições de trabalho. Alguns desses problemas foram parcialmente ou mais definitivamente resolvidos, alguns persistem.

Assumindo a coordenação e mais matérias: “Introdução a EAD”, “Mídia e Segurança Pública” e “Sociologia do Crime e da Violência”; e deixando outras, a minha situação em particular melhorou. Os tutores presenciais mantinham número de matérias e horas que davam também certa condição de engajamento e permanência.

Mas uma condição básica era fonte de insatisfação generalizada: o reajuste das bolsas. Além de estarem muitíssimo tempo sem reajuste, a bolsa estava sendo consumida pela inflação, o que se somava aos gastos do retorno ao presencial. Foi um período difícil, que só ganhou maior esperança com o aumento da bolsa federal a que, no entanto, nenhum tutor estava vinculado. Durante quase um ano foi mantida uma diferença do valor da bolsa entre o vínculo federal e estadual e o movimento dos tutores com dificuldade conseguiu pressionar o CEDERJ, que se inicialmente mostrava alguma disposição para o diálogo, deixou os tutores esperando apreensivamente o reajuste até finalmente ele se concretizar, o que se concretizou graças ao movimento dos tutores que expôs a situação e angariou apoio político.

Desafios

Para terminar gostaria de comentar alguns desafios. Existem algumas impressões dos alunos sobre o curso que surgiram na atividade de coordenação. Uma visão generalizada é que o curso tem um enfoque “social”, o que por um lado parece uma oportunidade de compreensão sobre a segurança pública, mas que por outro parece sugerir indiretamente que não se aplicaria mais diretamente à prática profissional.

Outra questão que surgiu foi que o nome “tecnologia” para alguns significava no momento de entrar no curso que o conteúdo abarcaria o uso de novas tecnologias na segurança pública.

Existe também uma impressão que o curso poderia renovar as formas de acesso na plataforma, com maior dinâmica, contato e interação.

Acredito que o curso de Tecnologia em Segurança Pública no Polo Niterói vai relativamente bem. Um desafio, no entanto, tem sido a entrada de novos tutores presenciais, que pelos critérios utilizados pelo CEDERJ até agora acaba dificultando o acúmulo de algumas matérias, o que é essencial para criar vínculo e conferir uma bolsa que justifique a permanência. Parece que isso pode mudar com o critério de inclusão de tutores por área e não mais estritamente por matéria.

Estão sendo retomadas atividades presenciais no Polo, o que tem engajado alguns alunos. Acredito que o processo de maior integração e presença entre curso e polo é essencial para fazer desse espaço uma oportunidade de contato cara a cara e desenvolvimento de uma comunidade de ensino.

O projeto de ampliação de acesso e interiorização foi uma conquista muito importante. Mas para a manutenção e melhoria parece necessária uma revitalização desse projeto que envolva Curso, CEDERJ e Polo com apoio federal e possibilidade de participação dos tutores. É fundamental que haja um plano de aproveitamento de toda essa experiência acumulada pelos trabalhadores de ensino, gerando maiores e melhores oportunidades.

Como relatado, os sete anos de experiência agregaram à minha trajetória profissional algumas habilidades e competências importantes. Como resultado desse processo, tive a honra de participar como revisor da Revista Brasileira de Segurança

Pública, graças às oportunidades de formação que tive aliadas a essa experiência, sempre pautadas por esforço e comprometimento.

Feito um pequeno histórico, termino aqui esse relato de contribuição individual e coletiva à Universidade pública, gratuita, de qualidade, aberta e interiorizada.

Monografias

A ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS NO CURSO DE TECNÓLOGO EM SEGURANÇA PÚBLICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE¹

ROBSON FARIAS TORRES ²

A todas as vítimas de Câncer, Alzheimer ou qualquer outra doença. Não percam a fé, lutem com todas as forças. E se no final prevalecer a morte,
Até breve!

RESUMO

Trata-se de um estudo sobre os meios de administração de conflitos propostos pela coordenação do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública da Universidade Federal Fluminense. Os conflitos identificados pela coordenação são inerentes à formação do curso que é ofertado exclusivamente para profissionais de segurança pública, público que possui certa resistência à socialização acadêmica. A adoção de formas de administração de conflitos por meio do diálogo nas salas de aulas é observada como meio de construção do respeito mútuo do “cidadão-aluno”. A pesquisa prioriza entrevistas sobre conflitos mais relevantes identificados nas três esferas administrativas pedagógicas de atuação do curso.

Palavras chaves: Administração de Conflitos; Tecnólogo em Segurança Pública e Social; Aluno Policial; Militar Aluno.

ABSTRACT

This is a study on the means of conflict management proposed by the coordination of the Technologist Course in Public and Social Security at Federal Fluminense University. The conflicts identified by the coordination are inherent to the formation of the course, which is offered exclusively to public security professionals, a public that has some resistance to academic socialization. The adoption of forms of conflict management through dialogue in the classroom is seen as a means of building mutual respect between the “citizen-student”. The research prioritizes interviews about the most relevant conflicts identified in the three administrative-pedagogical spheres of the course.

Keywords: Conflict Management; Technologist in Public and Social Security; Student-Officer; Military-Student.

¹ Projeto de pesquisa apresentado ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos da Universidade Federal Fluminense – UFF – como requisito para obtenção de grau de Bacharel em Segurança Pública e Social. Orientador: Prof. Daniel Misse.

² Tecnólogo em Segurança Pública. Bacharel em Segurança Pública.

INTRODUÇÃO

No período de 2017.2 a 2019.2 realizei o Curso de Tecnologia em Segurança Pública (TSP) na modalidade de Ensino à Distância (EaD) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) junto ao Consórcio do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), no polo de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro. Enquanto aluno, pude tomar conhecimento e acompanhar alguns casos de conflitos inerentes à formação do curso que é ofertado exclusivamente para profissionais de segurança pública. Esses conflitos identificados pela coordenação do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública da UFF eram debatidos em encontros nos polos em que se encontravam as atividades semipresenciais do curso. O conhecimento dos fatos chegou aos coordenadores, tutores presenciais, diretora de polo e alunos. Dentro do próprio curso, a gestão e a formação universitária passaram a orientar as formas de administração de conflitos que fossem aceitas por parte do corpo discente, que normalmente não recepciona bem o conteúdo programático do curso e a socialização acadêmica.

Antes de falar propriamente da minha trajetória no curso, descrevo em poucas palavras o motivo que me levou a escolhê-lo. Como militar da carreira de praças do Corpo de Fuzileiros Navais da Marinha do Brasil, tive a oportunidade de realizar alguns cursos na área de segurança que compreendiam metodologias, doutrinas, normas e procedimentos de ações institucionalizadas preestabelecidas em manuais. Dentre os cursos realizados estão os cursos de: Segurança Orgânica -que compreende as medidas voltadas para segurança do pessoal - segurança da documentação, do material, das comunicações, das informações digitais e curso de segurança de Áreas e Instalações, este último com foco em sistema de alarme, sistema de monitoramento por câmeras de vigilância, instalação de barreiras e controle de acessos. Tais cursos propiciaram-me trabalhar nessas atividades por 17 anos nas organizações militares que servi.

Conheci o Curso de Tecnólogo em Segurança Pública através de um amigo policial militar que em 2016 estava fazendo o curso e me disse que o mesmo era ofertado apenas para agentes públicos. Fiquei interessado em fazê-lo, então, concorri a 20% das vagas oferecidas pelo Cederj, em ampla concorrência, sendo classificado com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entrando na turma de 2017.2, do polo São Gonçalo.

Minhas expectativas foram quebradas ao descobrir que não seria mais um curso aos moldes do que eu já estava habituado. O curso me proporcionou sentar à mesa e aprender coisas novas e a

ter uma nova percepção sobre o que eu conhecia. Ouvi a palestra do professor Marcos Veríssimo sobre o tema “Maconheiros, Fumons Growers” (estudo comparativo de cultivo caseiro de cannabis no Rio de Janeiro e Buenos Aires), que serviu para desmistificar o que eu pensava sobre o tema, pois na vida militar esse assunto é muito marginalizado e estigmatizado. Após a minha entrada no bacharelado em segurança pública e social, tive a disciplina “Antropologia do Direito 2”, ministrada pelo professor Frederico Policarpo, na qual conheci o texto “Dignidade”, “doença” e “remédio” uma análise da construção médica jurídica da Maconha medicinal. Interessei-me por conhecer mais sobre o assunto e foi por meio desses dois casos específicos que tive acesso a uma entidade que proporcionou à minha mãe tratamento para Alzheimer, com o óleo da cannabis.

A aula inaugural de todos os cursos do polo, incluído o tecnólogo, foi meu primeiro contato com os alunos e com o curso. Antes de irmos para sala de aula, todos os alunos ingressantes e veteranos, e membros do corpo docente se reúnem no pátio da unidade de ensino, onde acontece uma cerimônia de abertura do semestre com a presença do prefeito e do secretário de educação do município. Há uma banda de música, com o canto do hino nacional e a apresentação da diretora do polo, bem como a dos representantes da coordenação, dos tutores e dos representantes da UFF. Ao término da cerimônia de abertura, as tutoras coordenadoras e os tutores de cada curso reúnem suas turmas de iniciantes e de veteranos nas salas de aula, onde são orientados a assinar uma lista de presença que lhes dá o direito a um certificado com horas que valerá como atividade complementar obrigatória do curso. Ato contínuo, é transmitido um vídeo, seguido das orientações do curso. Na sala de aula, foi dada a ideia de a turma iniciante relacionar os alunos e criar um grupo de comunicação no Whatsapp. Tal procedimento não é previsto no curso, sendo uma iniciativa positiva da articuladora acadêmica. A tutora coordenadora pega o número de telefone de um dos alunos para que esse voluntário seja um canal de comunicação direto com ela e os alunos. Essa solicitude fez com que muitos problemas fossem equacionados rapidamente, transmitindo mais confiança para os alunos ao diminuir a distância entre eles e a faculdade, como exemplo: dúvida sobre lançamento de notas, horários, livros etc. Após todas as orientações e distribuição da grade de horários das tutorias presenciais, todos são liberados e vão para o refeitório onde é servido um lanche no final do evento.

Iniciado o curso, procurei estar sempre presente nas tutorias e percebi que minha turma tinha vários agentes públicos de instituições diferentes da minha, mas a maioria era de policiais

militares e o saber prático de cada um era um conflito quase que pessoal nos debates em sala de aula. O conteúdo não era condizente com aquilo que eu estava acostumado no quartel, e creio que isso também era algo percebido pelos demais alunos, em especial os policiais militares que sempre eram citados nas matérias do curso. Lembro-me de um policial dizer baixinho após o tutor falar sobre saberes práticos policiais: “quero ver botar a “bunda” na viatura e subir o morro!”. Essas conversas eram mais frequentes via Whatsapp e, nele, surgiram os papos dos problemas ocorridos nos polos, Principalmente, o problema da cola, que, a despeito da da orientação que tenha ocorrido, não desapareceu. Em algumas avaliações ficavam dois tutores na sala. Na minha turma, uma aluna estava com o celular entre as pernas na hora da prova, tendo sido surpreendida pelo tutor. Este fez apenas sinal para que ela guardasse o aparelho, não lhe tomou a prova, não discutiu, nem alterou o tom de voz e permitiu que ela fizesse a prova. Ao término, quando a aluna entregou a prova, o tutor avisou à aluna que aquele fato seria lançado na ATA. Posteriormente, o resultado da nota foi zero.

Em uma das visitas acadêmicas da coordenação do curso no polo de São Gonçalo, lembro-me das discussões acaloradas na sala de aula sobre os conflitos ocorridos no curso. Recordo-me, ainda, que em uma dessas visitas o professor Pedro Heitor³ leu uma *Carta de Compromisso* dos alunos de Campo Grande devido a um incidente de disparo de arma de fogo naquele polo. Ao final da atividade, perguntou se tinha algum voluntário que pudesse ficar com a carta e transmiti-las aos demais alunos que porventura não estivessem presentes. prontamente me voluntariei e, depois de escaneá-la, passei a enviá-la aos colegas, por e-mail e pelo aplicativo Whatsapp (no grupo criado pela turma).

Assim, pude observar conflitos em sala de aula, como a questão da “cola”, e o incidente em que o aluno colocou a arma em uma cadeira ao seu lado enquanto fazia prova. Isso me fez pensar sobre os conflitos administrados pela coordenação do tecnólogo. Uma das ações foi essa palestra que assisti e, posteriormente, a criação de um Grupo de Estudos de Segurança Pública do Laboratório de Iniciação Acadêmica (GESP-LabIAC) da universidade (UFF). No polo, sob a coordenação do professor Marcos Veríssimo⁴, com encontros quinzenais, o grupo tinha como finalidade promover debates orientados. Então, a convite da tutora coordenadora do curso a todos os alunos do polo, passei a frequentar aquelas reuniões que despertaram em mim a

³ Foi coordenador do curso entre 2012 e 2018.

⁴ Que ocupava a função de Tutor a Distância ligado à coordenação do LABIAC.

necessidade de conhecer mais sobre a pesquisa científica, haja vista que não há trabalho de conclusão de curso na grade curricular do tecnólogo.

Após o término do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública, passei a ter um olhar diferenciado sobre a sociedade e a importância da participação da sociedade civil nos processos de políticas de segurança pública. Complementarmente, percebi que os procedimentos das instituições de controle social devem ser realizados de forma democrática e transparente.

Descobri através da tutora coordenadora do curso no polo que eu poderia pleitear uma vaga no curso de bacharelado em Segurança Pública e Social da UFF, por meio do sistema de reingresso. Resolvi, então, dar continuidade em meus estudos na área, tendo sido contemplado com o deferimento do pedido e, assim, iniciado na turma de 2020.1⁵.

Há algumas questões que me inquietam sobre como o aluno de segurança pública, que é também um profissional da área, escolher não receptionar bem a esse tipo de formação universitária. Isso me levou ao interesse em abordar a questão dos conflitos que observei na minha trajetória do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública, retornando agora, como pesquisador, em fase de conclusão do curso de graduação, para entender a questão da administração de conflitos ocorridos no tecnólogo por parte da coordenação do curso com o corpo discente.

Para cumprir com as minhas inquietações e objetivos de pesquisa, proponho a separação deste trabalho em dois capítulos e uma conclusão.

No Capítulo 1, tratarei das questões da metodologia empregada para análise da pesquisa, a formação do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública, identificando, ainda, duas categorias de alunos no curso: “aluno policial” e o “militar aluno”.

- 1) O “aluno policial” é o aluno que se encontra na universidade e seus conflitos são geridos democraticamente entre as partes e de forma transparente pela universidade.
- 2) O “militar aluno” é o aluno que está na escola de formação das instituições militares e seus conflitos são tratados por meio de resolução da organização militar.

As duas categorias de alunos têm suas práticas profissionais de segurança pública institucionalizadas por meio de uma formação nas escolas que frequentaram ao longo da vida.

⁵ O sistema de reingresso da UFF, sem concurso público, é normatizado no Regulamento dos Cursos de Graduação e oferecido aos alunos que estejam integralizando uma graduação e desejem vinculação em um novo curso. Contudo, conforme a Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, o aluno fica proibido de ocupar, simultaneamente, 2 (duas) vagas em curso, no mesmo curso ou em cursos diferentes em uma ou mais de instituições públicas de ensino superior, em todo país.

Já no Capítulo 2, irei priorizar os relatos dos entrevistados sobre suas visões dos conflitos mais relevantes, nomeadamente: a “cola” e os “conflitos interpessoais”. Busco compreender quais foram as propostas relatadas por eles sobre a atuação do InEAC na administração de conflitos. A seguir, trabalharei algumas opiniões dos meus entrevistados sobre suas propostas para melhoria do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública.

Por fim, na Conclusão, apresentarei um balanço da discussão empreendida neste trabalho, apontando para alguns resultados da pesquisa.

1. O CURSO DE TECNÓLOGO EM SEGURANÇA PÚBLICA.

1.1. Desafios iniciais do curso.

Começo esta pesquisa com uma discussão bibliográfica em torno da relevância acadêmica para o profissional de segurança pública com foco na administração de conflitos. Procurarei abordar aqui os temas da formação do policial, da administração de conflitos de forma geral e aplicada no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública. Para isso, analisarei os documentos formadores do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública, as pactuações ~~querer~~ de formas de administração de conflitos empregadas concretamente pela coordenação do curso quer pelos polos para tratar das questões com os alunos do curso. As formas de administração de conflitos serão estudadas a partir da identificação dos conflitos mais importantes apontados pelos entrevistados, no capítulo 2.

Para a realização das entrevistas, os meus entrevistados foram escolhidos por ocuparem funções distintas dentro do curso que pudessem apresentar suas visões sobre os conflitos a partir de suas posições, proporcionando, dentro do possível, a verificação das diferenças entre suas perspectivas. Contudo, dos cinco convidados com quem entrei em contato, apenas três concordaram em conceder a entrevista. Apesar de não terem participado da etapa da entrevista, esses dois foram bem solícitos com informações, inclusive, parabenizando-me pela iniciativa da pesquisa. Para compensar essa perda, incluí parte da entrevista do professor Pedro Heitor dada à revista Campo Minado, na qual ele conta sua trajetória no período em que esteve à frente da coordenação do curso de tecnólogo.

Outras duas dificuldades na realização da pesquisa foram elas: manter-me fiel às perguntas que enviei, antecipadamente, aos meus interlocutores, inserindo outras conforme a entrevistas fluíam

- o que espero não ter causado algum constrangimento aos meus entrevistados - bem como, em virtude das restrições de isolamento social e protocolos de segurança devido à pandemia da COVID-19, a impossibilidade de realizar o encontro presencialmente. Contudo, Miller (2020, p. 2) revela-nos que mesmo em condições restritas é possível realizar uma pesquisa original, significativa e perspicaz quanto a qualquer outra. Observei que as pessoas diante dos recursos tecnológicos (câmeras), on-line, parecem mais abertas a revelar coisas particulares do que presencialmente. Isso pode ter sido pelo fato de se estabelecer contatos com pessoas que confiam mais ou pelo fato de já terem estabelecido algum tipo de contato anteriormente. Concordando com o autor, a questão de não ir a campo demandou em me concentrar em minha experiência de observação enquanto aluno do tecnólogo, tentando interagir com as pessoas on-line e fazendo com que essa pesquisa se desenvolvesse mais naturalmente. Porém, a falta de aproximação física não permitiu captar totalmente as emoções demonstradas pelos meus entrevistados, nem observar os ambientes que permeiam suas narrativas, e como isso poderia influenciar em suas respostas.

Primeiramente, meu orientador me fez pensar sobre quais elementos seriam importantes a serem colocados aos entrevistados. Em vista disso, busquei aqueles que ocupavam posições em níveis estratégicos distintos dentro do curso. No contexto da elaboração do assunto abordado e com a ajuda da tutora coordenadora do polo, recebi o número de telefone dos contatos que foram iniciados e estabelecidos por meio da ferramenta Whatsapp. Como dito anteriormente, consultei-lhes sobre a possibilidade de participarem de uma entrevista para minha pesquisa e, prontamente, todos responderam ao primeiro contato.

No segundo contato, enviei-lhes um roteiro de entrevista no qual propunha algumas considerações iniciais. Detalhei as minhas inquietações de pesquisa seguidas de 13 perguntas, conforme descritas abaixo, deixando-lhes à vontade para responderem aquelas que fossem pertinentes a cada um.

Para esta pesquisa, só irei me aprofundar em alguns recortes temáticos que se relacionam com o meu objeto para que não fique demasiadamente longo, tratando apenas dos conflitos mais relevantes observados pelos meus interlocutores na administração de conflitos e as demais perguntas apenas para compreensão do contexto, com o objetivo de entender como as coisas aconteciam:

1) Qual seu nome completo e a sua formação acadêmica?

- 2) Como o Sr. (a) chegou no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública?
- 3) Como foi sua trajetória durante o período em que esteve ou está no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública?
- 4) Quais os principais desafios que o Sr.(a) enfrentou no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública?
- 5) Quais os mecanismos de controle (protocolos) foram estabelecidos pela coordenação do polo para a administração de conflitos?
- 6) Quais foram os conflitos mais relevantes que o Sr. (a) poderia relatar no período em que esteve no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública?
- 7) Nos casos polêmicos que apresentavam uma solução difícil, as pessoas da coordenação do curso conseguiram desempenhar um papel que passasse uma ideia de compreensão com relação àquele problema?
- 8) Quais as formas de administração de conflitos foram propostas pelo InEAC?
- 9) De que forma mediadores e coordenadores de polo/diretores lidam (tipo de protocolos adotados) com os conflitos que surgem nos encontros semipresenciais antes de acionar a coordenação de curso?
- 10) A partir das propostas apresentadas pelo InEAC, foram estabelecidos protocolos a serem adotados pelos tutores/mediadores sobre novas ocorrências de conflitos?
- 11) Na sua opinião os procedimentos de “resolução de conflitos”, tais como: abertura de sindicância, suspensão ou exclusão de alunos deveriam ser desencadeados no caso de reincidência pelo mesmo discente? Por quê?
- 12) A partir da experiência vivenciada pelas coordenações e o corpo docente ao longo da existência do curso, é possível propor a inclusão de alguma nova atividade ou melhoria no protocolo de atuação para administrar futuros conflitos?
- 13) Poderia citar algum comentário que ouviu sobre os alunos do Curso de Segurança Pública feito por qualquer tutor?

Neste trabalho, utilizaremos, principalmente, as respostas das perguntas 6, 8, 11 e 12, que buscam tratar dos principais conflitos e as formas de administração de conflitos propostas e referenciadas pelos interlocutores.

1.2. O histórico do curso e a aprovação pelo MEC.

No ano 2000, a Universidade Federal Fluminense recebeu o convite da Escola Superior da Polícia Militar do Rio de Janeiro para que realizasse um Curso de Especialização em Políticas Públicas de Justiça Criminal e Segurança Pública. Sob a coordenação do professor Roberto Kant de Lima⁶, o curso teve a participação de alunos policiais militares e pessoas com formações multidisciplinares, tais como: jornalismo, direito, serviço social, ciências sociais, história, etc. E, nos últimos anos, com delegados da Polícia Civil matriculados no Curso Superior Integrado de Polícia, administrado pelo Instituto de Segurança Pública da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro. A Fundação Ford e o Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro financiaram o curso por certo tempo, posteriormente passou a ser financiado pela Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública, da Secretaria Nacional de Segurança Pública (RENAESP) do Ministério da Justiça.

Em 2006 e 2007, a UFF ofertou sob a coordenação do professor Kant de Lima e da Professora Doutora Gláucia Maria Pontes Mouzinho, três turmas semestrais, do curso de extensão de Gestão em Segurança Pública e Justiça Criminal no Estado do Rio de Janeiro, financiadas com recursos da União Europeia, através do convênio entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e a UFF.

O Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFF instituiu, nessa mesma época, uma linha de pesquisa em “Segurança Pública, conflitos sociais e democracia”, e, em 2014, o Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito instituiu uma linha de pesquisa em “Segurança Pública” que tem produzido dissertações e teses que se incorporam às de outras instituições de excelência na pesquisa e no ensino de pós-graduação.

Em 2009, o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (INCT-InEAC), da Universidade Federal Fluminense,

⁶ Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1968), mestre em Antropologia Social pelo Museu Nacional UFRJ (1978), doutor em Antropologia pela Harvard University (1986), pós-doutor na University of Alabama at Birmingham (1990), coordenador da rede internacional de pesquisadores INCT-InEAC - Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos, Coordenador do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Administração Institucional de Conflitos (NEPEAC/PROPI/UFF), Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Veiga de Almeida (UVA), Professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e do Mestrado em Justiça e Segurança da Universidade Federal Fluminense (UFF), Professor Titular Aposentado do Departamento de Antropologia e Professor Aposentado Adjunto do Departamento de Segurança Pública da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/5653459744288495>

foi aprovado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, através da iniciativa do Programa “Institutos de Ciência e Tecnologia” - Edital 15/08 proposta pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). O InEAC está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Federal Fluminense e tem como unidade administrativa o Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Administração Institucional de Conflitos, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da UFF (NEPEAC/PROPPI/UFF).

O InEAC promove um Programa de Pesquisa e Formação, nas áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais, a respeito das formas institucionais de administração de conflitos nos diferentes âmbitos dos sistemas de Segurança Pública e de Justiça Criminal. Seu principal objetivo é a produção de pesquisas empíricas, quantitativas e qualitativas, que avaliam políticas públicas, em nível federal, estadual e municipal na área da Segurança Pública e do acesso à Justiça, bem como desenvolve tecnologias de intervenção social através de tecnologias sociais inovadoras nesses campos com a realização de pesquisas tendo como resultado a produção de inovações sociais, as quais levem à adoção de tecnologias sociais avançadas. Em 2012, foi criado o Departamento de Segurança Pública na Faculdade de Direito, o qual teve a oportunidade da criação do Curso de Bacharelado em Segurança Pública e Social, sendo considerado como um projeto inovador pelos avaliadores da CAPES durante a visita técnica ao Instituto de Ciência e Tecnologia, InEAC (Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos). Em 2016, o Curso de Tecnólogo em Segurança Pública foi agraciado com o Prêmio de Excelência em Inovação em Desenvolvimento Social da UFF. Em 2017, foi criado o Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos como unidade de ensino da UFF para sediar os cursos superiores desenvolvidos como produtos da pesquisa do INCT-InEAC e, no mesmo ano de 2017, ocorreu a desvinculação do Departamento de Segurança Pública da Faculdade de Direito, sendo criado o Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (IAC), por meio da Decisão nº 006 o Conselho Universitário (CUV) da UFF. Hoje, o Departamento de Segurança Pública possui dois cursos de graduação: Bacharelado em Segurança e Social; e o Tecnólogo em Segurança Pública. No âmbito da Pós-Graduação, a unidade acadêmica criada abarca os cursos de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Governamental e o Programa de Pós-Graduação em Justiça e Segurança. Em 2018, o tecnólogo em segurança pública foi

reconhecido pelo MEC com a Nota 4 (muito Bom). Em 2019, iniciou-se a primeira turma do mestrado em Justiça e Segurança, também produto do INCT-InEAC.

O objetivo do projeto do INCT-InEAC é a análise da natureza diferenciada dos conflitos tratados pelos sistemas mencionados, atendendo os realces das pesquisas qualitativas entre as categorias: conflito, crime, violência física etc. Desse modo, procura produzir conhecimento empírico e teórico sobre as lógicas de tratamento e administração institucional de conflitos por parte dos agentes públicos e sua relação com a natureza distinta desses conflitos.

Como resultado desse empreendimento acadêmico, o curso de tecnólogo já formou 1892 alunos e teve, em 2019.2, 1610 alunos ativos, segundo dados da coordenação acadêmica.

O tecnólogo permite e contribui para a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, buscando socializar profissionais de segurança pública no ambiente acadêmico e torná-los aptos a desenvolverem uma melhor gestão de processos de produção de bens e serviços em seu cotidiano de trabalho em consonância com a sua atuação profissional.

O Curso de Tecnologia em Segurança Pública é de oferta exclusiva para profissionais da carreira de segurança pública. Foi aprovado pelo Ministério da Educação e está registrado no Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST)⁷ de 2010. Seu objetivo fundamenta-se em capacitar esse profissional da seguinte forma:

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 nas 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 sociopsicológicas; 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. (CNCST, p. 118).

1.2.1. A parceria UFF e CEDERJ para a modalidade do tecnólogo em EaD.

A Universidade Federal Fluminense é pioneira na oferta do curso no Brasil por meio do Departamento de Segurança (DSP-UFF) e da Fundação do Centro de Ciências e Educação

⁷ O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, lançado em 2006, é um guia de informações sobre o perfil de competências do tecnólogo. Ele apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso. Referência para estudantes, educadores, instituições de ensino tecnológico e público em geral, serve de base, também para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e para os processos de regulação e supervisão da educação tecnológica. Fonte: mec.gov.br

Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIEJ), onde, a partir de uma demanda da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro em contato com a Universidade Federal Fluminense, teve a criação em 2013 firmada por meio da Decisão do CUV n. 47/2013 no Departamento de Segurança Pública da Fundação (CECIEJ⁸- Consórcio CEDERJ⁹) no modelo a distância EaD e semipresencial.

Nesse Consórcio estão reunidas às Instituições: (FAETEC, UFRJ, UFRRJ, UNIRIO, IFF, CEFET, UERJ e UFF) as quais estão distribuídas em polos de ensino pelo Estado do Rio de Janeiro com diversos cursos. Da qual a UFF promove alguns cursos, dentre eles o Curso de Tecnólogo em Segurança Pública nos seguintes municípios do Rio de Janeiro: Angra dos Reis, Belford Roxo, Campo Grande, Niterói, Nova Friburgo, Resende, Rio Bonito, São Gonçalo e Três Rios.

As vagas ofertadas para o Curso de Tecnologia em Segurança Pública são destinadas somente aos profissionais ativos da Segurança Pública: Policiais Civis e Militares do Estado do Rio de Janeiro, Guardas Municipais, Agentes Penitenciários, Bombeiros, Policiais Rodoviários Federais, Policiais Federais, membros das Forças Armadas, Agentes Portuários e Policiais Civis e Militares de outros Estados da federação, conforme Portaria Interministerial nº 158-A, de 9 de fevereiro de 2010. O curso tem duração mínima de 5 semestres e o aluno recebe material didático dado pelo consórcio totalmente gratuito até o quarto 4º período. De acordo com o último Edital nº 1 de 2021.2, foram ofertadas 350 vagas, com 40 vagas de cotas para o concurso ao Curso de Graduação do Consórcio CEDERJ/UAB conforme disposto abaixo:

- A) Angra do Reis: 30 vagas sendo 4 vagas para cotas;
- B) Belford Roxo: 50 vagas sendo 6 vagas para cotas;
- C) Campo Grande: 50 vagas sendo 6 vagas para cotas;
- D) Niterói: 50 vagas sendo 6 vagas para cotas;
- E) Nova Friburgo: 30 vagas sendo 4 vagas para cotas;

⁸ Fundação Ceciej – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – (SECTI), desenvolve projetos nas áreas de Graduação a Distância (Consórcio Cederj); Divulgação Científica; Pré-Vestibular Social; Extensão (Formação Continuada de Professores) e Ceja – Ensino de Jovens e Adultos.

⁹ O Consórcio Cederj foi criado em 2000, com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade na modalidade Educação a Distância (EaD). Reúnem, por meio de acordo de cooperação técnica, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) e da Fundação Ceciej, e as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro:

- F) Resende: 30 vagas sendo 4 vagas para cotas;
 G) São Gonçalo: 50 vagas sendo 6 vagas para cotas;
 H) Três Rios: 30 vagas sendo 4 vagas para cotas.

Figura 1 Oferta de vagas para o curso de tecnólogo em 2021.

ANGRA DOS REIS	Total	30	BELFORD ROXO	Total	50	CAMPO GRANDE	Total	50
	(*A) ENEM – Ação Afirmativa	2		(*A) ENEM – Ação Afirmativa	3		(*A) ENEM – Ação Afirmativa	3
	(*B) ENEM – Ação Afirmativa	2		(*B) ENEM – Ação Afirmativa	3		(*B) ENEM – Ação Afirmativa	3
	ENEM – Ampla Concorrência	9		ENEM – Ampla Concorrência	15		ENEM – Ampla Concorrência	15
	Ampla Concorrência	17		Ampla Concorrência	29		Ampla Concorrência	29
NITERÓI	Total	50	NOVA FRIBURGO	Total	30	RESENDE	Total	30
	(*A) ENEM – Ação Afirmativa	3		(*A) ENEM – Ação Afirmativa	2		(*A) ENEM – Ação Afirmativa	2
	(*B) ENEM – Ação Afirmativa	3		(*B) ENEM – Ação Afirmativa	2		(*B) ENEM – Ação Afirmativa	2
	ENEM – Ampla Concorrência	15		ENEM – Ampla Concorrência	9		ENEM – Ampla Concorrência	9
	Ampla Concorrência	29		Ampla Concorrência	17		Ampla Concorrência	17
SÃO GONÇALO	Total	50	TRÊS RIOS	Total	30			
	(*A) ENEM – Ação Afirmativa	3		(*A) ENEM – Ação Afirmativa	2			
	(*B) ENEM – Ação Afirmativa	3		(*B) ENEM – Ação Afirmativa	2			
	ENEM – Ampla Concorrência	19		ENEM – Ampla Concorrência	15			
	Ampla Concorrência	29		Ampla Concorrência	17			
(*A) ENEM – Ação Afirmativa / renda <= 1,5 sm	Vagas destinadas a candidatos oriundos do ENEM que tenham cursado integralmente, com aprovação, todas as séries do Ensino Médio em estabelecimento da rede pública brasileira, cuja renda familiar per capita seja menor ou igual a um salário mínimo e meio vigente							
(*B) ENEM – Ação Afirmativa / preto, pardo, indígena ou pessoa com deficiência	Vagas destinadas a candidatos oriundos do ENEM que tenham cursado integralmente, com aprovação, todas as séries do Ensino Médio em estabelecimento da rede pública brasileira e sejam autodeclarados pretos, pardos, indígenas ou pessoas com deficiência.							
ENEM – Ampla Concorrência	Vagas destinadas a candidatos oriundos do ENEM.							

Fonte: Criação do autor com recortes do Edital 01 de abertura do Vestibular CEDERJ de 2021.2.

Para os cursos da UFF, a distribuição das vagas se dá da seguinte forma: 12,5% (doze vírgula cinco) do total de vagas ofertadas serão destinadas, em atendimento a Lei 12.711/2012, a candidatos oriundos do Enem que tenham cursado integralmente, com aprovação, todas as séries do Ensino Médio, ou equivalente, em estabelecimentos de ensino da rede pública brasileira. E 50% (cinquenta por cento) das vagas para distribuição, ou seja, 6,5% serão ofertadas para candidatos autodeclarados preto, pardos, indígena e pessoas com deficiência.

1.2.2. Profissionais e Ambiente Virtual de Aprendizagem (Plataforma).

Ao se tornar aluno do CEDERJ, o aluno é matriculado automaticamente na Gestão da Educação a Distância Auto-regulada e Inovadora (GEDAI), cuja finalidade é preparar o aluno para a trajetória dele no EaD, contudo, não é um curso obrigatório e não faz parte da matriz curricular do curso. O aluno contará ainda com os seguintes recursos educacionais: sala de informática e livros físicos e em PDF.

Os professores que atuam na UFF são os coordenadores de disciplina e são os professores na modalidade EaD através das salas de tutorias nas salas das disciplinas, através dos fóruns, salas de tutoria, vídeo tutoria.

O tutor coordenador do polo é o responsável pela orientação geral e acompanhamento dos alunos nas dúvidas do conteúdo; substitui o tutor presencial em alguma eventualidade e faz a ligação entre direção, as tutorias, coordenação da disciplina, coordenador da tutoria e coordenação do curso.

O coordenador do curso é o indivíduo responsável em representar internamente o curso junto ao CEDERJ e gerenciar o curso, os coordenadores de disciplina, enquanto é auxiliado pelo coordenador da tutoria.

O coordenador da tutoria é o responsável pela equipe do curso na universidade e colabora com a coordenação do curso.

O diretor do polo é o responsável pela unidade CEDERJ junto a prefeitura. Ele cuida da manutenção das instalações e se responsabiliza pela organização das atividades junto ao articulador acadêmico, bem como pelo recebimento de documentos.

Durante a semana, fica um tutor presente no polo correspondente a matéria da grade curricular para tirar qualquer dúvida que o aluno tenha sobre a matéria estudada. É um tutor a distância que pode ser acionado, via canal de comunicação, na Plataforma de Estudos como uma espécie de e-mail interno que é respondido de forma assíncrona. Convém ressaltar que nesse modelo de ensino o aluno precisa ler primeiro o material, diferente do modelo presencial que o aluno geralmente recebe o conteúdo diretamente do professor de forma expositiva e as dúvidas são sanadas de imediato.

Conforme ilustrado na Figura 2, o aluno tem acesso 24h no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Plataforma de Ensino), na qual, é composta de:

- 1) lado esquerdo: por um Painel (primeira página que aparece quando o aluno entra), uma Secretaria Virtual, um Calendário, Minhas disciplinas e Boas-vindas;
- 2) acima: acessibilidade, sobre (polos e ouvidoria) e ajuda (tutorias para mediadores e coordenadores, perguntas frequentes, programas para baixar e suporte técnico); e
- 3) no canto superior direito ao lado da foto é possível visualizar um pequeno sino de notificação e ao lado indicador de chegada de mensagem, é possível ainda, acessar o perfil do aluno, as notas, as mensagens, as preferências de como o aluno verá a plataforma e a opção de sair da plataforma.

Figura 2 Plataforma CEDERJ- Graduação



Fonte: Guia do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública, 2021.

De acordo com a ilustração da Figura 3, o aluno encontrará na Secretaria Virtual as seguintes opções:

A) Informações e Ferramentas:

1) Nos calendários e horários de tutorias constam o calendário acadêmico, o horário de tutorias e práticas e o calendário de provas;

2) Nas guias e documentos acadêmicos o aluno poderá acessar a Guia do Aluno, a Guia do Curso, Matrizes Curriculares, Ementa das Disciplinas, Regras Acadêmicas, Procedimento para Requerimentos, Estágio para Licenciatura e a Política de Conduta no Ambiente Virtual e Polo CEDERJ;

3) Nos recursos externos encontram-se os links para acesso ao:

3.1) Canal CECIERJ (Buscador de recursos multimídia, livros e materiais de apoio produzidos pela Fundação CECIERJ e seus parceiros);

3.2) Revista EAD em Foco (publicação científica em formato eletrônico), quem como principal finalidade difundir a produção acadêmica de pesquisadores da área de educação a distância (EAD), inseridos em instituições do Brasil e do exterior); e

3.3) Revista Educação Pública (Publicação da Diretoria de Extensão da Fundação CECIERJ).

4) O Movimento Estudantil (Entidade representativa dos estudantes de EAD das IES no CEDERJ frente à Fundação CECIERJ e ao Governo do Estado do Rio de Janeiro.);

B) Sistemas Complementares;

1) SISTACAD – Sistema Acadêmico no qual são lançadas todas as notas dos alunos;

2) Biblioteca do Sistema CECIERJ;

3) Avaliação Institucional- Pesquisa de Avaliação Institucional;

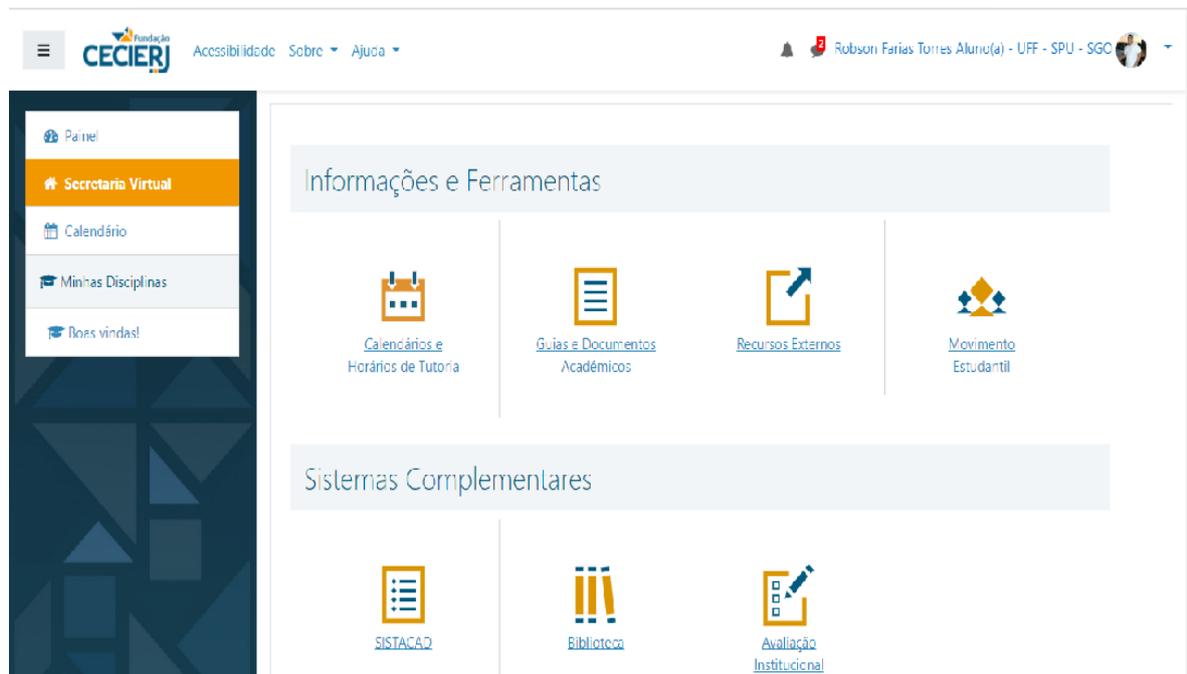
C) Minhas Disciplinas .

1) Oferece um link das disciplinas de todos os cursos oferecidos pelo CEDERJ onde o aluno seleciona o curso correspondente no qual está cursando. Para o Tecnólogo estão listadas as seguintes matérias:

A noção de comunidade e modelos de polícia; Administração de Conflitos Sócio- Ambientais; Análise de Políticas Públicas; Antropologia do Direito; Conflitos e Sociedade; Criminalidades, moralidades, direitos e mercado no Brasil; Discursos de poder e Segurança Pública; Estado, Direito e Cidadania; Estatística aplicada à Segurança Pública; Gestão em Administração Pública; Introdução a EAD; Introdução a Informática; Introdução aos Estudos sobre Segurança Pública; Justiça e Formas Alternativas de Administração de Conflitos; Metodologia de Pesquisa I; Metodologia de Pesquisa II; Mídia e Segurança Pública; Modelos e instituições de Segurança Pública em uma perspectiva Comparada; Oficina de Texto em Segurança Pública I; Oficina de Texto em Segurança Pública II; Oficina de Texto em Segurança Pública III; Oficina de Texto em Segurança Pública IV; Políticas Públicas e Grupos em situação de vulnerabilidade; Práticas repressivas e Segurança Pública; Produção de Diagnóstico em Segurança Pública; Produção e Gestão da Informação em Segurança Pública; Sociologia do crime e da violência; e Território e Segurança Pública.

A Carga Horária Total do Curso de Tecnólogo a distância em Segurança Pública é de 1.605 horas, com duração prevista para 5 semestres e duração máxima de 8 semestres.

Figura 3: Plataforma CEDERJ- Secretaria Virtual



Fonte: Guia do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública, 2021.

Figura 4: Plataforma CEDERJ- Grade Curricular

					
Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social 2020-1 UFF					
Períodos	Códigos	Disciplina	Carga horária	Pré-requisito	Univer Resp pela Disciplina
1º	EAD15001	Estado, Direito e Cidadania, em perspectiva comparada	60	Não	UFF
	EAD15002	Introdução aos Estudos sobre Segurança Pública	30	Não	UFF
	EAD08103	Português Instrumental	60	Não	UNIRIO
	EAD15003	Introdução à Educação a Distância	30	Não	UFF
	EAD01004	Introdução à Informática	75	Não	UFF
2º	EAD15004	Antropologia do Direito	60	Não	UFF
	EAD15005	Conflitos e Sociedade	30	Não	UFF
	EAD15006	Matemática aplicada à Segurança Pública	60	Não	UFF
	EAD15007	Gestão em Administração Pública	60	Não	UFF
	EAD15008	Metodologia de Pesquisa I	30	Não	UFF
	EAD15009	Oficina de texto em Segurança Pública I	90	Não	UFF
3º	EAD15010	A noção de comunidade e modelos de polícia	60	Não	UFF
	EAD15011	Estatística aplicada à Segurança Pública	60	Matemática aplicada à Segurança Pública	UFF
	EAD15012	Discursos de poder e segurança pública	60	Não	UFF
	EAD15013	Metodologia da Pesquisa II	30	Não	UFF
	EAD15014	Mídia e Segurança Pública	30	Não	UFF
	EAD15015	Modelos e instituições de Segurança Pública em uma perspectiva Comparada.	30	Não	UFF
	EAD15016	Oficina de texto em Segurança Pública II	90	Não	UFF
4º	EAD15017	Justiça e Formas Alternativas de Administração de Conflitos	60	Não	UFF
	EAD15025	Produção e Gestão da Informação em Segurança Pública	60	Não	UFF
	EAD15021	Análise de Políticas Públicas	30	Não	UFF
	EAD15023	Oficina de texto em Segurança Pública III	60	Não	UFF
	EAD15019	Políticas Públicas e Grupos em situação de vulnerabilidade	60	Não	UFF
	EAD15018	Sociologia do crime e da violência	30	Não	UFF
	EADxxxxx	Optativa	30	Não	UFF
5º	EAD15024	Produção de Diagnósticos em Segurança Pública	60	Não	UFF
	EAD15022	Práticas Repressivas e Segurança Pública	30	Não	UFF
	EAD15020	Território e Segurança Pública	30	Não	UFF
	EAD15026	Criminalidades, moralidades, direitos e mercados, no Brasil	60	Não	UFF
	EAD15027	Administração de Conflitos Sócio-Ambientais	60	Não	UFF
	EAD15028	Oficina de texto em Segurança Pública IV	60	Não	UFF
	EAD15029	Atividades Complementares	45	Não	
CARGA HORARIA TOTAL			1620		

Disciplinas Optativas				
Códigos	Disciplina	Carga horária	Pré-requisito	Univer Resp pela Disciplina
EAD00031	Libras	60	Não	UFF
EAD06040	Administração Brasileira	45	Não	UFRRJ

Fonte: Guia do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública, 2021.

Demonstrada na ilustração da Figura 5, o aluno dispõe de um Calendário mensal ampliado, em tabela, no qual aparecerão durante o curso os lançamentos das chaves de eventos e outros calendários simplificados com visualização mensal.

Figura 5 - Plataforma CEDERJ- Calendário



Fonte: Guia do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública, 2021.

Na “Minha disciplina” supramencionada, é disponibilizada apenas para alunos em curso. Contudo, por ter vivenciado essa passagem, informo que nela constam as matérias do período do aluno matriculado, com os respectivos livros digitalizados, canal de mensagem com o tutor a distância, canal de vídeo para aulas síncronas agendadas pelo tutor a distância e link para realização das AD.

Por fim, na Figura 6, verifica-se seção “Boas vidas”, na qual constará uma aba com todos os participantes do curso, bem como as boas vindas propriamente ditas e algumas orientações.

Figura 6 - Plataforma CEDERJ- Boas Vindas!



Fonte: Guia do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública, 2021.

1.2.3. Avaliação à Distância (AD) e Avaliação Presencial (AP).

As avaliações à distância (ADs) são aplicadas ao longo do período letivo com nota de 0 a 10. A soma das avaliações a distância poderá corresponder a 20% ou 30% e, excepcionalmente, 40% (vinte, trinta ou quarenta por cento) da nota final do aluno, dependendo do que for estabelecido na ementa e conteúdo programático de cada disciplina que compõe o currículo do curso.

As Avaliações Presenciais (APs) são sempre realizadas no polo, de manhã e à tarde, nos finais de semana. A soma das avaliações presenciais poderá corresponder a 80%, 70% ou 60% (oitenta, setenta ou sessenta por cento) da nota final do estudante, dependendo do que for estabelecido na ementa e conteúdo programático de cada disciplina que compõe o currículo do curso.

O estudante será considerado aprovado se a nota do semestre (NS) for maior ou igual a seis (NS 6), sendo esta nota calculada com as quatro avaliações AD1 e AP1 que compõem N1 e AD2 e AP2 que compõem N2, como se segue:

$$N1 = [AD1 \times (0,2 \text{ ou } 0,3 \text{ ou } 0,4) + AP1 (0,8 \text{ ou } 0,7 \text{ ou } 0,6)]$$

$$N2 = [AD2 \times (0,2 \text{ ou } 0,3 \text{ ou } 0,4) + AP2 (0,8 \text{ ou } 0,7 \text{ ou } 0,6)]$$

$$NS = (N1 + N2) / 2$$

Os estudantes que obtiverem, no cômputo das avaliações realizadas durante o período letivo, média do semestre igual ou superior a 6 (seis) serão considerados aprovados, sendo esta nota (NS) registrada em seu histórico escolar.

Por fim, em casos específicos que os alunos tenham algum problema e não consigam realizar uma AP, poderá solicitar fazer uma Avaliação Presencial Especial (APE). Para tanto, alguns casos que justificam tais solicitações, tais como:

- a. Portadores de afecções mórbidas, congênitas ou adquiridas, que determinem distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por incapacidade física relativa, de ocorrência isolada ou esporádica, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares, desde que se verifique a conservação de qualidades intelectuais e emocionais necessárias para o cumprimento de atividades escolares em novos moldes;
- b. Alunas gestantes, a partir do oitavo mês, ou do surgimento de complicações decorrentes do estado de gravidez; e
- c. Em serviço militar ou funcionário público civil em serviço; atleta representando o país ou a IES onde está matriculado em competições oficiais.

Segue abaixo o demonstrativo do Critério Padrão de Aprovação em Disciplinas Semestrais:

O aluno faz as seguintes avaliações: AD1 e AP1, AD2 e AP2.

Com a AD1 e AP1 calcula-se a média $N1 = (2 \times AD1 + 8 \times AP1) / 10$.

Com a AD2 e AP2 calcula-se a média $N2 = (2 \times AD2 + 8 \times AP2) / 10$.

Com as médias N1 e N2 calcula-se a média $N = (N1 + N2) / 2$.

Se $N \geq 6$, o aluno está aprovado e esta é sua NOTA FINAL.

Se $N < 6$, o aluno faz a AP3 (avaliação presencial com toda a matéria).

Caso o aluno tenha que realizar a AP3: Se a média aritmética entre a AP3 e a maior das notas N1 ou N2 for ≥ 5 o aluno está aprovado e esta é sua NOTA FINAL. Se a média aritmética entre a AP3 e a maior das notas N1 ou N2 for < 5 o aluno está reprovado e esta é sua NOTA FINAL.

Observações: Não há reposição (2ª chamada) de nenhuma AP, portanto a AP3 não substitui nem a AP1, nem a AP2. A AP3 não pode ser feita para melhorar a média, portanto os alunos que já estão aprovados com média $N \geq 6$ não têm o direito de fazer a AP3. Esse critério foi aprovado

pelo Colegiado de Coordenadores de Curso e pelo Conselho de Estratégias Acadêmicas do CEDERJ e está vigorando desde o início do 2º semestre de 2003.

Durante as AP, os tutores que fiscalizam as provas nas salas são todos do mesmo polo, distribuídos aleatoriamente e independente do curso que presta tutoria. Ao Receber o pacote de prova, o tutor mostra para turma que o pacote se encontra lacrado. Abre o pacote, faz a distribuição de maneira que a frente da prova fique voltada para a carteira. Em seguida, é tocado um sinal sonoro indicando que todos devem iniciar a prova, então se vê no cabeçalho as orientações para a realização. Contudo, essas orientações não estabelecem um padrão, pois cada matéria tem suas peculiaridades, dentre elas a de que em alguns casos são realizadas por consulta ao material didático. Localizei uma das provas divulgada em um SITE chamado “passei direto” de onde menciono abaixo um trecho de orientação. A prova em questão está disponibilizada no anexo desta pesquisa:

AP1 – Produção e Gestão da Informação em Segurança Pública: “Não serão permitidos acessos à internet, consultas ou comunicações entre os alunos assim como consultas a qualquer tipo de materiais impressos, eletrônicos ou digitais”.

Os alunos só podem entregar a prova depois de decorridos no mínimo 30 minutos de prova e caso necessite ir ao banheiro, este é conduzido por um funcionário que fica de apoio nos corredores. Outro fato importante é que ao final do tempo para realização das provas os dois últimos alunos só poderão entregá-las juntos e permanecerão para assinar a ATA¹⁰ de prova.

Verifica-se que o contato entre tutor e aluno ocorre sempre em duas situações: a primeira durante a semana nos encontros presenciais - não obrigatórios - e a segunda para realização das provas presenciais nos finais de semana. Foram nesses contextos que alguns conflitos aconteceram ao longo do curso. Listei abaixo os mais relevantes na análise dos meus interlocutores.

Diferente dos trabalhos que já li, optei por não abordar as condutas pessoais que vivenciei junto com os alunos durante o curso por conhecer toda expertise dos bastidores e ser parcial com o corpo discente na minha análise. Mas em conformidade com Goldenberg (2004), ao citar Becker¹¹ quanto a observação participante, coletei os dados na vida cotidiana do curso,

¹⁰ ATA é um registro escrito sobre todos os acontecimentos e assuntos debatidos durante uma reunião ou outro tipo de assembleia. Fonte: Significado de Ata (O que é, Conceito e Definição) - Significados.

¹¹ BECKER, Howard é um dos cientistas sociais que mais tem se preocupado em refletir sobre a questão da objetividade nas ciências sociais. Fonte: GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de Pesquisar*, Ed. Record. 8ª, Rio de Janeiro (2004) p. 01-111.

observando seus comportamentos; comparando e interpretando as respostas de diferentes situações, o que dificultou ignorar as impressões que pudessem prejudicar a análise da pesquisa. No meu questionário, evitei a bias¹² do pesquisador, reproduzindo cuidadosamente os eventos observados. Pois durante a entrevista, consegui visualizar a possibilidade da contaminação da pesquisa em razão da minha personalidade, ao inserir mais perguntas do que aquelas programadas anteriormente, o que reforça a posição em Goldenberg (2004) quando Mariza Peirano diz que o pesquisador pode interferir na pesquisa devido à personalidade e seus valores, mas que para evitar isso, a melhor maneira é ter a consciência de até que ponto esse fato pode ser minimizado.

1.2.4 Política de conduta no ambiente virtual e presencial no consórcio CEDERJ.

Tendo verificado alguns documentos formadores do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública do CEDERJ-UFF, tais como: Regimento Acadêmico Administrativo CEDERJ 2019 Guia do aluno, Guia do curso, Regras Acadêmicas e Política de conduta no ambiente virtual e presencial no consórcio CEDERJ, foi possível encontrar regras básicas de condutas a serem cumpridas pelos alunos e medidas disciplinares em caso de infração às normas estabelecidas na política de conduta, a saber:

Para tanto, todos os casos que são puníveis devem ser provocados pela “infração”. Fatos que causem situações de desconforto, humilhação ou ridículo a outros membros da comunidade CEDERJ, comportamento inadequado, plágio, bullying, assédio, desrespeito ao interagir pelos meios: fóruns, vídeos tutorias, salas de tutoria, e-mail ou qualquer outra ferramenta de uso virtual.

Sendo vedado, ainda, ao estudante nos encontros presenciais: utilizar termos chulos; fazer comentários preconceituoso, sarcásticos em tom pejorativo; tratar durante fóruns e tutorias presenciais de assuntos fora do tema ou fazer propagandas e divulgação de eventos que não corresponde ao perfil acadêmico e da disciplina do curso. Sendo considerada “quebra de conduta disciplinar” qualquer ruptura das recomendações mencionadas.

¹² Termo da língua inglesa que designa viés, parcialidade ou preconceito. Termo de uso comum entre cientistas sociais. Fonte: GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de Pesquisar*, Ed. Record. 8ª, Rio de Janeiro (2004) p. 01-111.

Para os casos em que houver a “quebra de conduta disciplinar” será chamado pela coordenação a que estiver vinculado ou pela diretoria no caso de servidor ou colaborador do CEDERJ, para ser ouvido, e se for o caso, repreendido verbalmente.

Caso seja reincidente a pessoa será advertida por escrito, e a coordenação/direção conforme o caso abrirá processo disciplinar para apurar os fatos e outras providências, assegurando o direito de ampla defesa. Os participantes que incorrerem em quebra de conduta disciplinar serão tomados de acordo com as normas de cada universidade participante do consórcio ou da Fundação CECIERJ no caso de servidor ou funcionário.

Finalizando, não é vedado ao aluno criticar, elogiar ou fazer sugestões. Para isso, o mesmo deve de forma respeitosa utilizar de fóruns, sala de tutoria e e-mails específicos para esse fim.

1.3. Discussões teóricas e formação policial: “aluno policial” ou “militar aluno”?

A configuração do universo da pesquisa retrata o ambiente acadêmico envolvendo profissionais de segurança pública que incidiram em algum tipo de comportamento considerado indisciplinado durante o Curso de Tecnólogo em Segurança Pública, quer seja em sala de aula no polo ou no que se refere aos instrumentos pedagógicos empregados pela coordenação do curso com sede na Universidade Federal Fluminense. Proponho compreender como tais comportamentos viabilizaram o emprego de formas institucionais de administração de conflitos não tradicionais, impostas pelas normas de direito administrativo, tais como: a abertura de processos de sindicância, exclusão de alunos, inquéritos policiais ou a exposição na mídia causando impacto negativo aos alunos, ao curso e a instituição de ensino. As formas de administração de conflitos baseadas no diálogo permeado nas salas de aulas e nas reuniões que a coordenação do curso direcionou de forma igualitária; a construção do respeito mútuo do “cidadão-aluno” que deve respeitar as leis e compreender que naquele espaço a figura do agente público, profissional de segurança pública, devem dar lugar ao conhecimento científico passado pela universidade, a qual tem o papel de demandar responsabilizações transparentes de modo universal a todos.

Simmel (1983) propõe que o conflito é inerente da vida social por meio da sociação¹³, ou seja, a interação entre as pessoas, de modo que os fatores da dissociação são as causas do conflito que não podem ser por um apenas indivíduo. E este conflito é encerrado pela solução do dualismo divergente. Antes de entrar na identidade social do “aluno policial”, verificarei melhor a categoria “aluno” de forma a identificar suas diferenças e semelhanças e, em seguida, incluir mais uma categoria, além do “aluno policial”, que vou chamar de “militar aluno”. A primeira configura o indivíduo que frequenta a universidade e é socializado por ela. E a segunda, o “militar aluno”, ou seja, o policial ou membro das forças armadas, é o indivíduo que frequenta unidade de ensino militar, mas não é tratado como aluno e sim pela atividade funcional que exerce (militar), ficando à mercê das resoluções de conflitos institucionalizadas.

Com isso, para compreensão da pesquisa classifico o “aluno policial” e o “militar aluno” como duas categorias de indivíduos institucionalizados nas práticas profissionais da segurança pública, que chegaram nessas organizações de segurança pública com a formação das escolas que frequentaram ao longo da vida, por conseguinte, com os vícios comportamentais de suas socializações, onde nessas organizações foram interiorizados com novos conhecimentos. O “aluno policial” encontra-se na universidade e seus conflitos são administrados, pacificados, geridos democraticamente entre as partes e de forma transparente pela universidade. O “militar aluno” está na escola de formação das instituições militares e seus conflitos são tratados por meio de resolução na organização militar.

Ao falar sobre o “aluno”, Policarpo et al. (2014) apontam que a escola cumpre o papel de socialização política das crianças (alunos) com valores cívicos para a produção da ordem social, pois podem garantir aos futuros adultos se comportarem como cidadãos, submetendo-se às regras e às leis estabelecidas no espaço público. Por conseguinte, Pires et. al. (2008) escreveram que na escola, portanto, ocorrem muitos dos interesses e pontos de vista que motivam o aluno a frequentá-la, tais como: excesso de faltas em uma determinada matéria, não deixar de ir em uma aula, encontrar amigos, namorados, relações afetivas, interesses emocionais, consultar biblioteca, prática de esportes etc. Logo, a escola é um lugar onde emergem diferenciados conflitos e essas

¹³ Conceito desenvolvido por Simmel. Para ele, uma sociedade toma forma a partir do momento em que os atores sociais criam relações de interdependência ou estabelecem contatos e interações sociais de reciprocidade. Concebendo a sociedade como produto das interações individuais, o sociólogo formula tal conceito para designar mais apropriadamente as formas ou modos pelos quais os atores sociais se relacionam. É importante destacar que as interações sociais de interdependência não representam necessariamente, a convergência de interesses entre os atores sociais envolvidos.

dissociações ao incidirem na dualidade descrita por Simmel estará destinada a solução. Estes podem ser discutidos ou minimamente solucionados nos chamados conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres, em reuniões entre alunos e professores, nos grêmios estudantis ou mesmo no gabinete do diretor da escola.

Na metodologia pedagógica empregada pela Universidade Federal Fluminense para administrar os conflitos decorrentes dos problemas mencionados pelos entrevistados, isto é, a “cola”, “o problema interpessoal”, os “debates acalorados”, e o problema com “arma”, vê-se o tratamento dispensado a categoria “aluno policial”, na medida adotada pela coordenação do curso com a administração de conflitos, com uma postura baseada no diálogo e na condução transparente de reuniões igualitárias entre a coordenação, a direção, os tutores e os alunos, onde todos foram ouvidos e levados à reflexão e cessação dos episódios sociológicos. Resultante dessas reuniões, também houve a disponibilização da figura de um representante do Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (InEAC-UFF) para ir aos polos conversar com os alunos e concomitante a isso, a implementação do Grupo de Estudos em Segurança Pública (GESP) com estudos orientados.

Com isso, as ações adotadas pela coordenação do curso conciliam a ideia de Filloux (2010) ao referir que o que Durkheim considera na relação pedagógica o “espírito de disciplina” não é disposto em total submissão a “autoridade autoritária”, mas que o poder do professor seja estabelecido em um ideal próprio, que fundamenta o princípio da autonomia da vontade, cuja posição abarca a sensibilidade para que o professor não permita injustiça contra o aluno.

Os autores Dickmann e Dickmann (2019 p. 23), ao parafrasear Paulo Freire, têm a concepção de que educador e educando são indivíduos que constroem um processo de aprendizagem juntos, de forma horizontal, sem autoridade, com responsabilidade e diálogo.

A educação em Paulo Freire se fundamenta na relação entre sujeitos em diálogo sobre o seu mundo. Educação é comunicação entre sujeitos o que não implica concordância entre os que se comunicam, mas postura crítica. Educar é problematizar, e dialogar em torno da realidade. [...] Isto implica dizer que esta percepção se contrapõe à percepção tradicional de educação onde há o professor como sujeito “iluminado” que deve transferir ao objeto aluno para que ele decore arquivo e conhecimentos que o professor acredita que seja necessário conhecer. Por outro lado, em Freire, tanto o educador como a educadora como o educando e a educanda se humanizam no processo educativo e, por isso, se relacionam com dignidade da pessoa humana, o que impossibilita a relação vertical e o apelo à autoridade [...] O processo educativo deve ter um caráter crítico para possibilitar que educandos e educandas, vão, aos poucos, conhecendo e desvelando a realidade e, cada vez mais, se comprometendo com a sua transformação.

Muniz (1999) trata o problema do universo cultural e institucional da polícia do Rio de Janeiro para conectar os aspectos culturais e informais do “fazer ostensivo da polícia” e da “baixa

visibilidade”. Ela aborda que a “força policial” é a autoridade formal e legal do Estado e que representa a demanda da sociedade. Esses fatores transformam-se na “prática policial”, onde do encontro “policiais e cidadãos” surgem os princípios da legalidade e da legitimidade. Nas interações dos “agentes da lei” com a “população”, os policiais têm o seu campo de atuação exatamente no seu espaço de construção, o mesmo da cidadania, lugar de teste ou da prova de fogo. Dessa maneira, coloca que o “agente policial”, ao construir sua cidadania universitária, sente-se já investido dessa legitimidade e legalidade que lhes dão status permanente de “agentes da lei” e levam consigo para sala de aula: a prática policial, o saber prático e a personificação do “aluno policial”.

Por outro lado, Muniz aponta, ainda, em seu texto que: a medida “vigiar quem vigia” está firmada em uma suspeita estruturante do paradoxo indispensável do controle do meio de “força policial”, pelo Estado, que representa o controle do comportamento do “agente da lei” pela instituição à qual pertence. Esse controle é decorrente daquilo que Kant de Lima (1989) refere-se ao falar sobre as práticas policiais representadas e hierarquizadas na sociedade, no sentido de que a “prática policial” estabelece o caráter contaminador e desorganizador da ordem estabelecida na polícia quando comete, em determinado momento, um ilícito. Nesse ponto, refletem os conflitos, sujeitando-se às acusações sistemáticas e tendo como consequência mais evidente a de tornar clandestina a identidade propriamente policial. Pode-se refletir que, na universidade, essa força excede quando o “aluno policial” contraria as regras acadêmicas, como por exemplo: não colar ou deixar de tratar o tutor e demais alunos com urbanidade, ocasionando indisciplina e a insatisfação do flagrado ao ser interpelado pelo tutor, ou seja, do agente da lei vigiado.

Veríssimo (2015) trabalha com a categoria nativa “choque cultural” para explicar a compreensão antropológica apurada sobre o funcionamento do controle social das forças de segurança e os dilemas que trazem no ensino das universidades. Ele aponta que o “choque cultural” não decorre de uma “exclusão social” do “aluno policial”, mas sim da inclusão social, pessoal, psíquica e corporativa na categoria “policial”, significa que quanto mais interiorizado for seu processo de inclusão nas lógicas de sociabilidades policiais, tende a ser maior o “choque cultural”. Ou seja, aquilo que Muniz aponta como problema do universo cultural da polícia.

Ele percebe que o que estava em jogo para o “aluno policial”, era o fato da relação de poder, uma vez que no momento da prova iam além da relação “fiscalizadores e fiscalizados”. Mais uma vez

as ideias dos autores Veríssimo e Muniz se incidem no ponto “vigiar quem vigia” e “fiscalizadores e fiscalizados”, entretanto, Veríssimo traz uma nova construção ao detectar que o tutor, enquanto envolvido no processo de institucionalização, pode perceber “choque cultural” e a partir daí, associado à proposta pedagógica do curso, propor o direcionamento ao ensino dialógico, pacífico, transparente, responsável e democrático.

Para entender a categoria “militar aluno”, refiro-me à Silva (2011) ao caracterizar a identidade do policial militar em uma construção dual; “policial” e “militar”, como característica identitária, híbrida, originada das tradições de Portugal e, em parte, de uma identidade militar (Exército Brasileiro) distinta das funções da polícia civil. Essa relação híbrida torna a identidade policial com aspectos de ambas às instituições, tornando-as ainda mais complexas, pois essa dualidade leva a disciplina militar para as ruas, conjugando os afazeres em dois mundos, “os de dentro” e “os de fora” dos quartéis, em que essas designações são a extensão uma da outra com todos os perigos e desconfianças que lhes suscita da anomalia de não fazer nada direito.

Nesse sentido, pode-se compreender que essa ligação histórica entre as forças policiais e as forças armadas também produziram um sistema de controle social padronizado em normas e doutrinas, sendo o modelo semelhante para cada força no controle disciplinar dos agentes de segurança pública. Como exemplo de um tipo de controle, foca-se nas que foram estabelecidas nos Regulamentos Disciplinares (RD): da Marinha, do Exército, da Força Aérea, da Polícia Militar e do Bombeiro Militar, buscando-se moldar os comportamentos dos militares com a aplicação de penas em detrimento da hierarquia e disciplina.

Durante 30 anos, fui militar da Marinha do Brasil e hoje me encontro na reserva. Relatarei, grosso modo, como são estabelecidas as resoluções de conflitos empregadas hierarquicamente dogmatizadas no Regulamento Disciplinar para Marinha e no Regulamento Disciplinar para Polícia Militar do Rio de Janeiro.

O Regulamento Disciplinar para a Marinha (RDM) foi criado por meio do Decreto nº 8.545 de 26 de julho de 1983, nele estão classificadas as contravenções disciplinares, as classificações de comportamento militar e aplicação das penas. São 84 itens do art. 7º que, na esfera de ação disciplinar, alcançam os militares da ativa, reserva e reformados que venham a incidir nas faltas deste regulamento.

Com isso, ao exemplificar o conflito comentado pelos interlocutores do ato de “colar”, se tivesse ocorrido em uma instituição de ensino da Marinha, o “militar aluno” poderia ter sua prova

recolhida; receberia uma notificação formal, onde a autoridade competente o lançaria no Livro de Registro de Contravenções Disciplinares (LRCD) e possivelmente teria o enquadramento da falta no item: 7 do Art. 7º por deixar de cumprir ordem recebida da autoridade competente (a proibição de colar). A interpretação da pena: grave ou leve, segundo o Art. 8º, é feita conforme o dano à disciplina ou ao serviço que delas advierem ou forem cometidas. Posteriormente, esse “militar aluno” receberia o (LRCD) para prévia defesa por escrito e, após isso, aguardaria o dia da audiência com o Comandante de sua unidade para o recebimento da sanção. As penas disciplinares variam de acordo com a patente ou grau hierárquico, podendo variar desde uma repreensão, impedimento, prisão simples (até 10 dias não encarcerado), prisão rigorosa (até 10 dias encarcerado) a dispensa das funções da atividade e exclusão e licenciamento do serviço ativo, a bem da disciplina.

Para outra situação que fosse considerada crime militar, o Comandante da unidade determinaria a abertura de um Inquérito Policial Militar (IPM), se houvesse dúvida entre crime ou contravenção seria aberta uma Sindicância e identificado o tipo de infração, essa seguiria para o (LRCD) ou a Sindicância viraria um (IPM). Nesse caso, exemplificam-se os casos do disparo de arma de fogo e o tapa na mão da tutora, teria que ser apurado as circunstâncias do fato.

Já o Regulamento Disciplinar para a Polícia Militar do Rio de Janeiro (RDPM-RJ) criado pelo Decreto Estadual nº 6.579 de 5 de março de 1983, elenca uma relação de 125 transgressões. Comparando com o mesmo exemplo da “cola”, possivelmente o policial seria enquadrado nos itens: 2) Utilizar-se do anonimato; 18) Não cumprir ordem recebida e 83) Desconsiderar ou desrespeitar a autoridade civil.

Com a ajuda, extraordinária, do colega do curso de tecnólogo, o subtenente Eugene Goodman¹⁴, que me enviou pelo Whatsapp a informação de que no caso de transgressão disciplinar cometida por um policial militar, este recebe um Direito de Resposta e Defesa (DRD), onde terá que preencher e justificar formalmente a transgressão que lhe foi imputada. Após isso, o comandante julgará o mérito conforme as transgressões e penas descritas no RDPM.

No Regulamento Disciplinar do Exército, criado pelo Decreto nº 90.608 de 4 de dezembro de 1984, elenca uma relação de 113 transgressões, possivelmente o militar seria enquadrado nos

¹⁴ Policial Militar do Rio de Janeiro que colaborou com a pesquisa preferiu manter-se anônimo. O nome Eugene Goodman, escolhido aleatoriamente, refere-se a um policial americano chamado de herói por ação no Capitólio dos EUA (centro legislativo) Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021>.

itens: 2. Utilizar-se do anonimato; 85. Desrespeitar, em público, as convenções sociais e 40. Portar-se de maneira inconveniente ou sem compostura.

Por fim, de modo geral, todos os Regulamentos Disciplinares (RD) possuem itens semelhantes dados à origem militar que foram feitos, mas com o passar dos anos sofreram algumas modificações decorrentes da particularidade de cada força.

Pode-se verificar ainda que, do recorte das categorias “aluno policial”, para ilustrar os conflitos administrados que ocorrem na faculdade, a utilização do termo “Administração”, sinônimo de: condução, gestão, direção, leme e regência. E o “militar aluno” como categoria na qual aparece primeiro a figura do militar que responderá por seus atos na resolução de conflitos. A utilização do termo “Resolução” por meio do qual se decide um ato duvidoso ou uma questão sinônimo de: arrojado, resposta, resultado, deliberação e conclusão.

Tanto o “aluno policial” ou “militar” de qualquer categoria ou força poderão responder pelas transgressões cometidas, ainda que em instituições públicas ou particulares, não militares, em observância à Ética Militar onde o sentimento do dever, o pundonor militar e o decoro da classe impõem a cada um dos integrantes das Forças Armadas, conduta moral e profissional irrepreensíveis, descritas no Estatuto dos Militares. Em uma comunicação formal de fato envolvendo militar que possam denegrir a imagem da corporação, este estará sujeito às sanções de previstas nas normas supramencionadas

Diante da pesquisa, fica reconhecida que a administração de conflitos ofertada pela coordenação do curso de tecnólogo da universidade traduz uma opção humanizada de não impor regras de castigo dogmatizadas para punição de seus alunos.

2. PERCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS SOBRE OS CONFLITOS.

2.1. Meus interlocutores e as minhas primeiras observações.

Vimos na primeira parte da pesquisa tudo que diz respeito ao curso de tecnólogo em Segurança Pública. Desde os desafios iniciais, a história com um pouco de discussão teórica formação policial, as parcerias e os documentos formadores.

Na segunda etapa, conversei com meus interlocutores e faço um recorte das cinco perguntas mais pertinentes à reflexão da administração de conflitos. Optei em pesquisar sobre a administração de

conflitos no curso de tecnólogo por dois motivos. O primeiro motivo foi por estranhar a diferença do tratamento dado aos conflitos pelo curso, pois o fato de ter vindo de uma instituição militar, cujas regras são rígidas e o militar vive constantemente sob a tensão de ser enquadrado em alguma contravenção disciplinar despertou o desejo de pesquisar esse assunto.

O segundo motivo que me levou a tratar essa questão foi por achar diferenciada a forma com que uma Instituição Pública Federal de Ensino lida com os conflitos que surgem dentro das salas de aula, ao mesmo tempo que aplicam esses conhecimentos de forma acadêmica para que os alunos sejam difusores desses princípios em suas atividades futuras.

Durante minha trajetória no curso de tecnólogo, aconteceu um caso de cola que foi administrado pelo tutor de modo que não causou confusão ou alarde. Uma aluna que foi flagrada com um celular entre as pernas e estaria colando, não teve sua prova retirada. Foi solicitado pela tutora para que ela guardasse o celular, quando a aluna concluiu a prova e foi entregá-la, a tutora disse que o fato constaria em ATA e a coordenação que decidiria se ela levaria a nota ou não. Posteriormente, a nota da aluna veio zerada e a mesma não contestou.

Outra questão que trago para pesquisa, como ex-aluno, é que eu pensava, devido estar a muitos anos na vida militar, que Segurança Pública era coisa unilateral; de militar; de polícia, e que tudo se resumia a métodos e técnicas de ação para combater o inimigo e seu desejo de lutar. Assim como acreditava que não cabia à faculdade emitir opinião sobre nada, entretanto, eu estava ali para aprender e queria conhecer uma verdade diferente do que estava acostumado.

Dentro da sala de aula, foram visíveis os conflitos decorrentes das percepções entre a atuação da polícia na sociedade e o conteúdo programático do curso. Esses conflitos ocorreram com mais intensidade nas aulas de Introdução aos Estudos sobre Segurança Pública pois o “aluno policial” contestava a versão da truculência, do pé na porta, da abordagem, dos direitos humanos e a dinâmica de que a polícia já chega atirando. Para eles essas práticas decorrem da tensão vivenciada no momento de cada ação policial e é parte do cotidiano do policial. Esses momentos de diálogo foram mediados pelo tutor Charles Rodrigues¹⁵ que procurava exemplificar aos

¹⁵ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia na Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui pós-graduação no curso de especialização em Justiça Criminal e Segurança Pública na Universidade Federal Fluminense (UFF) e graduação em Comunicação Social-Faculdades Integradas Hélio Alonso (2000). Tem experiência na área de Jornalismo, com ênfase nas editorias de polícia, geral e esporte. Já atuou como repórter, chefia de reportagem e edição de matérias. Tutor Presencial no Curso a Distância de Segurança Pública no Consórcio de Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Fonte: <http://lattes.cnpq.br/3479091937254304>

alunos que tais saberes, segundo Porto (2011), eram precários de formação profissional, pois não preparavam os policiais adequadamente para lidar com as pessoas e os conflitos cotidianos e, com isso, resultava no aumento da violência policial. De forma que pensar o policial questionando sua legitimidade no uso da força era considerar que as demandas policiais poderiam ser transgressoras e violadoras dos direitos humanos.

Rodrigues seguiu na sua argumentação diante da turma referenciando Kant de Lima (2013), o qual defende que a presença dos saberes tradicional e das éticas corporativas compartilhadas pelos policiais são problemas da atualidade brasileira de forma que tais práticas acabam se tornando ideal de comportamento. No entanto, essas ações associadas à ausência de protocolos que estabelecem um padrão de atuação da força policial encerram em uma falta de transparência para administração desses conflitos. (informação pessoal)¹⁶.

Após sua explanação, os comentários corriam apenas entre os alunos, quando um policial olhou para o lado que eu estava próximo e disse baixinho: “quero ver sentar a “bunda” na viatura e subir o morro”.

Como havia informado anteriormente, os meus entrevistados foram escolhidos por ocuparem funções distintas dentro do curso e que pudessem apresentar suas visões sobre os conflitos a partir dessas posições que ocupam, proporcionando se possível a verificação das diferenças de perspectivas. Dentre eles, destaco o professor Veríssimo que representa o InEAC como mediador desses conflitos, indo em alguns polos promovendo reuniões com textos orientados por ele. O resultado dessa implementação traduz um trabalho preventivo ao inibir o surgimento de novos conflitos.

Os conflitos narrados pelos meus entrevistados foram a “cola”, os conflitos decorrentes das “relações interpessoais” e dois problemas da “arma de fogo”, onde em um campus ocorreu um disparo, e em outro caso o aluno deixou a arma amostra para o tutor ver.

Toda reunião, palestra, seminário, roda de conversa ou qualquer nome que seja atribuído para reunir as turmas a fim de debater sobre os conflitos ocorridos no curso costumam conceder um certificado de participação do aluno. Isso é um atrativo para que os iniciantes e veteranos compareçam em grande quantidade e estejam juntos no mesmo evento. Dito isto, nas palestras

¹⁶ Comunicação feita pelo tutor Charles Rodrigues, no 1º período da turma 2017.2, na aula de Introdução aos Estudos sobre Segurança Pública do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública, São Gonçalo-RJ.

que participei os referidos conflitos, citados anteriormente, não aconteceram com minha turma, mas estavam muito latentes. As palestras eram o fruto que estávamos colhendo por causa dos episódios ocorridos. Nessas reuniões, os alunos iniciantes tomaram conhecimento, através da coordenação do curso, de que maneira os conflitos aconteceram. Isso foi muito importante, pois, paralelamente, ouvia-se dos alunos veteranos, ou por algum colega que conhecia os envolvidos, que determinados conflitos não tiveram a intenção tão agravante como foi dada ao caso.

No período que estive no curso, as intervenções já ocorreram de forma preventiva. Em uma delas, estavam mediando o diálogo os professores Roberto Kant de Lima; Pedro Heitor com outros dois professores da UFF; a tutora coordenadora Thayná Moreira¹⁷ e os tutores. Em outras estava o professor Veríssimo, a tutora coordenadora e os tutores. Todos adotavam o mesmo dispositivo de arrumação: as mesas dos debatedores voltadas de frente para os alunos. Iniciavam as apresentações, seguidas da justificativa daquela reunião, depois entrava no problema propriamente dito. Ao término, abriam espaço para que os alunos pudessem se manifestar, seguido de uma réplica. O que percebi naqueles encontros é que os alunos mais antigos procuravam sempre minimizar os fatos ocorridos e os novatos mais calados ouviam atentamente, mas a coordenação e os alunos iam construindo a semântica da administração dos conflitos por meio do diálogo transparente.

Para que os conflitos não voltassem a acontecer ou, pelo menos, não retornar ao estado do início do curso, foi adotado pela coordenação do InEAC um grupo de estudos por meio do Laboratório de Iniciação Acadêmica (InEAC) com a criação de um Grupo de Estudo em Segurança Pública (GESP) que, na figura do professor Veríssimo, atua em alguns polos para debater textos orientados por ele. Essa iniciativa tem obtido resultado positivo e preventivo de não reincidência nos mesmos conflitos; vêm aumentando a interação dos alunos com a pesquisa e estimulando na produção de conhecimentos científicos de Segurança Pública, com a oportunidade de esses trabalhos serem publicados na revista digital “Campo Minado”, uma revista do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública.

Por fim, os conflitos não apresentaram divergências quanto ao tipo, mas uns tiveram mais relevância para os interlocutores dependendo da sua visão sobre eles. Assim, as comparações dos

¹⁷ Graduada em Direito pela Universidade Cândido Mendes (2011); com especialização em Direito do Consumidor e Responsabilidade Civil; advogada; articuladora acadêmica e mediadora presencial do Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social da Universidade Federal Fluminense - UFF / CEDERJ (Polo São Gonçalo). Fonte: <http://lattes.cnpq.br/9350467662321136>.

conflitos convergentes puderam levantar hipóteses sobre sua possível origem: ela está firmada na dificuldade cívico-militar do “aluno policial” devido a socialização institucional que recebem durante a vida militar.

2.2. Percepções dos interlocutores sobre a administração dos conflitos.

Nesta etapa do trabalho, passarei a descrever as entrevistas realizadas com meus interlocutores com recorte dos conflitos mais importantes e as propostas de administração de conflitos ofertadas pelo InEAC aos tutores dos polos.

O professor Marcos Veríssimo foi entrevistado no dia 31 de maio de 2021, com duração aproximada de 40 minutos; Thayná Moreira foi entrevistada em 19 de maio, com duração de 60 minutos e Charles Rodrigues foi entrevistado em 05 de julho durante 60 minutos. Todas as entrevistas foram realizadas remotamente por meio da plataforma Google Meet.

Escolhi meus entrevistados de acordo com a função que desempenham no curso de tecnólogo para obter visões dos conflitos de diferentes pontos de vista. O “mediador de conflitos” está na figura do Professor Veríssimo, que conheci no polo ao realizar uma palestra no dia 06 abril de 2018, sobre “Maconheiros, Fumons Growers (estudo comparativo de cultivo caseiro de cannabis no Rio de Janeiro e Buenos Aires)”. Ele sempre apoiou os eventos acadêmicos do polo São Gonçalo, como palestrante ou compondo a mesa organizadora. Posteriormente, mantive contato com ele depois da criação do GESP, onde o mesmo coordena a roda de conversa com estudos orientados sobre Segurança Pública. Passei a frequentar essas reuniões quinzenais, a convite da tutora coordenadora, onde tive a oportunidade de escrever algo sobre Segurança Pública. Resultado: o texto voltou com muitas correções para serem feitas. Então, percebi que necessitava aprender mais para poder fazer, literalmente, uma pesquisa, pois as minhas convicções estavam baseadas no senso comum, no saber prático e na internalização de 30 anos de serviço militar. Esse fato marcou minha trajetória no curso de tecnólogo e foi uma das razões que me fizeram solicitar o reingresso no bacharelado

A Thayná exerce a função de tutora coordenadora - posição fundamental na entrevista - pois é aquela pessoa que todos os integrantes conhecem e está em todos os momentos da rotina do curso, em todos os acontecimentos; quer seja na aula inaugural, semana acadêmica, dias de provas e etc. Pode-se dizer que tudo que se refere ao aluno, no polo, passa por ela e,

consequentemente, encaminha todas as demandas à direção do polo e coordenação da UFF. Apesar de estar grávida no período que estava fechando os contatos para fazer a pesquisa, prontamente atendeu ao meu pedido de participação.

Outro importante entrevistado foi o tutor Charles Rodrigues da disciplina do 1º período de Introdução aos Estudos sobre Segurança Pública. Função essencial para que pudesse passar suas impressões de como os alunos recém-chegados se comportam diante do conteúdo do curso.

Por fim, incluí na pesquisa alguns trechos mais relevantes da entrevista do professor Pedro Heitor de Barros Geraldo, concedida à revista eletrônica “Campo Minado”, porque ele foi o primeiro coordenador do curso na UFF.

2.2.1. Conflitos mais relevantes no tecnólogo.

Inicialmente, proponho a análise da seguinte pergunta que coloquei aos entrevistados: Quais foram os conflitos mais relevantes que o Sr. (a) poderia relatar no período em que esteve no curso de tecnólogo em segurança pública?

O professor Marcos Veríssimo respondeu que hoje os conflitos são outros, mas no início da implementação do curso, principalmente quando teve as primeiras provas, houve muitos conflitos; alunos colando na prova, problemas de relação de poder dentro do polo e o problema do tiro no polo de Campo Grande.

Na ocasião, não existia uma função de uma pessoa que pudesse ir aos polos. Era uma coisa que não existia e não era prevista pelo CEDERJ. Então se pensou em uma pessoa que tivesse alguma mobilidade para ir aos polos quando acontecessem os conflitos. E que passaram a acontecer com muita frequência quando tinha prova. Até [mesmo] antes da prova. [...] E grande parte desses conflitos aconteciam por uma dificuldade da convivência cívico-militar. (VERÍSSIMO, 2021).

Já Thayná Moreira aborda três conflitos que achou mais relevantes.

Alguns alunos, uma turma especificamente, não me reconhecia como apta para ocupar o cargo e aí gostariam que fosse outra pessoa que estivesse no local e, enfim: fizeram abaixo-assinado pra eu sair do polo para fazerem eleições e foi um período difícil e conflitante no sentido de que eu não ter nem começado exatamente como tutora coordenadora, pois, como eu disse só, começaria no terceiro semestre, e essa turma segunda turma do curso já me via como tutora coordenadora e confundia o meu papel dentro da faculdade e de certa forma queriam impor, né? E na faculdade não ocorre dessa forma. (THAYNA, 2021).

O segundo conflito apontado pela entrevistada foi na segunda turma do segundo semestre de 2014.

Eu lembro que ocorreu o lance de um tutor aplicando a prova, ele viu o aluno olhando a prova do outro colega, olhando o papel, algo assim e repreendeu o aluno falando: “Não olhe mais ou muda de lugar”, falou alguma coisa no sentido de repreender aquela postura. E o aluno respondeu: “a gente conversa lá fora, a gente vai resolver isso lá fora”. E, é lógico que a pessoa sente, principalmente que esse tutor que estava aplicando a prova não era tutor de segurança pública, então não estava acostumado a lidar com os alunos daquela turma. Então, quando um tutor escuta isso, acho que até eu também ficaria com medo, né? Poxa! Um militar, um policial militar quer resolver isso comigo lá fora só porque eu repreendi, ele num momento da prova? Que, que ele quer resolver comigo lá fora? (THAYNA, 2021).

E, na última resposta, a tutora coordenadora Thayná fala sobre outro caso de cola, nesse com uma possível agressão.

Foi o caso de outra tutora que também teve um enfrentamento sobre cola na sala de aula, de uma prova de exatas que não é muito familiar ao aluno de segurança pública. E tinha um aluno lá no finalzinho da sala que estava com papel e ela foi pedir pra ele guardá-lo. Ele disse que não tinha papel nenhum. Enfim, daí foi aquela explosão, ele levantou pra cima dela. Ela disse que ele teria dado um tapa na mão dela, pois ela impôs de uma forma ríspida o dedo em riste, assim, então acho que ele se sentiu também ofendido com isso e deu um tapa na mão dela o que foi uma agressão porque dentro da sala de aula o professor é autoridade, quem tá aplicando a prova é o fiscal da prova, então ela se sentiu muito mal com isso e na hora eu estava ali. (THAYNA, 2021).

Meu terceiro entrevistado foi o tutor Charles Rodrigues, que respondeu que o principal conflito que tomou conhecimento foi a cola.

Nunca tive conflito com o aluno em relação à questão disciplinar, nenhuma, mas na questão acadêmica, sim. Conflitos, entendimentos e compreensão como que o aluno vê e que eu discordava, né? Já tive que encerrar uma aula por conta de um debate entre alunos, acalorado, mas tudo de uma forma bem tranquila. A questão acadêmica desse conflito {é} que o aluno já vem de uma naturalização da segurança pública. Esses conflitos foram enriquecedores; questão da arma, que tinha que ficar no lugar, depois teve a questão da cola, depois também a questão do tiro em Campo Grande, depois teve a questão da cola em São Gonçalo. Isso tudo veio de uma forma ou de outra a enriquecer ainda mais. Não é a forma da gente lidar com os alunos, mas da forma da gente lidar com essas questões. (CHARLES, 2021).

Em entrevista à revista Campo Minado, o professor Pedro Heitor fala sobre o período em que esteve à frente da coordenação do curso e relembra que houve conflitos como problemas de cola, onde foi necessária aula pública com o professor Kant de Lima. Contudo, o disparo de arma de fogo no polo de Campo Grande foi o maior e mais difícil de administrar.

O conflito em Campo Grande, por exemplo, saiu uma matéria informando que houve um tiroteio no polo de Campo Grande, mas foi um tiro. Aquilo foi muito difícil de administrar. O problema ali não foi só o disparo. O problema foi terem tratado aquilo como algo natural. Isso foi o problema. E olha que deu polícia, deu uma confusão danada. Eu não acompanhei o destino dos dois alunos. Mas o problema era os próprios alunos, eram todos policiais. Como você fala para um policial que ele está produzindo insegurança? Porque ele está levando arma para um lugar onde juridicamente está proibido de entrar com uma arma. Então, temos que lidar. Houve uma reunião em Campo Grande com auditório lotado de alunos argumentando e falando sobre como eles justificam essas práticas. Essas reuniões, que foram combinadas, sabíamos sempre a ordem de como orientar a discussão e os limites. (PEDRO HEITOR, 2021).

Como ponto central, o professor Veríssimo destaca em seu relato que grande parte dos conflitos se dava pela dificuldade de convivência cívico-militar. A tutora coordenadora Thayná endossa as palavras do professor Veríssimo quando fala sobre a dificuldade que passou quando um grupo de alunos que não a reconheciam apta para ocupar o cargo; fala sobre o caso em que o tutor ficou com medo ao ouvir de um policial que resolveria lá fora e, finaliza sua observação sobre a explosão do aluno ao ser interpelado pela tutora, que resultou nele batendo na mão dela por colocar a mão em riste. O tutor Charles aponta para o caso em que teve que encerrar uma aula por causa de debates acalorados. Adicionalmente, o professor Pedro Heitor relata que o problema foi ver o aluno tratando o disparo como algo natural naquele ambiente acadêmico, e em outro trecho ele aponta dificuldade de comunicação ao falar para um policial que ele está promovendo insegurança. Por fim, durante minha trajetória no curso, observei que alguns dos alunos com graduação militar inferior à do outro colega costumam adotar, na sala de aula, o mesmo tratamento hierárquico militar do quartel, chamando o colega mais antigo no quartel pela sua graduação (Sub ou Sargento).

Pode-se perceber que os três entrevistados convergem na ideia de que os policiais têm algum tipo de dificuldade de se relacionarem na universidade. Veríssimo e Thayná remetem a ideia do “choque-cultural” do próprio Veríssimo (2015), que trabalha com a categoria nativa “choque cultural” para explicar a uma compreensão antropológica refinada sobre o funcionamento do controle social das forças de segurança e os dilemas que trazem no ensino das universidades. Ele aponta que o “choque cultural” não decorre de uma “exclusão social” do “aluno policial”, mas sim da inclusão social, pessoal, psíquica e corporativa na categoria “policial”. Isso significa que quanto mais interiorizado for seu processo de inclusão nas lógicas de sociabilidades policiais, maior tende a ser o choque cultural. Em outras palavras, é aquilo que Muniz (1999) aponta como problema do universo cultural da polícia, onde policiais têm o seu campo de atuação exatamente no seu espaço de construção de sua cidadania, lugar de teste ou da prova de fogo. As motivações das discussões que acontecem nas aulas do tutor Charles, da disciplina de Introdução aos Estudos de Segurança Pública, estão ligados a razão que Moreira (2021) aponta, isto é, que, principalmente, os iniciantes, tendem a travar inúmeras disputas ao trazer os argumentos de autoridade vivenciados na corporação com a finalidade de desqualificar os conhecimentos científicos propostos pela Universidade.

Com outro olhar, o professor Pedro Heitor visualiza a naturalidade com que os alunos tratam determinadas questões de segurança, a qual foi refletida no que Kant de Lima (1989) refere-se ao falar sobre as práticas policiais representadas e hierarquizadas na sociedade, no sentido de que a “prática policial” estabelece na polícia quando comete um ilícito, em determinado momento, o caráter contaminador e desorganizador da ordem estabelecida.

Outro ponto que deve ser levado em consideração é a questão da hierarquia no ambiente acadêmico, pois se levando em conta o respeito como costumam se tratar, pode-se levantar a hipótese de que, nos debates acalorados descritos pelo tutor Charles, tenha ocorrido entre agentes de forças distintas ou entre alunos da mesma graduação; dois subtenentes ou dois sargentos.

Após verificação dos relatos, pode-se pensar na hipótese de que os agentes públicos costumam adotar tratamento hierárquico em suas relações pessoais na universidade, com isso em mente, é possível ponderar que tenham dificuldade no trato cívico-militar e, como resultado, em determinados momentos, diante de uma contrariedade sofrida, tenderem a perder a razão adotando um temperamento adverso, naturalizado pela vivência policial.

2.2.2. As propostas de “Administração de Conflitos” do InEAC.

Em um segundo momento, fiz a seguinte pergunta aos meus entrevistados: quais formas de administração de conflitos foram propostas pelo InEAC?

O professor Veríssimo explicou que no início o InEAC atuou indo aos polos e na coordenação, na figura dos professores Pedro Heitor e Kant de Lima e Monica Garelli¹⁸. E comunicou que os registros dessas palestras e encontros podem ser encontrados no portal do InEAC, em artigos, monografias e dossiês publicados em revistas científicas.

Começaram a fazer seminários para ensinar os tutores, para falar com os tutores sobre nossos estudantes, fazer seminários com os estudantes sobre a vida universitária, pois eles estavam na UFF, procurando se internalizar que eles eram estudantes e não precisavam ficar incomodados porque o tutor estava vigiando. Eles eram estudantes, estavam fazendo prova e a regra do CEDERJ é isso; não pode colar na prova, então, é uma coisa da ordem da burocracia, ou seja, nada pessoal. Foi feito seminário para discutir o problema com os alunos, foi feita aula magna sobre a cola, inclusive essa aula está até hoje no site do YouTube. O Kant e Pedro Heitor foram no polo que deu esse problema, a Monica Garelli também participou dessa aula. Então, foi isso. A gente foi meio que administrando

¹⁸ Possui graduação em Matemática. Atualmente é técnico administrativo da Universidade Federal Fluminense e professor II da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática, atuando principalmente no seguinte tema: prática pedagógica. Mestre em Sistemas de Gestão - Responsabilidade Social com ênfase em Educação a Distância coordenadora de Tutoria do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social da Universidade Federal Fluminense. Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/5952565/>

esse problema que era, no início, relativa cola e aí depois a gente passou a ter um outro tipo de problema relativo às relações interpessoais. (VERÍSSIMO, 2021).

Sobre a mesma pergunta, a tutora coordenadora falou que sempre que ela recorria a coordenação do InEAC ou a direção do polo quando surgia um conflito, eles respondiam prontamente e buscavam uma solução do conflito através do diálogo.

Eles sempre propuseram roda de conversa, reuniões, aula pública. Tudo que eles se prontificaram a fazer era sempre com base no diálogo. Então, acho que essa questão do diálogo sempre permaneceu dentro do curso, até mesmo para a preparação dos tutores, eles nunca deixavam os tutores desamparados, tinha seminários semestralmente para os tutores participarem na UFF. Então, os tutores entravam na sala de aula sabendo como abordar certos assuntos da segurança pública e sabendo se posicionar no caso dos conflitos. (THAYNA, 2021).

O tutor respondeu que as questões dos conflitos sempre foram enriquecedoras na construção do curso e na forma de lidar com os alunos.

Todas as formas de administração de conflitos dentro dessas questões acadêmicas, todas as maneiras e as formas das pessoas que estiveram à frente, tanto do InEAC, quanto do tecnólogo foram sábias porque se respaldam pela questão da administração do conflito da melhor forma, né? Que a gente tivesse mais conhecimento para mediar da melhor forma, né? em cada contexto. (CHARLES, 2021).

O professor Pedro Heitor, entrevistado pela revista Campo Minado, disse que o curso constrói uma pedagogia da reflexividade.

Ensinamos as pessoas a pensarem de outra maneira. Esse argumento foi construído em sala também. Imagine um auditório com mais de 100 alunos policiais, armados, sempre tem vários armados, perguntando sobre a universidade e, eu sempre perguntava se eles queriam aprender uma coisa nova ou confirmar o pensamento prévio deles. Isso mostrava pra eles que estavam na universidade para aprender alguma coisa. E o pior que pode acontecer com o aluno é ele não conseguir terminar o curso e não ter o diploma, nada, além disso. Ele nunca sofrerá nenhum tipo de sanção física, porque eles realmente acreditam que isso pode acontecer. (PEDRO HEITOR, 2021).

O ponto principal que se destaca no comentário do professor Veríssimo foi à adoção de seminários e palestras para falar com os tutores e para falar com os alunos. Já a tutora coordenadora Thayná cita os seminários e palestras com base no diálogo, pois proporciona ao tutor se posicionar nos conflitos. O tutor Charles comentou que os conflitos são enriquecedores. O professor Pedro Heitor tem como ponto central a reflexão do aluno em saber se querem aprender algo novo ou continuar mantendo o pensamento prévio deles e, ainda que os alunos experimentem alguns fracassos no curso como se fosse algo pessoal contra eles. Ademais, eu como ouvinte das palestras do InEAC e participante do Grupo de Estudos em Segurança Pública, orientado pelo professor Veríssimo, destaco as impressões que tive:

A Primeira, foi ao ver os professores Pedro Heitor e Kant de Lima, no término de suas explanações, abrirem espaço para que os alunos fizessem suas colocações a despeito dos fatos

ocorridos, orientando a todos, mediando o debate de forma igualitária para que tais conflitos não pudessem mais voltar a ocorrer. Embora a universidade pudesse adotar medidas tradicionais impostas pelas normas de Direito Administrativo, tais como a abertura de processos de sindicância e exclusão de alunos, o InEAC, naquele momento, estava adotando uma postura diferenciada para o Curso de Segurança Pública, o que, por conseguinte, concilia a paráfrase de Dickmann e Dickmann (2019) na ideia de que educador e educando são indivíduos que constroem um processo de aprendizagem juntos, de forma horizontal, sem autoridade, mas com responsabilidade e diálogo.

A Segunda, diz respeito a aproximação do GESP do LABIAC, no polo, que fez com que o professor Veríssimo ficasse conhecido pela direção dos polos e de todos os alunos, passando a ser um referencial da UFF, presente no polo, junto a direção, a articuladora acadêmica, dos tutores e alunos, interagindo de forma frequente e preventiva. Tal fato, concorda com Pires et al. (2008) no argumento de que a escola é um lugar onde emergem diferenciados conflitos. Estes podem ser discutidos ou minimamente solucionados nos chamados conselhos de classe; nas reuniões de pais e mestres; em reuniões entre alunos e professores; em grupo de estudos; nos grêmios estudantis ou mesmo no gabinete do diretor da escola..

Pode-se dizer que todos entrevistados concordaram que o InEAC implementou o diálogo como resposta aos conflitos que foram surgindo no curso, sendo administrados através da realização de seminários, reuniões, grupo de estudos, aula magna e roda de conversa. Ele serve como instrumento de orientação tanto para os tutores quanto para os alunos. Os conhecimentos apresentados nessas convenções vêm sendo objeto de estudos com os quais são produzidas monografias, artigos, ensaios, entrevistas, resenhas etc.

Desta forma, podemos pensar que de todos os envolvidos compartilham do pensamento de que o meio de administração de conflitos adotados pela Universidade Federal Fluminense através InEAC, nos casos supramencionados, proporcionaram um caráter não punitivo, mas reflexivo, democrático, transparente, igualitário e humano. E ainda constata que a implementação do GESP do LABIAC diminui a distância aparente entre a UFF e o polo, atuando como meio preventivo de novos conflitos.

2.2.3. Como os interlocutores veem as “Resoluções de Conflitos”.

Na sequência das perguntas, indaguei aos meus interlocutores se na opinião deles os procedimentos de “resolução de conflitos”, tais como: abertura de sindicância, suspensão ou exclusão de alunos, deveriam ser desencadeados no caso de reincidência pelo mesmo discente? Por quê?

O professor Veríssimo acredita que vai depender da gravidade do fato e, mesmo assim, é necessário que as pessoas envolvidas possam ser mediadas e que esses procedimentos não habituais sejam apenas uma oportunidade para que os problemas sejam administrados.

Veríssimo: Eu acho que depende do que se faz, não por “colar”. Só pra pensar no conflito que é o principal eu acho que depende da gravidade da situação, depende da natureza da falta.

Eu: A intimidação com arma de fogo?

Veríssimo: Aí eu acho que não tem que ter contemporização. Tem que haver apuração, porque o que é visto por uns como intimidação, pode ter sido um mal entendido para a pessoa que é acusada de intimidar. E aí esses instrumentos que você citou a sindicância e processo administrativo. Eles são uma possibilidade de deixar tudo às claras. Que esse processo administrativo, essa sindicância, seja uma oportunidade de as pessoas resolverem o problema daquele mal entendido. [...] eu estou dizendo assim que a maneira de lidar com isso é que possa ter alguém para mediar o encontro entre as pessoas que se desentenderam porque a princípio tudo pode ser um mal entendido, por isso que tem que haver essa conversa mediada.

A tutora coordenadora não acredita que essa postura de exclusão seja algo proveitoso para o curso, porque o curso prega outra visão.

Até mesmo por ser uma questão do CEDERJ, inclusive, que você já abre para o aluno estar ali dentro da faculdade. É algo que muitos não tem essa chance, não teve essa oportunidade antes, daí agora tem, por esse modelo de ensino. E então, ter alguma medida punitiva exclusiva, no sentido da exclusão, de excluir o aluno, acho que seria mais prejudicial do que proveitoso. Acredito que o melhor seria inserir ele através de um acordo, de um diálogo, dentro desses grupos de estudo, a participação do reincidente em um grupo de estudos, fazer uma pesquisa no próprio sentido da cola. [...] os conflitos ocorrem porque o aluno não está socializado, eu vejo isso acontecer, então se eu for aplicar uma medida punitiva de exclusão eu repetirei na prática que ele está acostumado lá no ambiente militar. (THAYNA, 2021).

O tutor Charles acredita que dizer ser contra esses meios de resolução de conflitos seja muito forte, contudo, concorda que cada caso é um caso e alguns devem ser vistos com naturalidade para que não traga para dentro da universidade as medidas adotadas nas instituições militares.

Dizer que é contra é uma coisa muito forte. Eu tenho uma opinião. Na época eu fui consultado, participei de várias reuniões com Pedro Heitor sobre essa questão de sindicância. Tinha a questão do plágio, também. É eu acho que cada caso é um caso, que tem que ser analisado, então em algumas reincidências precisam ser olhadas com muita tranquilidade e sabedoria porque senão você de uma forma ou de outra traz para dentro da academia a hierarquia militar, você precisa compreender e saber é administrar conflito dentro da academia. E, isso a gente faz muito. (CHARLES, 2021).

Na entrevista o professor Pedro Heitor aponta que no curso de tecnólogo deve-se levar em consideração que os policiais têm um treinamento muito duro, fazendo com que isso afete seu corpo. Sabe que faz parte das instituições o controle do corpo através do castigo, ou seja, ir preso. Por isso, identificado o problema, o produto principal é o diálogo.

Eles experimentam alguns fracassos no curso como se fosse algo pessoal contra eles. E isso foi uma coisa que tivemos que desconstruir identificando esses problemas, como ensinar os alunos a não se apoiarem em opiniões pessoais para se opor ao conteúdo das pesquisas sociais. (PEDRO HEITOR, 2021).

Observando as respostas, é possível perceber que o ponto central destacado pelo professor Veríssimo é que qualquer processo dependerá da gravidade e da natureza da falta, mas se, tal medida for adotada, deve-se ter como razão principal a oportunidade dos envolvidos resolverem os conflitos. Da mesma forma, Charles tem o entendimento que a adoção dessas medidas não pode ser descartada, mas sua adoção implica em trazer a hierarquia militar para dentro da academia. Ou seja, é preciso ter em mente que todos os casos devem ter uma medida e o aluno, uma vez matriculado na universidade, está sob a sua responsabilidade, sendo ele “o aluno”. Então, podemos conectar essa linha de pensamento a Muniz (1999), onde ele diz que a medida “vigiar quem vigia” está firmada em uma suspeita estruturante do paradoxo indispensável do controle do meio de “força policial”, pelo Estado, que representa o controle do comportamento do “agente da lei” pela instituição à qual pertence. Esse controle é decorrente daquilo que Kant de Lima (1989) refere ao falar sobre as práticas policiais representadas e hierarquizadas na sociedade, no sentido de que a “prática policial” estabelece na polícia quando comete um ilícito, em determinado momento.

Por sua vez, Thayná propõe que essas medidas de resolução de conflitos são prejudiciais ao aluno e, uma vez adotada, tornará a repetir a prática militar. Adicionalmente, o professor Pedro Heitor reflete a vida dos alunos policiais através do castigo que os militares sofrem e de como os fracassos interferem em suas relações, dando destaque para o diálogo como a solução para o conflito identificado. Com isso, pensa-se na a ideia de Filloux (2010) em que se refere a Durkheim ao considerar na relação pedagógica que o “espírito de disciplina” não é disposto em total submissão a “autoridade autoritária”, mas que o poder do professor seja estabelecido em um ideal próprio, que fundamenta o princípio da autonomia da vontade, cuja posição abarca a sensibilidade para que o professor não permita injustiça contra o aluno.

2.2.4. As propostas de “Administração de Conflitos” pelos interlocutores.

Depois de escutar e descrever quais as propostas estabelecidas pelo InEAC, perguntei aos meus entrevistados, a partir da experiência vivenciada pelas coordenações e o corpo docente ao longo da existência do curso, se seria possível propor a inclusão de alguma nova atividade ou melhoria no protocolo de atuação para administrar futuros conflitos.

O professor Veríssimo acredita que pode melhorar sempre, e que se deve propiciar a criação de espaços em que as pessoas se sintam à vontade para falar daquilo que lhes incomoda.

O que pode melhorar sempre é a criação de espaços em que as pessoas se sintam à vontade para falar daquilo que as incomoda. Enfim, conflito se trata disso, você tem partes que de alguma maneira estão incomodadas, então a maneira de melhorar isso é a criação de espaços em que as pessoas não se sintam melindradas em discutir sobre aquilo que é incômodo. (VERÍSSIMO, 2021).

A tutora coordenadora Thayná afirma que ainda não tinha pensado em deixar algo escrito para que, caso ocorra uma emergência ou substituição dela, alguém que chegasse pudesse consultar todo acesso que ela teve durante os seminários e palestras, além do que, os cursos bacharelado e tecnólogo poderiam se integrar durante uma programação de visitas.

Amanhã, se eu não tiver mais como tutora lá no polo toda essa informação que eu tenho que eu tive nas reuniões seminários não tem escrito [...] a coordenação deve analisar também esse ponto. Mas o que eu vejo assim de importante, que deveria ocorrer [...] que viesse a ocorrer a integração do curso de bacharelado com tecnólogo, para o aluno de o tecnólogo ser levado até a faculdade e conhecer estrutura da faculdade da UFF. Em também trazer o aluno do bacharelado para o polo para conhecer a estrutura do CEDERJ. Porque às vezes eu vejo até certo distanciamento do aluno bacharelado que não conhece que é um tecnólogo. E o tecnólogo não sabe muito bem o que acontece no bacharelado. Que fosse uma excursão para os alunos. Bacharelado poderia ser na grade do curso de bacharelado já que existe um estágio supervisionado [...] para encurtar um pouco esse distanciamento e ao mesmo tempo promover a socialização deles dentro de um tema que é para o curso, o da Segurança Pública. (THAYNA, 2021).

O tutor Charles Rodrigues respondeu que é possível propor a inclusão de alguma atividade ou melhoria e cita que, com a pandemia, eles tiveram que se adaptar rapidamente ao modelo remoto, o que foi um desafio.

Com a pandemia, a gente não imaginava que fosse ficar remoto [...] a gente teve que exercitar essa questão [...] a gente vai ter que aprimorar né? [...] nosso desafio no curso de tecnólogo vai ser exatamente criar esses mecanismos de interação onde a gente consiga ter essa socialização que a gente tem sala de aula para levar para essa questão da tecnologia. Em relação aos conteúdos, eu acho que é uma tendência a gente melhorar cada vez mais [...] eu acho que a gente tem que rever disciplinas o que pode melhorar e acrescentar, fazer adendos as disciplinas e acrescentar textos. [...] novos assuntos que vão surgindo devem ser colocados em prática dentro do curso. Acho que é isso que eu estou querendo te falar, entendeu? Novos conteúdos, nova inserção, de novas disciplinas, eu acho que é uma

melhora natural de todo o curso, como exemplo: de blockchain¹⁹ e criptomoedas²⁰ em relação aos seus impactos na Segurança Pública. (CHARLES, 2021).

A revista Campo Minado não fez essa pergunta ao professor Pedro Heitor, contudo conseguimos extrair uma similaridade de uma de suas respostas quando ele se refere a como o curso lhe ensinou a construir confiança na gestão e no ensino a distância.

O tecnólogo também, ele só funciona se tiver confiança. Toda vez que você aumenta o controle, como está acontecendo, aumenta a desconfiança e isso não é bom pra ninguém. Os controles começam a produzir conflitos onde não existia. Ou seja, desnecessariamente. Nosso escopo é formar os alunos. Temos que ter controle de qualidade, sim, mas não ficar produzindo relatório atrás de relatório que vai produzir um controle maior sobre a qualidade do curso, como tem acontecido. [...] Esses projetos que estamos investidos são muito importantes. Temos que pensar em formas que, mesmo que dentro da adversidade e, sempre contando com essas adversidades, encontrar novas formas de fazer as coisas. É claro que as dificuldades são muitas, mas não podem servir de justificativa para a gente não fazer nada. (PEDRO HEITOR, 2021).

Nesta etapa, vimos que a ideia central destacada pelo professor Veríssimo é permitir um ambiente em que as pessoas se sintam seguras em falar sobre seus conflitos. A tutora coordenadora Thayná visualiza diminuir o distanciamento dos cursos de bacharelado e tecnólogo de modo que eles estejam mais integrados. O tutor Charles percebe que, diante da pandemia, novos desafios surgiram para que houvesse uma rápida adequação aos recursos tecnológicos e a necessidade natural da atualização dos textos que tenham abordagem dos impactos das inovações tecnológicas na Segurança Pública. O professor Pedro Heitor chama a atenção para como o excesso de controle pode gerar conflitos. Por conseguinte, na posição de ex-aluno do curso de tecnólogo, incluiria a aproximação do tecnólogo com o bacharelado e adicionaria, ao final do último período do curso de tecnólogo sob a coordenação da disciplina Metodologia de Pesquisa, a produção de um pequeno ensaio acadêmico, relatório, carta, artigo ou resenha crítica. Todos esses aspectos vão cumprir o que Policarpo et al. (2014) pontuam sobre o papel de socialização política e como a escola o cumpre por meio das crianças (alunos) com valores cívicos para a

¹⁹ Blockchain é um livro-razão compartilhado e imutável que facilita o processo de registro de transações e o rastreamento de ativos em uma rede empresarial. Um *ativo* pode ser tangível (uma casa, um carro, dinheiro, terras) ou intangível (propriedade intelectual, patentes, direitos autorais e criação de marcas). Praticamente qualquer item de valor pode ser rastreado e negociado em uma rede de blockchain, o que reduz os riscos e os custos para todos os envolvidos. Fonte: <http://www.imb.com>

²⁰ Criptomoedas são espécies de criptoativos. Elas surgiram pós-crise de 2008 do mercado norte-americano, com o objetivo de se tornarem uma alternativa às moedas tradicionais (por isso também são chamadas de moedas digitais ou moedas virtuais). Fonte: <https://investe.exame.com>.

produção da ordem social, pois podem garantir aos futuros adultos se comportarem como cidadãos, submetendo-se às regras e às leis estabelecidas no espaço público. Pois as sugestões, uma vez adotadas, incidem naquilo que Pires et. al. (2008) discorrem que é na escola, portanto, que ocorrem muitos dos interesses e pontos de vista que motivam o aluno a frequentá-la, tais como: encontrar amigos, relações afetivas, interesses emocionais, consultar a biblioteca, a prática de esportes etc. Sendo na escola onde as melhorias devem ser debatidas.

Nesta fase, foi possível concluir que quase todos os propósitos dos entrevistados foram divergentes, o que pode indicar a visão mais pessoal do ponto de vista da função que exercem. A minha sugestão, enquanto ex-aluno do tecnólogo, também é a interação entre os alunos dos dois cursos, podendo se dar por meio de atividade complementar. Também incluiria ao final do último período do curso de tecnólogo sob a coordenação da disciplina Metodologia de Pesquisa, a produção de um pequeno ensaio acadêmico, relatório, carta, artigo ou resenha crítica.

CONCLUSÃO

Esse trabalho se propôs a apresentar um estudo sobre a administração de conflitos no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública - identificados pela coordenação - inerentes à formação do curso que é ofertado exclusivamente para profissionais de segurança pública e que normalmente não recepcionam bem o conteúdo programático do curso e a socialização acadêmica.

A pesquisa tem uma discussão bibliográfica em torno da relevância acadêmica para o profissional de segurança pública com foco na administração de conflitos. Por meio da pesquisa bibliográfica, procurei abordar os temas da formação do policial, da resolução de conflitos, da administração de conflitos tanto de forma geral quanto aplicada no Curso de Tecnologia e Segurança Pública.

Para isso, dispõem de documentos formadores do Curso de Tecnólogo de Segurança Pública, bem como os combinados, seja de formas de administração de conflitos empregadas concretamente pela coordenação do curso seja pelos polos, para tratar das questões com os alunos do tecnólogo em segurança pública. As formas de administração de conflitos foram estudadas a partir da identificação dos conflitos mais importantes apontados pelos entrevistados.

Para a realização da pesquisa, os entrevistados foram escolhidos por ocuparem funções distintas dentro do curso que pudessem apresentar suas visões sobre os conflitos a partir de suas posições, proporcionando a verificação das diferenças de perspectivas.

No Capítulo 1, tratei das questões da metodologia empregada para análise da pesquisa, a formação do curso de tecnólogo em segurança pública e fiz um recorte entre duas categorias: “aluno policial” e o “militar aluno”.

Já no Capítulo 2, priorizei os relatos dos entrevistados sobre suas visões dos conflitos mais relevantes: a “cola” e os “conflitos interpessoais”, e quais foram as propostas relatadas por eles sobre a atuação do InNEAC na administração de conflitos junto ao corpo docente e discente e, ao final, suas sugestões para o Curso de Tecnólogo em Segurança Pública.

Como resultado da pesquisa quanto aos entrevistados:

Todos compartilham a ideia de que os policiais têm algum tipo de dificuldade de se relacionarem na universidade e que o fracasso muitas vezes é levado para o lado pessoal;

Que tutores em caso de cola já não adotam medidas de enfrentamento, mas registram os óbices na ATA de prova.

Os “alunos policiais” não recepcionam bem o conteúdo programático do curso e a socialização acadêmica devido a problemática que, segundo Veríssimo (2015), concerne a inclusão social, pessoal, psíquica e corporativa, as quais os “policiais” receberam em suas instituições de origem, culminando com o pensamento de Kant de Lima (1989) em que compreende que os alunos tendem a adotar o tratamento hierárquico na sociedade (sala de aula), cuja a prática militar traduz ideal de comportamento na medida em que ele comete um ilícito. Acrescentando ainda o que Silva (2011) pondera a respeito do resultado entre a dualidade policial e militar, a qual acaba levando a disciplina militar para as ruas, conjugando os afazeres em dois mundos, “os de dentro” e “os de fora” dos quartéis. Assim como o figurou Muniz (1999) sobre a relação entre legalidade e legitimidade, os policiais têm o seu campo de atuação exatamente no seu espaço de construção, mesma da cidadania, lugar de teste ou da prova de fogo.

Embora o consórcio CEDERJ tenha na sua regulamentação a adoção de “resolução de conflitos” para todos os cursos, deixando a cargo de cada universidade a adoção de sanções mais severas, a UFF adotou meios de “administração de conflitos” que atenderam as demandas do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública, distinto do que os agentes públicos estão acostumados no meio militar, dando-lhes oportunidade de expor seus problemas, de modo a produzir uma

pedagogia reflexiva com a realização de palestras, seminários e rodas de conversas baseadas no diálogo e na transparência entre a coordenação, a direção, os tutores e os alunos. Os registros desses eventos são encontrados em conteúdos científicos produzidos sobre o tema. Conclui-se que:

O Grupo de Estudos em Segurança Pública representa a diminuição da distância entre UFF, direção do polo, articuladora acadêmica e corpo discente, interagindo entre si, no que concerne a administração de conflitos;

As medidas de “resolução de conflitos”, no meio acadêmico, só devem ser empregadas em última instância;

As novas sugestões apresentadas podem servir para futuros estudos de viabilidade e implementação no curso, a criação de espaços e promoção de um ambiente em que as pessoas se sintam seguras em falar sobre seus conflitos, a integração entre os cursos do bacharelado e tecnólogo podendo ser como modalidade de atividade complementar, a adequação aos recursos tecnológicos e a necessidade natural da atualização dos textos que tenham abordagem dos impactos das inovações tecnológicas na segurança pública, a inclusão ao final do último período do curso de tecnólogo, sob a coordenação da disciplina Metodologia de Pesquisa, a produção de um pequeno ensaio acadêmico, relatório, carta, artigo ou resenha crítica;

E, por fim, a necessidade da verificação do excesso de controle para não gerar conflitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPO MINADO, (01 de fevereiro de 2021). *Entrevista: Pedro Heitor Barros Geraldo, professor do Departamento de Segurança Pública da UFF, e primeiro coordenador do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social*. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/campominado/article/view/48597/28508>.

DANIEL, Miller. (03 de maio de 2020). *Notas sobre a Pandemia: Como conduzir uma etnografia durante o isolamento social*. Disponível em: https://blogdolabemus.com/wp-content/uploads/2020/05/Miller_Como-conduzir-uma-etnografia-durante-o-isolamento-social-convertido.pdf

DECRETOS ESTADUAIS, (05 de março de 1983). *Decreto nº 6.579, aprova o regulamento disciplinar da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro – RDPM e dá outras providências.* Disponível em:
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/532ff819a4c39de50325681f0061559e/85d7a32b4f996d5903256c230061d4c6?OpenDocument>.

DICKMANN, Ivo. DICKMANN, Ivânio. (2019). *Primeiras Palavras de Paulo Freire*, ed. 3, Chapecó-SC, Livrologia.

FILLOUX, Jean-Claude. (2010), *Émile Durkheim*. Tradução de Maria Lúcia Salles Boudet, 2ª Edição, Recife, Massangana.

FOUREAUX, Rodrigo, (27 de janeiro de 2020). *O policial aluno pode entrar armado em sala de aula nas universidades?* meu site jurídico. Disponível em:
<https://meusitejuridico.editorajuspodivm.com.br/2020/01/27/o-policial-aluno-pode-entrar-armado-em-sala-de-aula-nas-universidades/#:~:text=Caso%20esteja%20em%20servi%C3%A7o%20e,al%C3%A9m%20de%20se%20dar%20visibilidade>.

GARELLI, Monica (2021). *Uma reflexão sobre a qualidade do curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social na modalidade à distância*. Revista Campo Minado nº, 1 p. 74-94, Niterói (RJ).

KANT DE LIMA, Roberto. (1982), “*Cultura Jurídica e Práticas Polícias A TRADIÇÃO INQUISITORIAL*” Volume nº 4, ed. 10, São Paulo. Vértice.

MENDONÇA PINTO, Naylayne... et tal. (2014), *Conflito e Sociedade*. Volume Único, Rio de Janeiro, CEDERJ.

MOREIRA, Thayná (01 de fevereiro de 2021), *Agora é a minha vez: Curso de Tecnologia em Segurança Pública, inclusão social através do EAD*”. Revista Campo Minado nº, 1 p. 09-25, Niterói (RJ).

MUNIZ, Jacqueline de Oliveira. (2014). “*Ser Policial é, sobretudo, uma razão de ser*”, *Cultura e cotidiano da polícia militar do Estado do Rio de Janeiro*, tese apresentada ao Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Ciência Política. Rio de Janeiro.

PIRES, Lenin... et.al. (2007). *Polícia e Comunidade: Temas e Desafios na Implantação de Conselhos Comunitários de Segurança*, Coleção: Instituto de Segurança Pública, Rio de Janeiro.

PLATAFORMA CEDERJ, (07 de setembro de 2021). *Guia do Aluno*. Disponível em: https://graduacao.cederj.edu.br/arquivos/informacoes_academicas/Guia%20do%20estudante%202021%20%20Final___o7nmgz6bv59pkuc03082021.pdf.

PLATAFORMA CEDERJ, (07 de setembro de 2021). *Guia do Curso*. Disponível em: https://graduacao.cederj.edu.br/arquivos/informacoes_academicas/Guia%20do%20Curso%20%200%20SPU%202020___9nuae8nfn89yap11022020.pdf.

PLATAFORMA CEDERJ, (07 de setembro de 2021). *Regimento Acadêmico Administrativo CEDERJ 2019*. Disponível em: https://graduacao.cederj.edu.br/arquivos/informacoes_academicas/Reg%20Acad%20Adm%202019CEA%202020%2003%2024%20B___6tofnruitw5ztxg31032020.pdf.

PLATAFORMA CEDERJ, (07 de setembro de 2021). *Regras Acadêmicas e Política de conduta no ambiente virtual e presencial no consórcio CEDERJ*. Disponível em: https://graduacao.cederj.edu.br/dmd/tutoriais/pdf/aluno/Politica_de_Conduta_Cederj.pdf.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Casa Civil (26 de julho de 1983), *Decreto nº 58.545, Regulamento Disciplinar para a Marinha*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1983/D88545.html.

POLICARPO, Frederico... et tal. (2014), *Introdução aos estudos de Segurança Pública*. Volume Único, Rio de Janeiro, CEDERJ.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Casa Civil (26 de julho de 1983), *Decreto nº 58.545, Regulamento Disciplinar para o Exército e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/2002/d4346.htm>.

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, (29 de junho de 2021). Concurso de Seleção Pública para o Concurso de Seleção de graduação do Consórcio CEDERJ/UAB 2021/2. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/wp-content/uploads/2021/06/Edital-de-Abertura-Retificado-4a-29-06-21.pdf>.

SILVA, Robson Rodrigues da Silva. (2011), *Entre a caserna e a rua: o dilema do pato. Uma análise antropológica da instituição militar a partir da Academia de Polícia Dom João VI*. Niterói (RJ), UFF.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, (28 de junho de 2018). *Curso de Tecnólogos em Segurança Pública e Social forma mais de 500 alunos*, disponível em

<http://www.uff.br/?q=events/curso-de-tecnologos-em-seguranca-publica-e-social-forma-mais-de-500-alunos>.

VERÍSSIMO, Marcos Alexandre da Silva. (2015). *Quando a Polícia vai à Faculdade: “inclusão social” ou “choque cultural”?* Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, XVII Congresso Brasileiro de Sociologia, Porto Alegre (RS).

UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOS ALUNOS ÀS REGRAS DA UNIVERSIDADE

NIVEA KARLA QUELIS FERNANDES

RESUMO

Este trabalho propõe uma análise do processo de socialização dos alunos, especificamente os policiais, no Tecnólogo em Segurança Pública oferecido pela Universidade Federal Fluminense em parceria com o CEDERJ. O objetivo é desenvolver uma reflexão sobre como os alunos se adaptam às regras universitárias, levando em consideração, principalmente, como as socializações anteriores dos cursos de formação influenciam nesse processo de adaptação.

Palavras-chave: Socialização, tecnólogo, regras universitárias.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar o processo de socialização dos alunos, especificamente os policiais militares, no curso de tecnólogo em segurança pública. Para tal, esta pesquisa compreende o contexto de socialização acadêmica dos alunos do curso e o estranhamento explicitado por eles. A análise do estranhamento decorre da socialização com o ambiente universitário e os conflitos decorrentes da socialização corporativa dos alunos — sobretudo a policial — nos cursos de formação das instituições de segurança pública. Propõe-se, especificamente, uma descrição e reflexão com base na observação desta socialização dos alunos frente aos conflitos e situações de imprevisibilidade no curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social da Universidade Federal Fluminense a partir da minha experiência acadêmica, que me levou a esse objeto de pesquisa, portanto, é necessário descrever qual a minha relação com o ambiente no qual estou inserida.

1- METODOLOGIA

O curso de bacharelado em Segurança Pública da Universidade Federal Fluminense foi criado em 2011 como fruto de uma parceria entre os professores da instituição e do INEAC (Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos). Seu efetivo início deu-se no ano de 2012, com a admissão das duas primeiras turmas. Tendo em vista que a proposta motivadora da criação do curso consiste em formar profissionais de segurança pública com ênfase em um conhecimento interdisciplinar nas áreas de ciências humanas e sociais aplicadas e também em pesquisa empírica, a inserção em projetos de iniciação científica dos graduandos é frequentemente incentivada pelos professores do departamento.

Em 2013, passei a integrar o grupo de pesquisa do NUPIJ (Núcleo de Pesquisa em Instituições Jurídicas) da Faculdade de Direito a convite do professor Pedro Heitor Barros Geraldo. O convite foi realizado no intuito de preencher uma vaga remanescente de um projeto de pesquisa na área de Direitos Especiais, que foi escrito por uma graduanda do curso de Direito. Embora o tema e o contexto parecessem a princípio distantes do universo da segurança pública, aceitei o convite e passei não somente a ser bolsista da FAPERJ, mas também dei início a um processo de socialização no grupo de pesquisa.

O NUPIJ é um grupo de pesquisa que engloba pesquisadores da graduação, mestrado, doutorado e também monitores de disciplinas do bacharelado em Segurança Pública. O grupo conta com encontros que ocorrem uma vez na semana, onde os participantes dividem seus relatos e questões levantadas no trabalho de campo. O objetivo central é proporcionar a interação e o debate entre os pesquisadores, de maneira a construir um conhecimento a partir das discussões coletivas das pesquisas.

Em meados do ano de 2015, em um dos eventos onde os pesquisadores do NUPIJ apresentaram seus trabalhos, recebi um convite para ingressar em um projeto de pesquisa quantitativa e qualitativa sobre o Tecnólogo em Segurança Pública, orientado e aplicado pelo professor Pedro Heitor. A pesquisa consiste em uma avaliação do curso de tecnólogo em segurança pública que foi solicitada pela Secretaria de Segurança Pública do estado do Rio de Janeiro.

Tendo em vista o conceito de ilusão biográfica desenvolvido por Bourdieu (1986), meus caminhos até a escolha do objeto de monografia não foram pré-definidos nem

planejados. A escolha se deu como decorrência inicial de um processo de socialização anterior no NUPIJ, que foi fundamental para que eu fosse convidada para o projeto elaborado pelo meu orientador. Paralelamente à minha entrada no projeto, ocorreu a abertura de um edital de convocação de tutores para o Tecnólogo, com a diferença de que este edital pela primeira vez oferecia a possibilidade de que alunos graduandos concorressem às vagas. A condição anterior de pesquisadora de iniciação científica se fez essencial no processo de seleção de tutoria do Tecnólogo, colaborando positivamente no preenchimento do currículo submetido à seleção. A aprovação permitiu minha entrada no Tecnólogo através de outra perspectiva, assumindo agora o papel de tutora. Durante o desenrolar deste processo, pareceu-me inevitável optar pela escolha dos conflitos explicitados no curso de Tecnólogo como objeto de pesquisa, e assim o fiz. Assim, este trabalho se desenvolve amparado tanto na minha condição de pesquisadora bolsista e estudante do curso de bacharelado em segurança pública, quanto na minha condição de tutora a distância do tecnólogo.

A metodologia destinada a este trabalho se deu em um contexto de observação participante, que compreendeu a implementação de grupo focal, aplicação de entrevista qualitativa, e análise de artigos e pesquisas da área de ciências sociais, especificamente da área de segurança pública. A associação desses procedimentos objetivou a construção de um trabalho baseado na experiência, onde a reflexão através da observação do campo e da prática de seus respectivos atores somada a revisão da literatura permitiu a produção de um trabalho reflexivo sobre as práticas de socialização dos alunos nesse contexto universitário.

A primeira etapa deste trabalho desenvolveu-se com a implementação dos grupos focais durante a aplicação da pesquisa “Projeto de Avaliação e Valorização da Formação do Tecnólogo em Segurança Pública” da qual sou bolsista. Os grupos focais foram empregados nos polos de Niterói, Petrópolis, Nova Friburgo, Rio Bonito, Resende e Três Rios, contando, em sua maioria, com alunos do primeiro e segundo período. Para sua devida implementação, foram previamente estabelecidas questões que deveriam ser trabalhadas pelo mediador do grupo, que consistiam em: profissão, tempo de profissão, período no qual está matriculado no curso, como soube da existência do curso de tecnólogo em segurança pública, pontos positivos e negativos do curso, impactos do curso na vida do aluno, e perspectivas após a formação. Todos os encontros foram realizados em formato de círculo, a fim de favorecer o contato visual entre todos os participantes, propiciando um ambiente de informalidade e proximidade, essencial a aplicação deste método que “é particularmente apropriado quando o

objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou evento visto que a discussão durante as reuniões é efetiva em fornecer informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem, ou ainda sobre a forma como agem." (OLIVEIRA; FREITAS,1998, p.84).

Com o objetivo de dar continuidade ao conhecimento apreendido durante a aplicação dos grupos focais, foram realizadas entrevistas qualitativas nos polos de Niterói e São Gonçalo. A escolha desses locais para a aplicação das entrevistas teve relação direta com a facilidade de acesso, visto que resido em São Gonçalo. A estrutura das questões elaboradas para a entrevista se assemelha a aplicada nos grupos focais, possuindo algumas alterações que se relacionam com as motivações que levaram o aluno a optar pela carreira policial e se houve alguma modificação que pudesse ser mensurada, após a formação e início de trabalho como policial. O objetivo principal de adicionar essas questões era identificar como meus interlocutores analisavam sua relação com a instituição policial. A importância da aplicação das entrevistas qualitativas fez-se necessária para compreensão do processo de socialização no tecnólogo, a medida que:

“as condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. A entrevista seria, assim, indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, O sentido que eles mesmos conferem às ações.” (POUPART; DESLAURIERS GROULX, LAPERRIÈRE, MAYER PIRES p. 217)

Acredito que seja importante delinear as dificuldades enfrentadas no meio de campo, pois a partir delas pude me definir enquanto pesquisadora e redefinir meu trabalho a começar da recusa de algumas entrevistas (BEAUD; WEBER,2007). A primeira dificuldade surgiu durante o processo de negociação das entrevistas, pois recebi respostas negativas e de estranhamento ao entrar em contato com os polos para marcá-las com as diretoras da unidade. Na primeira ligação, a atendente me informou que primeiramente eu deveria entrar em contato com o CEDERJ para averiguar as possibilidades de aplicar essa entrevista, e mesmo explicando a finalidade acadêmica e o intuito do meu trabalho, obtive uma negativa. Na segunda ligação, realizada para outro polo, fui informada pelo atendente que a diretora não se encontrava no momento, e ao questionar em que horário poderia encontrá-la ele me informou que não sabia. Quando questionei se isso se devia ao fato de que a diretora em questão estava saindo do cargo, informação que obtive pelo coordenador do curso, ele reagiu surpreso, estranhando o fato de que eu tivesse acesso a essa informação e logo perguntou meu nome

novamente e o assunto que me motivava a procurar pela diretora, pois ele passaria meu recado. Cabe salientar que até hoje não obtive retorno.

Vendo que minhas primeiras tentativas de dar início a aplicação das entrevistas foram frustradas, fui orientada pelo meu professor a aplicá-las às pessoas próximas, que já estavam inseridas dentro do meu núcleo de relações, como os meus colegas de trabalho de tutoria. Outro aspecto que cabe ser ressaltado como uma das dificuldades na aplicação dessa pesquisa é a acessibilidade aos polos. Os polos de São Gonçalo e Niterói, escolhidos por mim devido à proximidade com o local no qual resido, estão instalados em bairros que até o início da pesquisa eu não conhecia. Para minha surpresa, durante a primeira visita ao polo de São Gonçalo me deparei com um trajeto que possuía ruas sem iluminação e desertas, o que fez com que eu me sentisse insegura quanto as possibilidades do que poderia ocorrer até minha chegada ao destino. Felizmente, durante minha primeira visita, consegui uma carona para voltar pra casa, através da qual, inclusive, fui comunicada sobre um fato ocorrido, onde, segundo minha interlocutora, tentaram roubar o carro de um dos tutores dentro do CIEP¹.

O polo de Niterói está instalado próximo a uma favela, no bairro do Fonseca. Já havia realizado um grupo focal neste local, acompanhada do meu orientador e minhas colegas bolsistas, entretanto por um erro de trajeto entrei por engano na rua que dá acesso à Favela do Caramujo. Em um primeiro momento fiquei muito assustada, pois percebi pela forma que me olhavam que eu estava sendo analisada e que de alguma forma eu era estranha para eles. Fui questionada por um dos homens que estavam na entrada da favela se eu estava perdida, para logo após a minha explicação outro deles recomendar que eu perguntasse para umas das moradoras, que estava próxima de nós, se ela conhecia o local pelo qual procurava. De maneira sutil, se é que existe sutileza neste ato, o interlocutor mostrou que estava armado. té hoje não entendo o que aquilo significou, se uma tentativa de mostrar que ele era a autoridade naquele espaço, me intimidar, ou me deixar segura, pois após mostrar a arma o mesmo rapaz recomendou que eu ficasse tranquila já que, segundo ele, ali eu estaria segura, e não precisaria ter medo. Ao questionar, sem sucesso, a moradora sobre a localização do polo, saí daquela situação tensa onde me encontrava e fui até a UPA² (Unidade de Pronto Atendimento) pedir

¹ O Centro Integrado de Educação Pública, conhecido popularmente como Brizolão, faz parte de um projeto implementado pelo então Governador Leonel Brizola no intuito de proporcionar às crianças e jovens o acesso a uma educação oferecida em tempo integral.

² A Unidade de Pronto Atendimento faz parte de uma política implementada pelo Ministério da Saúde, que tem como objetivo estruturar as redes de emergência no Brasil, sendo portanto, uma unidade com atendimento destinado ao pronto-socorro.

informação. A partir dali, então, localizei o polo e pude dar início a sessão de entrevistas. Lembro que me questionei sobre a situação, que pra mim parece no mínimo interessante, uma favela próxima a um local onde é oferecido um curso voltado majoritariamente para policiais, que tem como objetivo a produção de propiciar um conhecimento reflexivo acerca de suas ações. A surpresa quanto a essa situação se dá ao fato da relação tensa que as comunidades do Rio de Janeiro possuem com a polícia, principalmente no que diz respeito às ações truculentas e aos abusos de autoridade.

Diferente da aplicação das entrevistas qualitativas, os grupos focais foram aplicados em conjunto com o grupo de pesquisa, composto por meu orientador, por mim e mais três colegas. A acessibilidade, neste caso, não possuía os mesmos contornos de dificuldade em relação ao medo, violência ou insegurança, mas da distância e do tempo de viagem exigido para chegar a esses núcleos. A maior surpresa na aplicação dos grupos focais, foi que eu não esperava ouvir dos alunos a utilização das categorias trabalhadas nos textos do Tecnólogo, como: “Você sabe com quem está falando?”, “argumento de autoridade e autoridade do argumento”, “modelo da pirâmide e do paralelepípedo”, sendo as mais usadas por eles. Vale ainda ressaltar o trabalho de campo que foi realizado durante o Seminário Acadêmico de Formação, onde durante a apresentação dos relatos dos alunos me surpreendi novamente ao ouvir de um dos alunos formandos, se referindo ao Tecnólogo: “falar de segurança pública não dá pra falar como amadores, tem que ter embasamento” no que ele ainda completa se referindo ao fórum da disciplina de Introdução aos Estudos em Segurança Pública³ como: “pegando fogo”, “muito senso comum”, “muito achismo”.

Este seminário, que ocorre todo semestre nos polos, conta com a presença de professores do Tecnólogo, tutores e alunos. O objetivo principal é aproximar os professores dos alunos, assim como propiciar o relato das experiências dos alunos com o Tecnólogo. Especialmente nesse dia, além de ouvir os relatos entusiasmados dos alunos com o Tecnólogo e com o que aprenderam durante o desenrolar dos períodos, pude ouvir um relato que chamou minha atenção. Uma das alunas convidadas a participar da mesa de apresentação recitou um

³ A disciplina Introdução aos Estudos em Segurança Pública é ofertada no primeiro período do Tecnólogo. É uma disciplina polêmica, porque ela trata exatamente do processo de desconstrução do senso comum sobre a segurança pública ao qual os alunos estão habituados. Por isso, as provas, majoritariamente, têm notas muito baixas e um número significativo de pedidos de revisão. Assim como os fóruns, o que observo enquanto tutora dessa disciplina, são exatamente como este aluno descreve, repletos de respostas que se direcionam ao senso comum e as experiências vivenciadas no exercício do trabalho desses profissionais de segurança pública.

poema intitulado “Melissinha” - apelido de uma pistola semi-automática - que conta a experiência de uma policial durante uma ação da polícia militar. Antes de iniciar o poema, a aluna em questão, se dirigiu ao professor Jorge da Silva pedindo permissão para recitá-lo, alegando que o poema continha palavrões. A estranheza dessa situação reside no fato de que o professor Jorge da Silva já foi coronel da Polícia Militar, e o que a aluna replicava naquele momento era uma autorização a um militar, era portanto, um comportamento que se refere a hierarquia da polícia ocorrendo dentro de um ambiente universitário. Ao findar o poema, a aluna declara que “só quem gosta de policial é a mãe dele”, e para minha surpresa, o professor Jorge Da Silva⁴, presente na mesa, declara: “Vocês já pararam pra pensar que só quem gosta do bandido é a mãe dele?”, pude ouvir um comentário de um aluno atrás de mim que respondeu ao comentário do professor com um: “antes ele do que eu”, se referindo ao “bandido”, e rapidamente anotei todas as observações no caderno de campo.

Durante a implementação dos grupos focais, passei por uma etapa onde considerava ter aprendido e apreendido todas as questões referentes ao processo de socialização dos policiais no Tecnólogo. As demandas e os pontos abordados pelos alunos durante os grupos focais pareciam ser sempre os mesmos, relacionados a socialização com a linguagem universitária, a plataforma Moodle, possibilidade de promoção na carreira e ingresso em pós-graduação. Tal fato me levou a um processo de naturalização dos discursos e das ações enquanto o trabalho de campo era realizado. Ao tentar domesticar o meu olhar e o meu ouvir (OLIVEIRA,1998), a fim de desnaturalizar minhas observações, tentei abster-me e desvencilhar-me de expor minhas opiniões e me posicionar perante os alunos entrevistados. O que foi um grande erro, pois, ao realizar as entrevistas, percebi que os melhores materiais eram fruto dos momentos onde me desvencilhei da ideia de me manter imparcial, deixando espaço para um diálogo aberto com meus interlocutores.

A questão do diálogo com meus interlocutores foi um dos pontos que mais despertou minha atenção durante a pesquisa. Sem dúvidas, o meu lugar de fala, enquanto aluna do curso de bacharelado em segurança pública, um curso aberto ao público em geral, foi ponto motivador para os questionamentos levantados pelos alunos quando entrevistados por mim. Nos núcleos de São Gonçalo e Niterói, onde realizei as entrevistas, questionaram-me sobre minhas motivações para ingressar em um curso de segurança pública, e sobre meus objetivos após a conclusão, visto que em todo início de entrevista me apresento como formanda do

⁴ O professor Jorge da Silva já foi Comandante do Estado Maior-Geral.

curso de bacharelado e explico o porquê das entrevistas. Estes questionamentos se apresentaram pelo fato da segurança pública ser tradicionalmente vinculada aos operadores do direito e as instituições de segurança pública do ponto de vista dos alunos. Portanto, a existência de civis ou pessoas de fora dessas instituições em um campo visto como exclusivo desses profissionais, provoca estranhamento e curiosidade e, acima de tudo, gera uma discussão acerca da legitimidade da fala, questão que será abordada com maior profundidade mais adiante.

Ademais as dificuldades ocorridas no campo, sem dúvidas, meu maior desafio foi o de escrever. Como antecipado pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1998), “é no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática” (1998, p.32). Todo esse processo de análise e reanálise dos dados colhidos, reflexão, releitura e discussão dos textos exigiu frequentes construções e reconstruções dos argumentos e das construções entre dados recolhidos e literatura.

Por fim, resalto a importância do grupo de pesquisa durante este período intenso de redação do texto. Os relatos das experiências vivenciadas pelos meus colegas, enquanto tutores e coordenadores de disciplina, os conselhos, orientações e indicações de literaturas foram fundamentais nessa trajetória.

Assim, este trabalho divide-se em três capítulos. O capítulo 1 destina-se a descrição do que é a EAD e o Tecnólogo em Segurança Pública, considerando suas principais motivações, expectativas e dificuldades dos alunos no processo de socialização universitária. O capítulo 2 compreende a exposição, amparada especificamente em pesquisas de mestrado e doutorado, da estrutura de ensino responsável pela formação dos policiais militares. O capítulo 3 visa a reflexão a qual se propõe este trabalho, considerando, portanto, de que forma as socializações anteriores dos policiais impactam na forma como estes apreendem o processo de socialização universitária. Assim, tomarei como perspectiva o papel do conflito enquanto mecanismo de adaptação dos policiais às regras universitárias.

2-MOTIVAÇÕES, EXPECTATIVAS E DIFICULDADES NA SOCIALIZAÇÃO DOS ALUNOS

Neste capítulo descreverei o que é a EAD e o Tecnólogo em Segurança Pública. Além do sentido literal da EAD e do Tecnólogo, pretendo descrever quais sentidos os alunos atribuem a este curso. Para isso, utilizarei dos relatos recolhidos tanto dos alunos quanto dos tutores para demonstrar quais as motivações, expectativas e dificuldades desses alunos no Tecnólogo em Segurança Pública.

A EAD amplia-se no Brasil como modalidade de ensino que se desenvolve através da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)⁵ como espaço de promoção de ensino superior a distância. Com a proposta de propiciar um novo modelo de educação onde o aluno assuma um espaço de autonomia como produtor de conhecimento, a EAD vem se consolidando através de parcerias firmadas entre instituições como o CEDERJ e Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro como a Universidade Federal Fluminense (UFF). Segundo dados do Sistema de Transparência da UFF, a universidade conta atualmente com um número de 60436 alunos ativos, sendo 41762 do Ensino Presencial, 1711 do Sequencial e 16693 de EAD.

Diferentemente da educação tradicional onde o professor ocupa exclusivamente o lugar de promotor do conhecimento, na educação a distância o ensino é desenvolvido através do auxílio dos tutores a distância e presenciais, que tem como função esclarecer, tirar as dúvidas e, principalmente orientar os alunos durante seu processo de construção do conhecimento. Este novo modelo detém como centralidade de ensino o estímulo da produção autônoma de conhecimento do aluno através da mediação dos tutores a distância em ambientes virtuais, e através dos tutores presenciais durante as tutorias. Como verifica PARDIM (2010),

“ a função do aparato educacional não deve ser somente a de ensinar, mas sim a de promover o aprendizado. Isto significa que o professor deixa de ser o repassador de conhecimento — o computador pode fazer isto e o faz muito mais eficientemente — para ser o criador de ambientes de aprendizado e facilitador do processo pelo qual o aluno constrói seu conhecimento, rompendo com a lógica do instruir e repetir mecanicamente. ” (2010, p.2)

⁵ É através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem que é possível a interação entre alunos e tutores a distância. Existem vários tipos de AVAs, como o Edmodo, Eleven e Moodle. O CEDERJ utiliza a plataforma Moodle, que é o AVA mais utilizado para fins educativos. Sua vantagem reside no fato de que por ser um software livre ele pode ser configurado de acordo com as demandas de seus formuladores. Fonte: <http://www.apoioaoprofessor.com.br/unidades/ambientesvirtuaisdeaprendizagem/moodle.html>

Atualmente, o Consórcio CEDERJ oferece em parceria com as Universidades 15 cursos de ensino superior a distância. Em consonância com a proposta de autonomia do aluno na produção do conhecimento que a EAD propõe, os cursos oferecidos pelo CEDERJ possuem acompanhamento do tutor presencial somente até o 5º período. O intuito é que os alunos se adaptem a EAD contando exclusivamente com a mediação do tutor a distância, que assume um papel secundário, à medida que o foco da educação a distância é a autonomia do aluno.

O curso de tecnólogo em segurança pública foi criado no ano de 2013 pelo Conselho Universitário da UFF. Fruto de uma demanda da Secretaria de Segurança e Estado SESEG do Estado do Rio de Janeiro, o curso foi elaborado em parceria entre a Universidade Federal Fluminense, especificamente dos professores do Departamento de Segurança Pública da Faculdade de Direito e dos pesquisadores do InEAC, e da Fundação CECIERJ. Seu projeto político pedagógico segue as mesmas diretrizes do curso de bacharelado, ou seja, pretende-se com o curso de Tecnólogo formar alunos que estejam aptos a pensar e refletir a segurança pública a partir do ponto de vista da sociedade, utilizando-se dos conhecimentos acumulados nas pesquisas na área de ciências sociais aplicadas numa perspectiva empírica, comparativa por contraste e multidisciplinar. Portanto, os únicos pontos que diferenciam o bacharelado do tecnólogo é o fato de que um é aberto para o público de maneira geral, e é presencial; e o outro é a distância e é oferecido exclusivamente para os profissionais da área de segurança pública, sendo 80% das vagas destinadas exclusivamente aos policiais militares e civis, sem distinção de patente ou graduações hierárquicas. Vale salientar que essa reserva de vagas exclusivas aos policiais militares e civis também é fruto de uma solicitação da SESEG do Estado do Rio de Janeiro.

Atualmente, o curso está disponível em 12 polos no estado, sendo eles: Angra dos Reis, Barra do Piraí, Belford Roxo, Campo Grande, Itaperuna, Niterói, Nova Friburgo, Petrópolis, Resende, Rio Bonito, São Gonçalo, e Três Rios. O tempo previsto de formação é de seis a nove semestres durante os quais os alunos deverão cumprir 28 disciplinas obrigatórias, atividades complementares e disciplina optativa, contabilizando o total de 1605 horas obrigatórias. As disciplinas, tal como nos outros cursos a distância oferecidos pela Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, contam com tutorias a distância que são realizadas pela plataforma Moodle, que é um ambiente virtual de aprendizagem, e tutorias presenciais realizadas nos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), onde os polos estão

instalados, no período de segunda aos sábados. No momento o curso conta com 27 coordenadores de disciplinas, 156 tutores - sendo 69 a distância e 87 presenciais, um total de alunos de 3202 e um total de inscritos de 2590 - representando uma taxa de 80,9% de inscritos, a maior dentre todos os cursos oferecidos gerenciados pela Fundação.

Embora consista numa proposta inovadora, que utiliza dos avanços tecnológicos como mecanismo para desenvolver uma modalidade de ensino moderna capaz de dar vazão às demandas de uma sociedade onde o tempo e a distância são supervalorizados e monetarizados, a EAD ainda perpassa por um processo de legitimação e reconhecimento tanto dentro do âmbito das universidades, como da sociedade em geral. O fato de ser uma modalidade de ensino que se desenvolve no âmbito virtual, em grande parte, e fora dos campi das universidades, por muitas das vezes redundando numa perspectiva de depreciação da EAD. Há um preconceito quanto ao EAD que relaciona-se com a falácia da flexibilidade, da suposta facilidade que levaria o curso a distância a um espaço de descrédito que não possui as mesmas exigências e cobranças quanto à postura e a dedicação dos alunos, e o próprio envolvimento dos professores, o que demonstra que a educação tradicional ainda ocupa um espaço de centralidade, mesmo com a crescente ampliação dos cursos em EAD. Essa questão ficou evidente quando em uma das entrevistas realizadas durante o Seminário de Formação em Segurança Pública uma das minhas interlocutoras disse:

“fico com dó as vezes de não se abranger mais...de não ser um curso maior... de haver preconceito ainda no curso a distância. Eu conheci um colega seu da UFF, que não vem ao caso aqui falar, que rolou um preconceito dele comigo. Apesar de ser um tecnólogo, uma acadêmica ...ele não quis comparar o curso dele ao meu e o meu ao dele... se a gente estuda as mesmas pastas...é lá na frente que eu vou provar pra ele que posso até ser melhor que ele, se eu quiser! Porque eu sou dessas, né?!- disse olhando para o colega ao lado.”(Aluna do 1º período)

O curso de Tecnólogo em Segurança Pública apresenta-se de maneira inovadora na área da educação. Primeiro, porque corresponde a continuidade de um processo de consolidação e ampliação do trabalho iniciado no curso de bacharelado em segurança pública, em que os objetivos no tecnólogo, de acordo com o projeto pedagógico, são:

1. Propiciar a formação aos “profissionais da carreira de segurança pública” segundo o estipulado no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnólogo do Ministério da

Educação de 2010, que permita a atuação na área da Segurança Pública e Social, entendida aqui como um conjunto de conteúdos voltado para a análise de reflexões e práticas que se ocupem do estudo dos processos institucionais de administração de conflitos, da violência e da criminalidade em seus diferentes matizes;

2. Possibilitar ao profissional indagar sobre as causas e impactos dos fenômenos da violência sobre um determinado coletivo social ou conjunto de segmentos de uma sociedade, produzindo entendimentos específicos que direcionem políticas públicas na área;

3. Concorrer para uma compreensão, por parte dos tecnólogos, das formas de organização das agências instituídas para lidar com os temas da prevenção da violência e da criminalidade, como também da promoção da justiça, visando desenvolver políticas públicas de segurança;

4. promover, baseado nas informações disponíveis sobre o tema, o desenvolvimento pelos profissionais formados de ferramentais teóricos e práticos que busquem a promoção de melhores taxas de previsibilidade, em função da ocorrência da violência e da criminalidade, em favor dos trajetos dos indivíduos em variados contextos sociais, seja nas esferas nacionais, estaduais ou municipais. Esse profissional poderá atuar nas funções de gestão, planejamento, avaliação e execução de políticas públicas da área.

Segundo, porque é o primeiro curso superior constituído numa instituição pública a ser ofertado exclusivamente por professores aos profissionais das carreiras de segurança pública com este projeto político pedagógico. Esse pioneirismo referente tanto à produção do conhecimento, quanto ao público-alvo envolve diferentes percepções e atribuições de sentidos às ações no espaço do Tecnólogo.

A análise dos dados resultantes da aplicação dos grupos focais e entrevistas qualitativas demonstra que os alunos matriculados no curso se separam em três grupos: os que não possuem formação superior anterior ao tecnólogo, os que possuem formação em nível técnico, e os que iniciaram curso de formação superior, mas não concluíram. Cabe ressaltar que a aplicação de entrevistas e grupos focais se deu com todos os alunos do Tecnólogo, incorporando, portanto, todos os profissionais da área de segurança pública. Entretanto, este trabalho orienta-se exclusivamente à análise direcionada aos alunos que possuem como profissão a atividade de policiamento. Tendo em vista que a maioria dos relatos colhidos tanto nos grupos focais quanto nas entrevistas qualitativas contavam com um número maior de profissionais dessa área, considerando-se que isso deve se justificar devido a porcentagem de

vagas do curso que é reservada exclusivamente para policiais. Contudo, os relatos destacados pelos outros profissionais de segurança pública, especificamente guardas municipais e agentes penitenciários, não foram descartados nesse trabalho.

O processo de socialização dos alunos com o curso tem início com a adaptação a plataforma Moodle. O Moodle é o espaço onde desenvolvem-se as atividades referentes ao tecnólogo como a aplicação do fórum, exposição das notícias, informes do curso, tutoriais de uso da plataforma, e postagem das atividades a distância. A plataforma é, portanto, o meio de comunicação central para o funcionamento do tecnólogo tanto por parte dos alunos quanto dos tutores. Durante o trabalho de campo foi relatado pelos alunos que uma das maiores dificuldades enfrentadas se referia a adaptação a plataforma Moodle, dificuldade esta que também foi apontada pelos tutores entrevistados. Durante o grupo focal aplicado na cidade de Nova Friburgo, ao serem indagados sobre os pontos negativos do curso, um dos alunos descreveu que: “a plataforma tem um campo de atividades da AD, você nunca acha a AD no lugar da AD e os exercícios no campo apropriado... se tem um campo específico pra mostrar os exercícios complementares...eu fico ali...eu me perco!”, da mesma maneira que uma aluna, durante entrevista, ao ser questionada sobre as dificuldades com o Tecnólogo destacou: “toda a dificuldade do mundo depois de trinta anos longe da escola... não sou uma expert da informática e eu achei a plataforma um terror, foi através da tutoria que foram me explicando a própria matéria da EAD... me explicando onde ia e o que fazia, aí abriu a luz no fim do túnel”. Ambos descrevem que esse problema é resolvido na medida em que se adaptam, com o tempo, aos recursos disponibilizados nos AVAs, o que também se verifica com o relato da Tutora a distância que diz:

“Primeiro tem um estranhamento com a sala de aula, com a plataforma a L**** me ajudou muito porque esses cursos que são oferecidos pelo próprio CEDERJ, que é de introdução a educação a distância e te ensina a mexer na plataforma, uma tutoria mesmo...aquilo ajuda mas não ajuda tanto. Pra aprender mesmo a mexer na plataforma tem que ter alguém te ajudando, porque a plataforma... é difícil mexer na plataforma, tem que ter alguém te auxiliando, te dando uma ajuda. Hoje, depois que teve uma mudança na plataforma, eu fui aprendendo, mexendo, mas não é todo mundo que tem esse tempo... que pode fazer esse tipo de coisa. Acho que o CEDERJ tinha que proporcionar algo diferente, ou remodelar esse curso que já tem, (...). E é no curso também que é dado de introdução a distância que você vai conhecer como é implementado, como funciona a plataforma Moodle, eu acho. Vi

vários problemas... é uma coisa muito pedagógica, o tutor, por exemplo, que eu fiquei na turma tratava a gente como criança.” (Tutora a distância)

Partindo da minha posição enquanto tutora a distância do Tecnólogo, observei esta dificuldade com a plataforma especificamente nos fóruns. Os fóruns, dentro da plataforma Moodle, são o espaço destinado ao debate do conteúdo da disciplina através da mediação dos tutores a distância. Essa interação é planejada através do cronograma da disciplina, ou seja, cada semana é referente ao texto de uma aula, que geralmente possui duas questões que devem ser postadas no fórum e respondidas pelos alunos. O fórum é um ambiente de extrema importância dentro do tecnólogo, primeiro porque é através dele que de fato ocorre a educação a distância na prática, visto que é por meio do fórum que o conteúdo da disciplina é debatido, segundo porque configura o único espaço de interação entre os alunos e os tutores a distância. Conforme dito anteriormente, os tutores a distância são responsáveis por essa mediação e, portanto, são os responsáveis por postar no fórum as questões que recebem da Coordenação do Curso, sendo assim os alunos devem responder exclusivamente dentro do espaço que foi postado pelo tutor, o que na prática, no período de adaptação dos alunos, não ocorre. Isso se torna um problema, porque dificulta que o debate ocorra em um lugar específico, fazendo com que as respostas fiquem espalhadas pela plataforma, dificultando, conseqüentemente, a visualização de todos os colegas da turma, e o próprio debate. Essa questão ainda infere nas atribuições do tutor presencial, que deve, no conjunto de suas atribuições, pontuar a participação dos alunos nos fóruns. Portanto, quando as respostas não são dirigidas a um local específico, o trabalho do tutor presencial torna-se mais difícil.

Assim como a adaptação com a plataforma configura um problema inicial no processo de socialização dos alunos, a adaptação a linguagem acadêmica também representa uma das etapas desse processo. Enquanto tutora pude observar a utilização de uma linguagem informal não somente nos fóruns, mas também nas provas presenciais em que colaborei com a correção. Em consonância com a linguagem coloquial utilizada pelos alunos, também se coloca a questão da interpretação das perguntas dispostas nas avaliações. Parte dos alunos do primeiro período muitas vezes não respondem ao que é solicitado, partindo frequentemente para utilização das experiências pessoais resultantes do exercício profissional, e também do senso comum para desenvolverem suas respostas. Isso configura um problema, à medida que a proposta do curso é voltada para a produção de um conhecimento reflexivo, pautado na ciência, o que difere completamente do senso comum e das experiências vivenciadas por estes

profissionais no exercício de seu trabalho. Essa questão foi descrita por uma das Tutoras Coordenadoras do Tecnólogo durante entrevista:

“Eles querem expor a todo tempo o que eles vivenciam na prática e eu tento explicar pra eles que na prova o que vai ser avaliado é o que está na pesquisa. Eles não devem colocar a opinião deles de acordo com a experiência. Muitos deles não fazem isso, aí chega a prova eles veem a nota e acha que professor não viu isso, não viu aquilo, aí tentam me explicar (...) alguns acham que eu posso mudar a nota, alguns acham que o tutor tem acesso a prova antes”. (Tutora coordenadora)

A exposição das demandas dos alunos frente ao tecnólogo faz-se importante para compreender qual tipo de interesse os alunos depositam no curso. Os dados obtidos apontam que mais da metade dos participantes dos grupos focais e dos interlocutores das entrevistas qualitativas se interessaram pelo Tecnólogo por vislumbrar como uma maneira de obter uma promoção dentro da carreira, em segundo plano e, em menor número, existem aqueles que manifestam o interesse em deixar a profissão em detrimento de utilizar o tecnólogo como ferramenta para conquistar outro emprego. De forma concomitante a esses dois perfis, existem os que demonstraram interesse em dar prosseguimento aos estudos iniciados no Tecnólogo através de uma pós-graduação. Essas perspectivas, em maioria, foram associadas a uma mudança no atual cenário da segurança pública, como se verifica na fala destes dois alunos:

“tenho um grande desejo que essa faculdade, esse estudo me renda frutos...a gente ainda não sabe como vai se desenrolar esse progresso dessa funcionalidade desse curso na prática, mas eu ainda tenho um grande desejo de ainda ver uma grande prosperidade educacional interna na polícia, e eu até poder estar participando dessa parte educacional... de propagar a educação... o conhecimento dentro da nossa corporação...conseguir essa divulgação fazer melhorias, né, internas..esse sonho de ver isso”. (Aluno do Tecnólogo)

“Eu também sou sociedade, eu não sou só policial, eu tenho família, tenho irmão, mulher, tenho filho, então eu to fazendo curso pra tentar mudar a instituição de alguma forma que eu vejo, observo, nesses 15 anos de polícia é o policial sofrendo”. (Aluno do Tecnólogo)

Em uma das entrevistas realizadas no polo de Niterói, fui surpreendida pelas expectativas e observações do meu entrevistado sobre Tecnólogo, que além de mostrar-se empolgado com o conhecimento adquirido, me relatou sobre o interesse de estabelecer um trabalho semelhante ao TCC no tecnólogo.

“Eu tenho a esperança de tentar fazer alguma coisa no sentido de, terminando essa graduação aqui, fazer minhas pós em sociologia. Eu não concordo com a situação atual que o sistema penitenciário, e isso é uma visão pessoal, uma visão minha, eu to falando enquanto aluno, eu não tenho autorização pra falar pela secretaria, estou falando enquanto aluno...eu não concordo com o modo que acontece hoje em dia... que a cadeia acaba não ressocializando ninguém, muito pelo contrário, as vezes, por falha na justiça, quando o apenado tem posses, é um cara rico, ele recorre dali, recorre daqui, e muitas das vezes ele se livra de algumas situações em que a outra parte que tem menos de posses, menos dinheiro pra contratar advogado, não consegue... eu até tinha falando com o professor Kant que seria bom se nós introduzíssemos na nossa grade uma exposição de motivos, tipo um trabalho de conclusão de curso, *em que* você faz um trabalho qualquer e expõe para os colegas mesmo e para banca de tutores...ele disse que iria pensar sobre isso...pelo menos foi colocada uma sementinha...o nosso curso a gente tem muita vivência lá fora de crime e violência” (Aluno do Tecnólogo)

Conforme ressaltado anteriormente, a plataforma Moodle é o meio de comunicação central para o exercício do Tecnólogo. Haja vista que as tutorias presenciais não são obrigatórias, exceto a de informática, grande parte dos alunos tem acesso às informações exclusivamente pela plataforma e pelos tutores a distância. É importante destacar que a estrutura de ensino da EAD é ramificada e composta por profissionais que possuem atribuições cruzadas. Cruzadas porque enquanto o tutor presencial corrige as avaliações a distância, os tutores a distância corrigem as avaliações presenciais, fora isso a estrutura de ensino ainda comporta os tutores coordenadores, que ficam nos polos, e os coordenadores de disciplina. Toda esta ramificação de atribuições somada ao processo de adaptação dos alunos aos recursos da plataforma e as regras universitárias provoca uma confusão nos alunos no que diz respeito às datas de entrega das avaliações a distância (ADs), e dos pedidos de revisões das avaliações. O que diferencia esse processo de socialização com o qual todo aluno, seja de um curso presencial ou a distância, está fadado a passar é o contexto no qual se desenvolve o

Tecnólogo e as próprias características da EAD, sobretudo as características dos atores envolvidos, especificamente os alunos.

Desde meados de 2015, o curso de tecnólogo perpassa por uma situação delicada frente aos pagamentos de tutores e coordenadores de disciplina, que recebem uma bolsa da Fundação CECIERJ custeada pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro.

Todo esse contexto de crise financeira, como se tem noticiado abundantemente, acarretou em corte de gastos e adiamento do pagamento dos servidores e impacta diretamente no trabalho realizado no Tecnólogo. Mesmo que as atividades não tenham sido interrompidas muitos tutores encontram-se acumulando funções, como foi descrito em entrevista com uma das funcionárias administrativas do tecnólogo, segundo ela toda essa conjuntura de acúmulo de funções resulta numa dificuldade de cumprimento de calendário, principalmente no que diz respeito a divulgação de notas das Avaliações a Distância e Avaliações Presenciais.

Todos esses relatos dão conta de uma questão que me parece ser central na análise do processo de socialização do tecnólogo. A socialização no curso não é unilateral, ou seja, tal como os alunos adaptam-se às regras do curso, os tutores e coordenadores orientam seus cursos de ação e formulam protocolos de acordo com as ações desempenhadas pelos alunos.

O que ocorre neste caso, é que nem sempre a formulação de protocolos e padrão de condutas e medidas a serem tomadas ocorrem antes das ações dos alunos. O que confirma esta questão é o procedimento adotado pelo Tecnólogo referente ao problema da “cola” e da arma nos polos. A cola, evento que ocorre não só em ambientes universitários, mas também nas escolas, adquire no tecnólogo configurações específicas devido às reações dos alunos quando são pegos pelos tutores durante a cola. VERÍSSIMO (2015) descreve que a cola e a questão da arma tem a ver com a bagagem corporativa destes alunos, que influencia e orienta o processo de tomada de decisões dos alunos dentro do âmbito universitário. Uma de minhas interlocutoras, durante entrevista, relatou um episódio de cola ocorrido no polo, onde o aluno, ainda não socializado, muito menos constrangido pelas regras universitárias, reagiu de forma agressiva após ser pego colando.

“E esse mesmo aluno, na última prova que teve na API, eu peguei ele colando, aí eu fui lá e a instrução que já tinha tido até no polo era que se você tivesse visto a primeira vez era pra você pedir p guardar o material e pra não tirar a prova, aí eu fui

lá e falei ‘tô vendo que você tá com uma cola, vou te pedir p guardar’, e ele ficou meio irritado e começou a meio que ameaçar as pessoas, dizendo: pensam que na rua as coisas são que nem aqui na sala de aula -falando alto no meio da sala de aula. -As coisas não são assim não, não sei o que’. Na hora de sair jogou a prova e eu ignorei, não falei nada. Fiquei, fiz uma vista de prova bem em cima porque eu tava percebendo que tava um clima de cola. Por que é isso q eu falei nem todos tem essa ideia de que estão num curso para se formar, então isso é complicado...e aí depois ele bateu a porta.” (Tutora presencial)

A questão da “cola” vai evidenciar o problema no relacionamento entre alunos e tutores, especificamente os presenciais, que são os que mantêm uma relação mais próxima com os alunos. Assim, os tutores presenciais

Fica claro, portanto, que o Tecnólogo em Segurança Pública significa para estes profissionais mais do que uma oportunidade de acesso ao ensino superior. Para eles, o Tecnólogo significa uma possibilidade de modificar o atual quadro da Segurança Pública no país que, segundo eles, necessita de transformações. Assim, as expectativas dos alunos quanto a formação no Tecnólogo são positivas e se relacionam, principalmente com as motivações para o ingresso no curso. Pois, parte dos alunos, como demonstrado, ingressaram no Tecnólogo com o intuito de obter promoção na carreira, e almejam, segundo os relatos, promover estas transformações dentro do espaço onde já trabalham.

3- O CONHECIMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOS SOLDADOS E O “FAZER POLICIAL”: UMA DESCRIÇÃO DA IMPREVISIBILIDADE DAS AÇÕES POLICIAIS

Neste capítulo proponho destacar de que forma as socializações anteriores vivenciadas pelos policiais nos cursos de formação e no exercício de seu trabalho impactam no comportamento dos alunos frente a explicitação de suas demandas e na administração dos conflitos dentro do espaço universitário. Parto do pressuposto de que as lógicas acerca da segurança pública, e especificamente do conflito, que são socializadas nos cursos de formação e nas ruas, são as categorias mais difíceis de serem desconstruídas durante o processo de socialização ao Tecnólogo.

A Academia D. João VI e o CFAP são responsáveis pela formação respectiva dos oficiais e praças, respectivamente, da polícia militar. Embora a diferença de patente configure distintas atribuições no exercício do trabalho do policial e direitos desiguais (LIMA, 2013), o conteúdo transmitido para os praças e oficiais durante os cursos de formação se assemelham em um sentido: a predominância de disciplinas de direito e de ordem militar. 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, principalmente a obediência, como demonstra SILVA (2011).

Embora compartilhem das mesmas referências de conhecimento, direito e disciplinas militares, os espaços e recursos disponibilizados aos oficiais e praças em formação são distintos. Os praças, especificamente, convivem durante sua formação em um ambiente debilitado tanto em relação a recursos humanos quanto espacial. Em pesquisa realizada em 2006 para a Secretaria Nacional de Segurança Pública (2006), essas características tornam-se explícitas através dos relatos recolhidos tanto dos alunos quanto dos oficiais e demais profissionais envolvidos com o ensino na CFAP (pedagogas e psicólogas) (CARUSO, 2006). Os discursos revelam um efetivo reduzido de profissionais para ministrarem as aulas aos alunos, além da ausência de espaços como biblioteca, ginásio e auditório. CARUSO (2006) destaca que

“muitas salas não possuem iluminação e ventilação adequada, agravada pelo fato do CFAP localizar-se numa região quente da cidade. Os ventiladores, que muitas vezes não estão em funcionamento, estão aquém da necessidade do local, sobretudo porque cada turma possui cerca de 70 (setenta) alunos. Os alojamentos também se encontram em estado precário, não havendo armários para todos os alunos, e, os poucos existentes estão amassados, danificados e enferrujados. O cenário descrito acima torna-se ainda pior no período de chuvas, quando a falta de reparos e cuidados básicos ocasiona alagamentos tanto nos alojamentos quanto nas salas de aula, decorrentes de goteiras e vazamentos.” (CARUSO, 2006, p.23)

Além das questões de inadequação da estrutura do CFAP, a questão do ensino dos praças aparece como uma questão emblemática no Relatório da pesquisa da SENASP. CARUSO (2006) aponta que os professores responsáveis por ministrar as aulas aos praças são majoritariamente oficiais que são obrigados a executar esta função devido a limitação de recursos para contratar professores responsáveis exclusivamente para o ensino dos praças. Os relatos recolhidos pela autora durante a pesquisa revelam uma insatisfação evidente dos alunos, que em maioria declaram o despreparo dos oficiais enquanto professores e a falta de qualidade das aulas. Outro aspecto que torna o ensino comprometido é a prestação de serviços de rua dos alunos mesmo enquanto estão ainda na condição de alunos, ou seja, mesmo em período de formação os praças exercem ofício de policiais na rua, o que muitas das vezes é tomado como preferência em lugar das aulas.

Ainda que existam disparidades quanto a quantidade e a qualidade de recursos fornecidos à educação dos oficiais e praças, é lugar-comum na fala de ambos a ineficiência dos cursos de formação enquanto conhecimento capaz de dar conta dos conflitos e da “realidade” das ruas. Dentro desse sentido, os policiais chamam atenção para o “fazer policial”, conjunto de saberes desenvolvidos através das experiências adquiridas no exercício do ofício de policial. Especificamente no caso dos policiais militares, o fazer policial adquire um maior status de evidência, à medida que são os agentes de segurança pública que possuem a relação de maior proximidade com a população. Para MUNIZ (1999), esse abismo entre o ensino das escolas e o fazer prático, revelam que

“Os PMs da ordem pública descobrem *on the job* que, na maior parte vezes, não há a oportunidade de um encontro feliz entre os diversos níveis de exigência que circunscrevem a sua ação pontual. Eles aprendem no agora-já das pessoas, situações e acontecimentos, que nem sempre é possível fazer convergir a “letra da lei”, a sua interpretação em termos de *enforcement*, os procedimentos de emprego do uso da força, a validação moral do curso de ação adotado e a produção de resultados tangíveis, eficazes e satisfatórios. Por conta disso, observa-se uma renúncia, mais ou menos consciente, daquelas orientações contidas nos manuais e processos de formação que mostram-se pouco adequadas a um ambiente de intervenção policial invariavelmente marcado pela contingência, incerteza e volatilidade. Por outro lado, constata-se a valorização da experiência pessoal como uma forma de “saber-ato” que é construído em um processo simultâneo de “*training on the job*” e troca de vivências entre policiais mais e menos experientes.” (MUNIZ, 1999, p. 16)

A ação policial é alvo frequente de críticas tanto por parte da população quanto pela mídia. MEDEIROS E EILLBAUM (2004) atentam para o poder que a internet e a mídia detêm para a denúncia de casos de violência policial, onde em sua maioria a natureza social da vítima configura um valor imperativo no tamanho da repercussão e mobilização da sociedade para resolvê-los. A tensão na relação da polícia com a sociedade é verificada demonstrada por BRETAS (1997) desde a instauração da república no Brasil. O autor destaca que o período histórico da república é caracterizado pela existência de um projeto burguês a ser implementado na cidade do Rio de Janeiro, não somente referente aos planos arquitetônicos e paisagísticos, mas principalmente no sentido de adequação de uma população composta por ex-escravos e imigrantes a um projeto europeu de cidade harmoniosa, o que o autor denomina, ao citar Nicolau Sevchenko, como “inserção compulsória na *belle époque*, onde o projeto burguês de ordem social leva ao paroxismo a ideia de uma nação harmoniosa, construída sobre a mais eficiente repressão” (BRETAS, 1997, p.31). Nesse contexto, a polícia foi definida como instituição responsável por administrar os conflitos resultantes das manifestações contrárias ao projeto do governo, em um espaço público marcado pela pluralidade. Ainda verifica-se nesse período um status adversário entre exército e polícia no conjunto de suas atribuições, a medida que o exército era bem quisto pela população por ser composto majoritariamente por membros das classes baixas, enquanto em contrapartida a polícia era vista com resistência pela população. Assim verifica-se se que na república “no seu relacionamento com os múltiplos grupos sociais existentes na cidade, que a polícia desenvolve seus recursos, produzindo ao final do período um leque de estratégias que, de acordo com sua avaliação do encontro, permite ao policial recorrer à violência ou a formas de negociação.” (BRETAS, 1997, p.72).

Entre as alternativas de ação, privilegiando o pessoal ou o impessoal, com que se defrontam os policiais, encontramos via de regra um saber transmitido nas instâncias regulares de ensino que valoriza a impessoalidade e os códigos, contrabalançado pela existência na cultura organizacional - presente sempre nas interações - de um conhecimento claro da utilidade das práticas pessoais. A corporação policial, em suas escolas, rende homenagens aos mesmos valores impessoais cultuados pelo saber jurídico, para que em seguida o policial o negue em suas ações (BRETAS, 1997, p. 22).

Toma-se, portanto, como referência para a análise das tipificações e seus respectivos impactos nas relações desenvolvidas no âmbito do tecnólogo, o processo de socialização dos policiais militares nas academias de formação e durante o exercício da atividade policial. Desde a sua criação, a polícia militar passa por alterações em sua configuração que se relacionam diretamente com o período político e social da época. BRETAS (1997) aborda as peculiaridades da prática policial no período republicano, época de grandes transformações no espaço público, redefinições de papéis dos atores sociais e transição política. O autor, trata esse período como emblemático para polícia por dois aspectos: primeiro pelo fato de se adaptar e orientar o exercício do seu trabalho às novas configurações causadas pela instauração da república no Brasil, segundo no que diz respeito à relação de tensão com a sociedade e as demais instituições de segurança pública da época, especificamente o exército. Tal como no período republicano, a polícia viu-se em um novo espaço, orientado por novas leis e redefinido socialmente, o período pós ditadura trouxe à instituição a obrigatoriedade da reforma institucional tanto no ramo das academias de formação, quanto na operacionalidade. Como MUNIZ (1999) acentua, a polícia vai emergir no período pós ditadura, como instituição capaz de conciliar o respeito aos direitos humanos e ao mesmo tempo o caráter de ordem e ostensividade. Esses dois períodos refletem, portanto, um dos diversos recortes dos períodos de adaptação da polícia a novas estruturas políticas e espaciais, onde o “fazer policial” (ANO E PÁGINA), da polícia militar, independente da ocasião, encontra-se em uma linha de tensão tanto no que diz respeito a relação com a sociedade, quanto com a própria instituição policial.

Embora a polícia militar detenha uma relação delicada com a sociedade e também com a instituição policial, as formas como suas ações direcionam-se a ambas são distintas. A Instituição Policial Militar, enquanto responsável pela formação tanto dos praças quanto dos oficiais, respectivamente pelos programas CFSD E CFO, é marcada fortemente pela hierarquia e autoridade tanto no período de desenvolvimento dos cursos quanto no espaço de exercício profissional. Não à toa, SILVA (2011) descreve o processo de construção da identidade militar, na Academia de Polícia Militar D. João VI, através da observação dos ritos de interiorização do *ethos* militar, sejam eles em ritos informais como o trote ou os ritos tradicionais como da entrega do espadim, ambos possuem o intuito de desenvolver no aluno o espírito militar, que incorpora as noções de ordem, autoridade e hierarquia, que durante todo o curso serão estimuladas pelo próprio Corpo de Alunos. A própria configuração das regras e do espaço da Academia, provocam no aluno a sensação permanente de vigilância, à medida que

os espaços se organizam de forma a propiciar a observação constante, e que as atribuições hierárquicas dentro das próprias turmas através do cadete do dia, tendem a imprimir a noção de vigilância como fundamental para admoestar os que diferem do padrão exigido pela academia. Diferir do padrão é não obedecer as ordens, ir de encontro a hierarquia, dessa forma, percebe-se, portanto, um controle dos direitos dos alunos. Sendo assim, os direitos só serão direitos quando as autoridades responsáveis determinarem que o são, no mais são privilégios que devem ser banidos e/ ou controlados para que não deturpem a ordem.

A todo momento percebe-se nas academias de formação a utilização não só do modelo tradicional de educação, onde o professor resigna-se como fonte única do saber e o aluno como mero receptor, mas um espaço onde a hierarquia, a vigilância e a autoridade em punir é demarcada em vários níveis.

Esses trabalhos servem para compreender como a socialização dos policiais militares ocorre em suas respectivas escolas de formação profissional. Contrastivamente, tomo como referência para a análise de seus respectivos impactos nas relações desenvolvidas no âmbito do “tecnólogo”. Especificamente através das lógicas que orientam o que é o conflito, a legitimidade, a autoridade e o exercício de direitos.

4- De policial a estudante: O processo de socialização no Tecnólogo a partir do conflito.

Neste capítulo, descreverei como se dá o processo de socialização do policial no Tecnólogo em Segurança Pública. Para isso, pretendo demonstrar de que forma a socialização vivenciada pelo policial nos cursos de formação influencia no processo de adaptação deste às regras da universidade, especificamente no que diz respeito ao conflito.

Coulon (2008) define o processo de se tornar um estudante em três etapas: estranhamento, aprendizagem e afiliação. O tempo de estranhamento será, portanto, aquele em que o aluno é recém-chegado no ambiente da universidade e que estranha, por conta das socializações anteriores, o ambiente universitário. A etapa de aprendizagem será a que o aluno inicia a sua adaptação e conhecimento das regras que ordenam a universidade, chegando, portanto, à etapa da filiação, onde o fim do ciclo é transformar-se de um aluno ao estudante, que reconhecendo e adaptado às regras filia-se a universidade. Parto do pressuposto de que todos os estudantes estão suscetíveis a este processo, e que o que diferencia os

policiais dos demais alunos é a forma como eles administram e recebem a etapa do estranhamento na universidade.

A etapa do estranhamento revela não somente a ausência de reconhecimento da autoridade e legitimidade dos profissionais do tecnólogo, mas também a forma como estes atores interpretam o que é o exercício dos direitos. Dentro dos cursos de formação policial há um controle sobre o que é o exercício dos direitos, mais do que isso a ideia de que o direito é um privilégio, sendo, portanto, manipulado e retirado à medida que é conveniente. SILVA (2011) atenta para a concepção militar sobre o direito dentro da Academia João VI, exemplificando que o direito a folga aos finais de semana dos alunos é visto como um privilégio pelos oficiais, que o retiram à medida que desejam punir as falhas ou inadequações dos alunos ao ambiente militar. Como se pode perceber, o direito não é algo inerente e assegurado ao indivíduo dentro do mundo militar, mas um objeto de manipulação, sendo inclusive utilizado para punir. O controle da Instituição Policial Militar sobre o exercício de direitos dos policiais é perceptível inclusive dentro do Tecnólogo. Esse controle era um problema dentro do curso, pois os alunos reclamavam frequentemente com a coordenação e com os tutores que não eram liberados para realizarem as provas presenciais. Esta questão fica evidente a partir do relato de um aluno, que descreve a dificuldade de exercer os direitos na Instituição Policial.

“No início do curso eu tava de licença especial e tava bom pra mim, só que acabou e agora tô sentindo o impacto...deles dificultarem a vida e tal. Só o que tem um decreto, né, para darem prioridade ao ensino, só que muitas das vezes eles passam pelo que tá escrito. **O policial pode cobrar pelo que tá no regulamento, mas podem te punir, aí i o polícia fica com medo de cobrar os seus direitos. Eles exigem as obrigações, mas os direitos são restringidos por ameaças indiretas.**”(Aluno do Tecnólogo)

De forma distinta, o campo universitário é um espaço onde o exercício do direito se dá a partir da socialização às regras, e não a partir do controle autoritário e hierárquico. Assim, a socialização às regras da universidade ocorre a partir do conjunto de experiências adquiridas a partir das situações vivenciadas pelos alunos, e através das orientações que os profissionais da universidade transmitem a estes. Com isso, quero dizer que os resultados da demanda de um direito dentro da universidade são previsíveis, pois eles se orientam de acordo

com as regras. Diferente disso, na instituição da polícia militar, o direito está sujeito a imprevisibilidade e a possibilidade de manobra em punição que é possibilitada pela hierarquia e no autoritarismo.

FERREIRA (2014) define a universidade como um mundo estranho para os alunos recém-chegados da escola. O autor descreve que esse estranhamento ocorre porque as disciplinas, o formato do conhecimento e a figura do professor na universidade são distintos daquele vivenciado pelos alunos durante o colégio. Especificamente no campo das ciências sociais aplicadas, o processo de socialização dos alunos ao ambiente universitário é orientado principalmente em torno de não somente aprender o que é dito nos textos e nas aulas, mas principalmente o que se quer dizer com aquilo. O que se quer dizer, neste caso, tem a ver com a capacidade de interpretação de fenômenos e situações, o que configura o conhecimento difundido na universidade como científico e baseado na reflexão, pois a partir dele é possível realizar a leitura do mundo. Portanto, a socialização no ambiente universitário vai além do entendimento literal, ela pretende alcançar, sobretudo, o aprender o que se quer dizer, que significa desenvolver a capacidade de reflexão a partir do que é trabalhado em aula.

A universidade se coloca, portanto, como um espaço que pretende romper com as condições de existência, com a vida afetiva, e principalmente com a questão psicopedagógica (Coulon,2008). Isso significa que a entrada da universidade simboliza não somente a passagem de um ensino para outro, mas uma passagem para a vida adulta, onde os papéis e a configuração do ensino serão destinados a um indivíduo que deve adquirir autonomia, e responsabilidade para se adaptar ao ambiente acadêmico.

No Tecnólogo a entrada na universidade não simboliza a chegada a vida adulta, pois estes já o são, mas um processo de desconstrução das categorias apreendidas nas socializações anteriores, especificamente a militar. Esse processo de desconstrução se dá principalmente através do conflito, que, no Tecnólogo, é visto como positivo, como um elemento que possibilita o consenso, a adaptação às regras, e até mesmo a criação de protocolos, como no caso da cola, citado no início deste trabalho. Já nos cursos de formação, os policiais são socializados com uma visão negativa do conflito, orientados pela lógica militar e do direito. Assim, o conflito, para eles, explicita “o presságio do fim do mundo” (DAMATTA, 1997, p. 183) e, portanto, deve ser combatido a fim de restabelecer a harmonia e a paz social. O conflito, nessa lógica, é solucionado a partir da imposição autoritária, que evoca o poder e a autoridade do aluno a partir de sua posição social enquanto policial. Esta questão fica clara

com a transcrição de um áudio de Whatsapp enviado por um dos alunos do Tecnólogo a um grupo composto por tutores e alunos do polo de Três Rios.

“É, pois é, mas não tem nada...Parece que somos avaliados pela função que exercemos. Como nos incomodamos na rua, tem muita gente, muitos sociólogos que não gostam da *gente*, então fazer o que né?! Eu prefiro minha interpretação dessa forma. Se olhar meu trabalho, meu trabalho tá correto e coeso, infelizmente só não transformei de Word pra PDF. Mas tá tranquilo, pô...eles acham que nunca irão precisar do polícia na rua, acham que nunca irá precisar do guarda municipal, do bombeiro, do polícia civil. **Eles só tem que todo dia dobrar o joelhinho e orar e pedir pra que eu não lembre da carocha, porque se lembrar da carocha eu não vou prejudicar não, só vou agir da forma correta igual ele fez.** Não tá dizendo lá que se não transformar em PDF ele não vai corrigir?! Ele não me deu erro?! Então pronto! Se um dia eu lembrar da carocha e cair na minha mão, torça pra que esteja certo porque se tiver errado eu vou proceder da forma correta, somente! Não vou botar e nem retirar, vou agir da forma correta. Comigo é assim levo logo pro coração!” (Aluno)

Este conflito explicita que os alunos não somente não sabem exercer seus direitos, mas que também não reconhecem a autoridade dos tutores, o que fica claro através da linguagem e da informalidade ameaçadora do discurso. Parto do pressuposto, de que por não saberem como exercer seus direitos, devido a socialização militar, a qualquer problema que encontram no Tecnólogo recorrem ao autoritarismo e a ameaça, pois não estão adaptados às formas de administração de conflito do espaço civil. Estes portanto,

“administrados com a lógica da vida civil rompem com a experiência dos alunos que percebem a ordem na universidade como uma anarquia, porque não tem hierarquia. O estranhamento dos alunos os faz experimentar que a vida civil é um caos ordenado pelos instrumentos de administração institucional de conflitos, a serem acionados individualmente pelos cidadãos-alunos” (GERALDO, LIMA p. 20)

Recentemente, a coordenação do curso de Tecnólogo em Segurança Pública recebeu o encaminhamento de um e-mail de um dos alunos do Tecnólogo direcionado a um tutor presencial. No corpo do e-mail, transcrito abaixo, é perceptível que o aluno em questão, não considera a autoridade do tutor enquanto legítima a ponto de ser respeitada desqualificando sua capacidade enquanto profissional.

“Muito obrigado Seu B*** pelo comprometimento com seus alunos, enviou a nota da AP2 em cima da prova, fiz uma boa AP2 e me deu uma nota horrível, e agora como vou estudar para a AP3 se a prova é domingo e ainda estou de serviço, o senhor não sabe como é a burocracia dentro da Polícia Militar e agora como vou fazer a parte para ser liberado do serviço, se o senhor não sabe na polícia é tudo antecipado, vou ter que me virar pra fazer a AP3 e quero a revisão da AP2, muito obrigado pela sua irresponsabilidade.” (Aluno do Tecnólogo).

A partir da transcrição deste e-mail é possível realizar uma comparação que revela uma especificidade da socialização dos alunos no Tecnólogo: eles só se constroem as regras à medida que veem a possibilidade de uma sanção. Isso ocorre pois os policiais, enquanto alunos dos cursos de formação são socializados dessa forma. Onde a obediência é o reconhecimento da hierarquia, da autoridade, e um bom aluno é aquele que adere da melhor maneira as regras da instituição configurando, portanto, o que seria o “aluno padrão” ou “cadete padrão” (SILVA,2011). Na mesma medida, a noção de corpo desenvolvida no âmbito militar é a mesma responsável pelo controle entre os pares, através do corpo de alunos, de aluno para aluno, do comportamento, pois as sanções pela ação de um único aluno podem recair sobre a turma inteira.

Isso se torna mais evidente ao analisar o processo de formação dos praças. Os praças durante o CFAP, especificamente, contam com uma estrutura tanto educacional quanto espacial debilitada, o que se contrapõe à estrutura oferecida aos alunos da Academia João VI, CARUSO(2006). Segundo pesquisa realizada para a SENASP em 2011, o ensino destinado aos praças compreende majoritariamente disciplinas ligadas ao *ethos* militar, como a de "Ordem Unida", além deste fato, destacou-se a ausência de um plano de aula adequado e de professores preparados para ministrarem as disciplinas. De acordo com a pesquisa o CFAP possui uma defasagem de recursos humanos, o que agrava a disponibilidade de profissionais habilitados para ministrarem aulas, o que faz com que a PM recorra aos oficiais como maneira de administrar o problema, vale ressaltar que estes são convocados de maneira obrigatória. As narrativas dos alunos colhidos durante a pesquisa denotam que a educação, o ensino dos soldados, não é prioridade da PM, sendo os mesmos convocados, ainda em formação, para prestar serviços de rua. O que se pode perceber com essa pesquisa qualitativa é que os praças convivem a todo tempo durante o curso de formação, com um ambiente imprevisível, com

profissionais desabilitados, com espaços e recursos inadequados, entretanto o que se percebe é que não existe uma manifestação conjunta e explícita por parte desse corpo de alunos frente às problemáticas vivenciadas durante a formação. Tendo em vista esta imprevisibilidade do ensino com que são socializados durante o curso de formação, o que os mantém respeitando a autoridade dos professores, mesmo conscientes das condições precárias a que são submetidos? As sanções e a hierarquia. Um aluno questionador é um aluno perturbador da ordem, da disciplina, e conseqüentemente da hierarquia. Portanto, mesmo que as demandas sejam referentes aos direitos, mesmo que básicos, o aluno assim como o policial já formado sente-se constrangido pela hierarquia ao explicitar suas demandas.

Isso demonstra que os policiais só se inclinam as regras à medida que veem a possibilidade de receberem uma sanção, pois desta forma que foram socializados nos cursos de formação, a partir do controle, da vigilância e da permanente possibilidade de sanção. Isso implica, portanto, no desconhecimento destes policiais na forma como devem recorrer e formular suas demandas, que mesmo que legítimas quanto ao conteúdo são corrompidas pela forma que se manifestam. Logo, podemos perceber que a sanção nesse sentido, é o que vai delimitar a autoridade, a legitimidade e a obrigatoriedade destes policiais a se constrangerem as regras. A diferença é que quando isto ocorre dentro do Tecnólogo a sanção não recai sobre o corpo, como na polícia, mas sobre a vida universitária do aluno.

O processo de socialização no Tecnólogo se dá a partir do momento em que o policial se abstém de recorrer a sua identidade e ao hábito policial para então se reconhecer e portar enquanto estudante. Isso implica aderir as regras universitárias, o que ocorre a partir do conflito. Sendo assim, “a contradição e o conflito não somente precedem esta unidade, como operam em cada momento de sua existência(...) o próprio conflito resolve a tensão entre os contrastes.” (SIMMEL, 1983, p. 124). Nesse sentido, o conflito deixa em evidência quais as regras e a forma a qual o policial deve se debruçar para formular suas demandas, demarcando e demonstrando que existe autoridade no Tecnólogo. Para demonstrar esta questão utilizo como exemplo a resposta desenvolvida pelo Coordenador do curso ao aluno que escreveu o e-mail transcrito acima.

“É importante salientar que sua mensagem foi encaminhada às instâncias administrativas do Curso e, por essa razão, é considerada como uma forma de comunicação oficial. Assim, providências foram solicitadas em relação não apenas ao teor, mas sobretudo em relação ao

tom da mensagem.

Diante disso, a Coordenação do Curso tem a esclarecer que:

1) Sua mensagem foi escrita em um tom inapropriado para a Universidade Federal Fluminense e as demais instâncias burocráticas que colaboram com a administração do Curso. Consideramos que a mesma foi redigida em tom desrespeitoso, antiético e descordial conforme indica o **Termo de conduta em sala de aula** (<http://cederj.edu.br/extensao/termo-de-conduta/>) que deve ser observado em quaisquer comunicações com a administração do Curso. Sua mensagem foi encaminhada ao Senhor B***, Tutor presencial. O Sr. B**** não é responsável pela correção das provas presenciais. Não é demais dizer que sua mensagem demonstra um desconhecimento quanto aos envolvidos no Curso, mas também um grande desrespeito de sua parte em relação a todo o Curso(...)" (Coordenador do Tecnólogo)

Assim, como se pode perceber, o conflito levantado pelo aluno em questão é administrado a partir das regras universitárias. A mais importante delas se refere ao fato de demonstrar ao aluno que sua postura além de visível para toda administração do curso, também vai contra as regras estabelecidas no Termo de Conduta. Isso significa demonstrar e demarcar que a universidade possui regras e autoridades responsáveis para que sejam cumpridas dentro do que é previsto no regulamento.

Fica claro, perceber que o espaço do Tecnólogo, na ótica dos alunos, será um espaço onde estes terão suas demandas e direitos garantidos, já que se trata de um espaço civil diferente do militar. Mas que direitos e demandas são essas? Os policiais veem os direitos como um objeto indefinido, e que pode ser demandado em qualquer situação. Isso se relaciona com “a representação de que a universidade não tem hierarquia e disciplina, ou seja, que é uma bagunça, porque a única forma de ordem reconhecida é a hierárquica, entre desiguais em poder, nunca a forma normalizada” (GERALDO; LIMA, p. 19).

Como pude perceber, a percepção negativa do conflito que orienta os cursos de formação da polícia influencia diretamente no processo de socialização dos policiais à universidade. Primeiro, porque ao se encontrarem na etapa de estranhamento a primeira que precede o processo de transformação do aluno em estudante (Coulon,2008), por não

reconhecer a autoridade, as regras e legitimidade dos profissionais envolvidos com o Tecnólogo recorrem a mecanismos autoritários para exercerem suas demandas. Isso se dá exatamente porque os policiais, em suas socializações anteriores, não conhecem formas práticas de exercer seus direitos, haja vista o controle exercido pela polícia sobre os direitos dos policiais. Nesse sentido, o conflito emerge como meio estruturado das relações e das regras no tecnólogo, transformando portanto o policial em aluno.

5- CONCLUSÃO

O curso de Tecnólogo em Segurança Pública possibilita aos profissionais de segurança pública o acesso ao ensino superior. Essa possibilidade de acesso se dá principalmente pelo fato de ser um curso a distância e, que por não exigir a presença física do aluno, torna possível a conciliação do Tecnólogo com as escalas de trabalho destes profissionais. Como pude perceber durante a realização do trabalho de campo, o Tecnólogo, para estes profissionais, significa muito mais que um ensino superior. Para eles, o Tecnólogo simboliza, principalmente, um campo de possibilidades e expectativas, a partir da qual eles esperam modificar o atual quadro da Segurança Pública, instrumentalizando o conhecimento apreendido durante o curso. Junto a essas expectativas, há aqueles que esperam aproveitar o curso dentro da atual profissão, assim como os que anseiam dar continuidade a vida acadêmica. De qualquer forma, o que se apreende, é que os alunos valorizam o curso enquanto uma oportunidade de mudança, seja ela referente a segurança pública no geral, seja na trajetória profissional.

Por se tratar de um curso que oferece um conhecimento diferente do normativo, que é tradicionalmente reconhecido no campo da segurança pública, o Tecnólogo provoca um processo de choque e estranhamento inicial nos alunos. É nesse processo de adaptação às regras universitárias e de reconhecimento dos tutores enquanto autoridades, e do próprio reconhecimento enquanto estudantes que o conflito emerge. A partir dele que o aluno reconhece as regras universitárias e portanto reconhece a existência da autoridade dentro do espaço civil, possibilitando não só a adequação dos alunos as regras, mas a elaboração de

protocolos que regulam de maneira clara, por parte dos coordenadores e tutores, os conflitos que ocorrem no curso.

A questão central, a qual este trabalho se debruçou, foi tratar as especificidades com as quais esse processo de socialização dos alunos se dá, principalmente através da maneira com que se comportam mediante o surgimento do conflito. Assim, diante do conflito, os alunos, especificamente os utilizados neste trabalho - policiais -, vão utilizar dos conhecimentos apreendidos em outras socializações para solucioná-lo. O próprio fato de enxergarem o conflito como um problema, como algo a ser combatido, revela, portanto, o saber apreendido dentro dos cursos de formação, em que o conflito ocupa um lugar negativo.

Nessa medida, quando os alunos encontram-se em um momento de choque quanto as representações, organização e conhecimento dentro do tecnólogo, a primeira atitude, conforme as entrevistas, e-mails, e áudios transcritos demonstram, é impor a autoridade e a ameaça para dar fim ao conflito. Essa atitude, como pode-se perceber, é fruto de uma socialização que estabelece uma concepção negativa ao conflito, assim a todo momento ao se depararem com questões que tendem ao conflito, chamam a autoridade para si, ameaçando e coagindo os profissionais envolvidos com o Tecnólogo.

É importante, portanto, demarcar e entender que no Tecnólogo o conflito aparece com uma concepção positiva. À medida que é a partir dele que se produzem regras e protocolos para administração do Tecnólogo, e que é através dele que os alunos, junto aos tutores, podem produzir o consenso, estabelecer e restabelecer papéis, o que é fundamental para o reconhecimento destes profissionais de segurança pública enquanto estudantes de uma universidade, e conseqüentemente para que estes reconheçam os tutores como expressão de autoridade. Assim, “o indivíduo não alcança a unidade de sua personalidade exclusivamente através de uma harmonização exaustiva, segundo normas lógicas, objetivas, religiosas ou éticas, dos conteúdos de sua personalidade. A contradição e o conflito não precedem esta unidade, como operam em cada momento de sua existência”(SIMMEL, 1983 p.124).

Durante o desenrolar do conflito questões como a legitimidade e autoridade dos tutores serão evidenciadas, e por fim terão suas posições redefinidas. Ter seus papéis redefinidos no espaço do Tecnólogo, tem a ver principalmente com o reconhecimento do aluno enquanto tal, e não como policial. A postura, a maneira informal e inadequada que alguns alunos utilizam ao se dirigirem aos tutores, ou ao formularem suas demandas revelam

o descrédito ao qual dirigem tanto em relação a sua autoridade, que não é reconhecida inicialmente, pois não se impõe da mesma maneira que nos cursos de formação policial, tanto quanto a legitimidade, pois o conhecimento de segurança pública ao qual os alunos estão adaptados restringe-se exclusivamente ao saber prático. À medida que conflitos emergem nessas proporções, que compreendem desrespeito, inadequação e informalidade da fala, os coordenadores, tutores e diretores de polo tratam de informar e situar os alunos quanto ao seu papel enquanto estudantes. Essa ação compreende principalmente explicitar ao aluno que na universidade ele está sujeito às regras civis, e que portanto é um estudante devendo deixar para fora do ambiente acadêmico o exercício de seu papel social enquanto policial.

É perceptível que o que pesa no processo de tomada de decisões destes alunos é a ausência do reconhecimento da legitimidade e de autoridade quanto aos profissionais do curso. A questão da legitimidade relaciona-se a um processo que não é exclusivo do tecnólogo, ou seja, se estende também como uma problemática no bacharelado em segurança pública. A segurança pública, tradicionalmente, é associada como um saber ligado ao Direito e a Polícia, e a um conhecimento prático. Assim, nesta ótica, só quem entende de segurança pública é quem vivencia e a pratica diariamente. Desta forma, as ciências sociais ao adentrarem o campo da segurança pública são deslegitimadas por não se desenvolverem através de um conhecimento prático.

É interessante ainda destacar, que dentro da própria polícia militar a questão do conhecimento prático também servirá para legitimar ou deslegitimar uma ação, haja vista a relação acirrada que se desenvolve entre oficiais e praças. A literatura aponta para as definições das atribuições destes profissionais enquanto diferentes no sentido que, os praças são responsáveis pela ação e os oficiais pelo planejamento. Dessa forma, os praças, muitas das vezes, conforme foi revelado em entrevista, não reconhecem as ordens de seus superiores como legítimas, pois segundo estes, eles não conhecem de fato a prática. A diferença entre esses dois espaços se dá de forma que enquanto no ambiente universitário não existe regulação quanto a forma de falar e de se expressar, nas academias, cursos de formação e na polícia a palavra é objeto de controle onde “as cotas e a permissividade que ordenam o falar e o que se pode dizer espelham a estrutura verticalizada das patentes” (MUNIZ, 1999, p.90).

De maneira concomitante aos conflitos, o Tecnólogo aparece, para os alunos, como um mecanismo capaz de dar conta de suas expectativas, principalmente as que dizem respeito às modificações, que estes consideram necessárias à atual segurança pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.

BRETAS, Marcos Luiz. **“A Guerra das Ruas: Povo e Polícia na Cidade do Rio de Janeiro”.** Arquivo Nacional: Rio de Janeiro, 1997.

CARUSO, Haydée; MORAES, Luciane; PINTO, Nalayne. **“Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro: Da Escola de Formação À Prática Policial”.** 30º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Caxambu, 24 a 28 de outubro de 2006.

CASTRO, Celso. **“O Espírito Militar: Um antropólogo na caserna.”** Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 1990.

COULON, Alain. **“Condição de estudante- A entrada na vida universitária”.** Bahia: Editora: EDUFBA, 2008.

DAMATTA, Roberto. **“Carnavais, malandros e heróis. Para uma sociologia do dilema brasileiro.”** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

ELLBAUM, Lucía; MEDEIROS, Flávia. **“Quando existe violência policial Direitos, moralidades e ordem pública no Rio de Janeiro.”** DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social – Vol. 8 – no 3 – JUL/AGO/SET 2015 – pp. 407-428

FERREIRA, Adir. **“Socialização Na Universidade: quando apenas estudar não é o suficiente.”** Revista Educação em Questão, Natal, v.48, n 34, p. 116-140 jan\abril 2014

GERALDO, Pedro; LIMA, Kant. **“Conflitos em formação: A experiência da convivência civil-militar no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública a distância na Universidade Federal Fluminense.”** GT01 Administração de Conflitos em Perspectiva Comparada 39 Encontro Anual da Anpocs

LIMA, Kant. **“Polícia, justiça e sociedade no Brasil: uma abordagem comparativa dos modelos de administração de conflitos no espaço público”** Rev. Sociol. Política no.13 Curitiba Nov.1999. Disponível em :
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44781999000200003

LIMA, Kant. **“Entre leis e normas: Éticas corporativas e práticas profissionais na segurança pública e na justiça criminal”**: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social – Vol. 6 – no 4 – OUT/NOV/DEZ 2013 – pp. 549-580

LUCKMANN, Thomas; BERGER, Peter. **“A Construção social da realidade.** 24 edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MAUSS, Marcel. **“Sociologia e Antropologia”** Fortaleza: Editora Cosac Naify,2003.

MUNIZ, Jacqueline. **“Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser. Cultura e cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro”**. Tese de Doutorado apresentada ao IUPERJ.Rio de Janeiro, 1999.

OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever.** In: O trabalho do antropólogo, OLIVEIRA, Roberto. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 17-37.

PARDIM, Vanessa. **“Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a Religação dos Saberes na Educação a Distância”**. São Paulo: UNINOVE, 2010.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; Groulx, Lionel; Laperrière, Anne; Mayer, Robert; Pires, Alvaro.**“A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.”** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SIMMEL, George. **“A natureza sociológica do conflito”**. In: Moraes Filho, Evaristo (org.), Simmel, São Paulo: Editora Ática, 1983.

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

VERÍSSIMO, Marcos. “Quando a polícia vai a faculdade “ inclusão social” ou “choque cultural”. XVII Congresso Brasileiro de Sociologia

Hierarquia e disciplina: Uma análise da relação de ensino-aprendizagem no curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social

Dylla Neves¹

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta as características observadas na relação de ensino-aprendizagem dentro do Tecnólogo em Segurança Pública e Social. O Diferencial do curso é que 73% do corpo de alunos são Praças da Polícia Militar. A relação destes alunos com a universidade nos mostra as diferentes noções de hierarquia e disciplina, onde num universo e no outro significam coisas diferentes. O enfoque é no confronto dessas duas moralidades e os conflitos surgidos a partir de então.

Palavras chave: Universidade, Polícia Militar, Hierarquia, Disciplina.

ABSTRACT

This course completion work presents the characteristics observed in the teaching-learning relationship within the Public and Social Security Technologist. The difference of the course is that 73% of the student body are Military Police Officers. The relationship between these students and the university shows us the different notions of hierarchy and discipline, where in one universe and in another they mean different things. The focus is on the confrontation of these two moralities and the conflicts that arose from then on.

Keywords: University, Military Police, Hierarchy, Discipline.

Introdução

¹ Graduada em Segurança Pública pela UFF.

Este capítulo apresenta uma análise da relação de ensino-aprendizagem no curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social. A entrada é exclusiva para “profissionais da carreira de segurança pública”, com 80% das vagas reservadas para Policiais Militares e Policiais Civis. Os 20% restantes são preenchidos por profissionais como Guardas Municipais, Agentes Penitenciários, Militares das forças armadas, entre outros. Em 2016, as Praças da Polícia militar representavam a maior parte dos alunos correspondendo a 76% do total. Naquele ano, contávamos com 3.217 inscritos no curso, e a cada semestre somavam-se mais 950, distribuídos em 12 diferentes polos pelo Rio de Janeiro. O quadro contava com 27 Coordenadores de disciplina e 167 articuladores acadêmicos (presenciais e a distância), muitos dos quais trabalhavam com carga horária dobrada ou em mais de uma disciplina.

O Projeto Pedagógico do Curso foca na análise de reflexões e práticas do ponto de vista da sociedade, construídas a partir de demandas de transferência de conhecimento pelas instituições, em vez de se basear apenas no saber prático das tradicionais instituições de Segurança Pública. O curso, oferecido na modalidade semipresencial, foi desenvolvido a partir das experiências do Bacharelado Presencial em Segurança Pública e Social, sendo uma continuidade e evolução desse último.

Como aluna do Bacharelado em Segurança Pública e Social na UFF, trabalho na secretaria do curso semipresencial e, dentro do mesmo curso, atuo como articuladora a distância. Essa experiência me levou a perceber os constantes conflitos gerados pelas diferentes concepções militar e civil dentro da universidade. Essas duas moralidades foram postas em confronto dentro de um mesmo ambiente, fazendo com que essa convivência me fizesse observar as naturezas dos conflitos gerados que, em sua maioria, tem a ver com a polissemia das palavras “hierarquia” e “disciplina”.

Através dos conflitos descritos, notamos dois *ethos* muito diferentes: o da universidade e o da caserna. Foram necessários dois anos e meio de inúmeros encontros entre coordenação de curso, de polo e alunos para que os alunos estivessem socializados com a universidade.

Um caso em particular foi crucial para que eu decidisse que pesquisar sobre a relação de ensino-aprendizagem no curso. Durante uma avaliação do primeiro período, os

dois *ethos* foram colocados em confronto. Um tutor comentou na correção de uma prova: “Você está com discurso de policial e não de estudante de SP [segurança pública]”, atribuindo uma nota baixa à questão. Esse comentário revela que a condição de policial do aluno e seu “*discurso de policial*” foram vistos como impedimento para uma resposta satisfatória, sugerindo que ele deveria mudar sua abordagem.

O aluno encaminhou uma carta de três páginas ao Coordenador de Curso e a todos os alunos da disciplina, respondendo ao tutor que seu “*discurso*” era de polícia e que ele tinha orgulho disso, assim como de sua identidade. A seguir a carta:

“A Ditadura das Correções das Avaliações Presenciais Subjetivas
Senhor Coordenador do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública
É com respeito que me dirijo ao senhor para relatar situações pertinentes ao nosso curso que considero prejudiciais ao bom desempenho dos formandos e que são passíveis de serem melhoradas. Recentemente tive a necessidade de solicitar revisão de AP em uma disciplina cuja nota não considerei justa e tão pouco apropriado o comentário feito pelo avaliador no corpo da prova.
Começo abordando o seguinte comentário feito pelo tutor responsável pela correção da minha prova, em uma questão, após desconsiderar meus argumentos na resposta: “Você está com discurso de policial e não de estudante de SP”. Não o achei apropriado e tampouco produtivo para auxiliar um aluno em início de curso a melhorar seu desempenho. Sobretudo por se tratar de um curso fechado e direcionado à policiais.
Senhor coordenador, não poderia e não gostaria de afirmar que o comentário fora preconceituoso com relação a minha condição de policial da qual me orgulho e que por muitas vezes me faz sentir uma agradável sensação de bem-estar por ter feito diferença positiva na vida de um estranho. É também verdade que muitas vezes a frustração toma conta de mim quando os acontecimentos são maiores do que minha condição de policial seja capaz de remediar. Todavia o comentário em questão causou-me um sentimento de discriminação e de perplexidade que me fez sentir a necessidade de me dirigir ao senhor por meio desta missiva.
Como o senhor bem sabe, a personalidade de uma pessoa é forjada tanto por fatores hereditários como por estímulos do meio. Qualquer ser humano psíquico e minimamente saudável possui apenas um tipo de personalidade que se manifesta nas mais variadas situações. E eu como pai, esposo, policial, cidadão, estudante... felizmente não fujo a regra. Logo, senhor coordenador, qualquer manifestação de minha opinião em qualquer debate será sempre reflexo da minha única personalidade.
É fato que como aluno do primeiro semestre do meu curso estou longe de possuir um arcabouço teórico intelectual que me permita desenvolver ideias e construir textos que possam ser taxados de brilhantes. Não obstante, estou convencido de que meu desempenho na API [primeira avaliação presencial] mereça muito mais do que a vexatória nota que me fora atribuída. Contudo estou aberto ao diálogo, pois acredito que seja fundamental o papel de um mestre no desenvolvimento do aluno. As críticas do mestre são valiosas no processo de aprendizagem e suponho que devam ser direcionadas de forma a permitir que o aluno corrija sua rota quando se

distancia do seu caminho. Principalmente em um curso como o nosso que possui tamanho potencial de transformação social.

Desse modo, estou convencido de que, em um processo pedagógico de alto nível, um exame deva ser utilizado como ferramenta para auxiliar na aprendizagem. Logo é mister que as avaliações dos alunos comprometidos com o curso e com muito bom desempenho em todas as outras disciplinas, inclusive na AD1 [primeira avaliação a distância] da própria matéria em questão, mereçam uma fundamentação muito melhor por parte do tutor, do que aquela que obtive, quando se dá a esse aluno uma nota próxima de zero e que compromete todo o restante do seu semestre.

Nesse ponto, gostaria de sugerir que após as APs [avaliações presenciais] fosse instituída nas disciplinas uma semana de debates das mesmas, como meio de se tirar maior proveito deste desgastante processo de realização de provas. Ainda mais quando um exame apresenta poucas questões e que permitem amplas argumentações onde a subjetividade tanto do aluno como do professor aflora.

É nesse ponto que o professor deve fundamentar bem sua avaliação para que o aluno possa compreender, discutir e ter elementos que lhe permitam corrigir sua linha de raciocínio. Da forma como as APs [avaliações presenciais] se dão hoje, ao receber uma nota muito baixa, o aluno sente-se desmotivado e sem mecanismos que lhe aponte que a superação é possível, transformando-as assim em uma ferramenta por vezes perversa e até cruel.

Com relação à forma como a prova nos é disponibilizada para que efetemos o pedido de reavaliação da nota, tenho a dizer que é quase um convite a que não seja exercido esse direito, pois o aluno não pode fotocopiar a prova, não tem acesso ao gabarito da mesma no instante em que pede sua revisão e é obrigado a fazê-lo em uma secretaria na qual a todo o momento é interrompido pelo andamento do trabalho dos servidores que lá labutam. Deixo bem claro que esses servidores são pessoas solícitas que de forma alguma tem responsabilidade na dinâmica que ora relato. Cabe ressaltar também que no formulário de recurso disposto ao aluno, este tem exíguas linhas para a confecção de seu recurso. É bem verdade que o aluno pode solicitar outro formulário se entender que necessita de mais espaço, todavia isso é prejudicial à linha de raciocínio e prejudica o recurso. Sem mencionar o fato de que o revisor da prova possui no mesmo formulário espaço maior para suas justificativas.

Senhor coordenador, o fracasso de um aluno comprometido com o curso não é somente desse aluno. Ele é também dos seus tutores, da coordenação do curso, da instituição e em última análise da própria sociedade que investiu recursos no aluno e que apesar do esforço deste não conseguiu lograr êxito. O aluno é aquele que arca com as frustrações do fracasso, mas talvez, e apenas talvez, seja o menos culpado.

Peço licença para divulgar essa carta na plataforma, pois creio que ela contribua para o debate e talvez encoraje outros a não desistir logo no início do curso em razão de uma avaliação extremamente negativa e isolada no conjunto do esforço individual de cada um.”

A Entrada no Tecnólogo

Meu envolvimento com o Tecnólogo se deu pela existência do bacharelado presencial de Segurança Pública e Social. Fui aprovada pelo ENEM em 2012 para o primeiro semestre do curso, que era novo e não tinha turmas anteriores. Por isso, não havia ninguém

no meu círculo familiar com experiência para me explicar exatamente do que o curso se tratava.

Na época da inscrição pelo SISU (site de inscrição do ENEM), estava indecisa entre contabilidade e segurança pública. Embora conhecesse melhor o mercado de Contabilidade, com parentes e amigos formados na área, porém, não era um curso que me atraía. Na verdade eu nem me imaginava cursando uma graduação até que, ao ver a lista de cursos, me deparei com o Bacharelado em Segurança Pública e Social, na UFF. Fiz uma rápida pesquisa no Google e encontrei uma instituição particular no sul do país que oferecia um projeto pedagógico focado em formação instrucional em segurança pública, com aulas de estratégia de segurança física, defesa pessoal, tiro e um longo currículo de disciplinas de cunho instrumental.

Isso me empolgou — eu queria aprender a me defender e, de certa forma, achava que estava prestes a me tornar policial. Conteí a todos da família que eu havia escolhido e sido aprovada em um curso que, muito provavelmente, iria me inserir na carreira policial. Naquele momento, eu realmente não tinha ideia do que envolvia essa escolha e acabara de sair do ensino médio, romantizando os aspectos do curso.

Entreí no curso com as aulas já em andamento. No dia da minha inscrição, já estava acontecendo uma aula e havia um texto para ser discutido. Como não queria ir sem ter lido nada, descobri o nome do texto de forma superficial e fiz uma rápida pesquisa no *google*. Li alguns resumos e fui para aula. Era aula do Prof. Lenin Pires, que na época era também coordenador de curso. Abri meu caderno com as anotações de *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, quando, na verdade, eu deveria ter lido *O Príncipe*, de Maquiavel. Fiquei em silêncio durante toda a aula, pois realmente não entendia nada. No final, conversei com o professor, comprei o livro, li e comecei a me familiarizar com o curso, que, por sinal, não tinha relação com a formação instrucional de um policial que eu havia pesquisado no início

Com o passar do tempo, passei a compreender muitos aspectos sobre a segurança pública no Brasil por meio de um curso de cunho reflexivo, que promovia discussões fundamentadas nas ciências sociais e sociais aplicadas. A abordagem de comparação por

contraste possibilitou refletir sobre as diferenças em outros contextos institucionais e seus reais significados. Muitas vezes, ao comparar por semelhança, os símbolos podem parecer semelhantes, mas seus significados são completamente distintos. O estudo da perspectiva social, as etnografias em grandes instituições e as importantes reflexões que surgiram foram tudo o que eu não esperava, mas que me ajudaram a entender os dilemas da segurança pública.

Como aluna da primeira turma do bacharelado presencial, vi o curso crescer e tomar a dimensão que tem hoje. O Curso começou com quatro professores integrando o quadro do departamento, apenas um funcionário na secretaria e muitas outras questões que, como num curso novo, foram aprendidas por todos juntos. Como aluna da primeira turma, em 2013 integrei o primeiro quadro de monitores do curso, eu e mais três colegas. Todos aprovados para dar monitoria de disciplinas, ajudando alunos de outras novas turmas. A monitoria foi minha primeira responsabilidade acadêmica. Depois participei de uma pesquisa “Crimes de repercussão x crimes comuns: a administração judicial de conflitos no estado do Rio de Janeiro” sobre casos de crimes comuns e crimes de repercussão midiática, com enfoque no caso Amarildo, da época, orientado pela antropóloga Lucia Eilbaum.

Passei por duas longas greves, a de 2012 e a de 2014. No final da segunda, fui convidada pelo Professor Pedro Heitor Barros Geraldo, o então Coordenador do Tecnólogo, para estagiar com uma bolsa de apoio técnico pelo CNPq na secretaria do curso a distância, pois o mesmo secretário que administrava o bacharelado era também o único secretário do Tecnólogo. Com o acúmulo de trabalho, fazia necessário mais uma pessoa para integrar o quadro de funcionários da secretaria para dividir as responsabilidades.

Em janeiro de 2015, iniciei o estágio de apoio técnico. Comecei apenas observando para, primeiro, aprender a rotina e como eram os e-mails recebidos e suas respostas. Além disso, tive que aprender a grande configuração entre instâncias governamentais que envolviam o Estado, a União e os municípios; todas as diretorias, todas as funções e atribuições de articuladores presenciais; tutores à distância, mediadores acadêmicos e diretores de polo.

Comecei a participar das rotinas administrativas sob a supervisão do Cláudio, secretário do Curso, que me orientava sobre como responder e-mails e resolver as questões apresentadas. Aprendi a receber, registrar e enviar provas, além de me familiarizar com o sistema de lançamento de notas e a plataforma *Moodle*, que é onde a maioria das atividades acontecem. Muitas lições foram aprendidas para que minha contribuição fosse realmente útil naquele ambiente.

Ao longo do ano, participei de inúmeras reuniões com os alunos, durante as quais sempre fiz anotações e observações pessoais. Tudo o que observava me parecia muito novo e digno de registro, dada a riqueza dos confrontos entre diferentes visões de mundo.

Estive em aulas inaugurais, visitas acadêmicas, visitas informais de Coordenação de Curso a alguns polos para conversar com alunos e tutores presenciais sobre as dificuldades e desafios que passavam para concluir o curso. Frequentemente mantendo contato com todos envolvidos no curso, através de e-mail institucional da Coordenação de Curso. Neste é onde acontece o relacionamento entre Coordenação de Curso e alunos que o utilizam para enviar suas demandas. Por se tratar de um curso semipresencial, é muito raro encontrar fisicamente com os alunos na Coordenação. Os encontros acontecem pela plataforma Moodle ou pelo e-mail ou, para outros assuntos, nas tutorias presenciais nos polos.

Em meados de 2015, o CEDERJ alterou o edital de inscrição de tutores a distância para abranger alunos da graduação presencial. Assim, quem fosse selecionado, faria parte do quadro de tutores do Curso de Tecnólogo. Embora o valor da bolsa, por estar na posição de graduando, fosse metade do que um tutor formado recebe, a experiência era tão enriquecedora quanto. Diante disso, inscrevi-me e, conseqüentemente, passei para duas disciplinas: Introdução à Educação a Distância e Estado; e Direito e Cidadania. Vale frisar que ambas são matérias do primeiro período do curso, onde os alunos estão entrando e se adaptando aos ambientes virtuais de aprendizagem.

Naquele momento, eu passei a ocupar três posições dentro do ambiente estudado: era aluna da graduação presencial, trabalhava na secretaria do curso e fazia parte do quadro de tutores à distância.

O que me incentivou a iniciar a perspectiva do trabalho de conclusão de curso foi um evento significativo do curso que ocorreu pouco depois da minha entrada como estagiária de apoio técnico da Coordenação.

Durante a aplicação de uma AP, um aluno foi pego colando e a tutora que acompanhava os alunos, percebendo o ocorrido, pediu para que o mesmo guardasse o papel que estava sobre a mesa. A primeira reação do aluno foi colocar a mão em sua arma, alocada em sua cintura, e dizer ao tutor que se “encontrariam lá fora”. Logo após esse episódio, o aluno conversou com o tutor, pediu desculpas e tudo acabou se resolvendo sem mais conflitos. O que me chamou a atenção, nesse caso, foi o arrependimento do aluno por temer que a instituição acadêmica entrasse em contato com sua instituição profissional. Certamente, o aluno temia o castigo relacionado às possíveis sanções da instituição militar que recaí sobre o seu corpo.

Esse caso me impactou, mas não foi o determinante para que eu decidisse que os acontecimentos surgidos, decorrentes da relação de ensino-aprendizagem, entre civis e militares seria o objeto de minha monografia.

Para uma observação participante da posição em que eu me encontrava, era necessário, em primeiro lugar, um estranhamento para que eu não naturalizasse aquelas relações, que poderiam se dar em qualquer outro ambiente, mas se desenrolavam dentro do meu campo acadêmico e de trabalho. Em segundo lugar, era fundamental observar como se dava a convivência entre tutores, coordenadores de disciplina, diretoras de polo (onde todos são civis) e suas relações de ensino-aprendizagem, com um curso que contava com 76% de alunos policiais militares e profissionais de outras carreiras da segurança pública.

Essa pesquisa deixa de lado uma metodologia qualitativa, pois examino as formas de atuação e a percepção dos atores que configuram o Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social e as configurações da relação dos alunos com o curso. Fiz anotações ao longo de um ano, buscando compreender o sentido das ações dos indivíduos e observando suas rotinas cotidianas dentro do “Tecnólogo”. Anotando situações recorrentes, onde muitas vezes se davam pelo confronto do *ethos* militar com o universitário. Observei como se davam os conflitos e como eles eram administrados.

Particpei de aulas inaugurais, visitas acadêmicas, e, diariamente, no universo do e-mail institucional. Neste é onde acontece o relacionamento entre Coordenação de Curso e alunos que o utilizam para enviar suas demandas. Por se tratar de um curso semipresencial, é muito raro encontrar fisicamente com os alunos na Coordenação. Os encontros acontecem pela plataforma Moodle ou pelo e-mail ou, para outros assuntos, nas tutorias presenciais nos polos.

A observação se fazia numa posição delicada e, ao mesmo tempo, complexa, pois era aluna, tinha familiares militares e também integrava o quadro de tutoria e várias posições no Curso. A consciência desta posição me permitia estranhar as relações e compreender a minha socialização anterior para não naturalizar todos os acontecimentos.

A partir do caso explicitado, comecei a fazer anotações dos acontecimentos marcantes e corriqueiros, pois todos eles tinham em sua configuração os mesmos lados confrontados: militares e civis dentro de um ambiente acadêmico. Acredito que a apresentação dos conflitos aqui presentes podem incentivar a todos os alunos e leitores a passar a estranhar e estudar os campos em que estão inseridos.

O objetivo de descrever essas relações revela quão ricas podem ser as configurações da relação ensino-aprendizagem. Em vez de excluir aqueles que desejam aprender, é importante mostrar que não devemos considerar tudo como natural. Portanto, devemos estranhar e questionar as relações no mundo em que vivemos para configurar “uma forma peculiar de ver o mundo e as suas representações, partindo sempre, necessariamente, de um surpreender-se com tudo aquilo que, aos olhos dos outros, parece natural” (KANT DE LIMA, LUPETTI, 2010, p. 3). Assim exposto, o lugar que eu pertencço nesse campo, como aluna-secretária-tutora, influenciou diretamente nas minhas metodologias de pesquisa.

O Ensino a Distância no Tecnólogo em Segurança Pública e Social

Com as novas dinâmicas sociais, que fazem com que os indivíduos necessitem otimizar o máximo de tempo possível em pequenas ações, e o atual momento da globalização ao qual nos encontramos, percebemos que cada vez mais conseguimos atribuir essas funções

aos aparatos tecnológicos. Pagamos contas, falamos com pessoas do outro lado do mundo, lemos livros e até nos relacionamos pelo computador, tablet, smartphones etc. Tudo para que consigamos economizar tempo com aquilo que pode ser mais prático, facilitando nosso dia a dia e permitindo que possamos nos dedicar a coisas que julgamos mais importantes.

Com o ensino não é diferente. A possibilidade de realizar cursos e até se formar em uma graduação de educação a distância tem se proliferado cada vez mais. A procura cresce à medida que se percebe que a educação a distância não é algo momentâneo ou passageiro, mas sim definitivo. Os dados observados no censo INEP/MEC (2008) apontam um crescimento de 600% no período de 2002 a 2007 nos cursos na modalidade EaD (GARELLI; 2013). Em 2004 a educação superior a distância no Brasil tinha cerca de 60 mil alunos matriculados e em 2016 atingiu 1,5 milhão alunos com matrícula ativa. (BIELSCHOWSKY, 2018)

O ensino a distância valorizou-se conforme a evolução dos aparatos tecnológicos, pois este é a base da evolução da EaD, quanto mais possibilidades e técnicas aperfeiçoadas de transmitir saberes e conhecimentos, mais eficaz é a transmissão de ensino na EaD. Ser a base da EaD não significa dizer que o ensino a distância só passou a existir quando mídias mais eficazes começaram a surgir, mas sim que os aparatos tecnológicos impulsionaram a sua difusão.

Para um aproveitamento pleno das vantagens do tempo/espaço das tecnologias, é preciso que muitos fatores estejam envolvidos, pois muitas funções devem ser cumpridas para um curso a distância ser eficaz. Alguém deve criar o conteúdo, estudar para criar essas informações e é necessário um tutor mediador entre aluno e o conteúdo disciplinar. Ou seja, é necessária uma equipe multidisciplinar, de inúmeras funções, para que esse meio possa atravessar fronteiras com o maior nível de qualidade e aproveitamento possível.

O conteúdo e o tipo de conteúdo criado são itens qualitativos fundamentais na avaliação da qualidade de um programa, que deve promover o diálogo entre seus participantes e contar com uma estrutura de apoio institucional. A estrutura tem a ver com o ambiente virtual disponibilizado, que deve ter espaços bem definidos, a organização e a disponibilidade do material didático, das atividades que compõem o programa e do cronograma a ser respeitado. O diálogo, por sua vez, envolve a mediação entre profissionais

de ensino e os alunos, além das possibilidades de comunicação que se estabelecem entre eles. Os aparatos da tecnologia de informação e comunicação, são fios condutores do programa do curso de educação a distância. Dando ao aluno uma previsibilidade sobre o período letivo e todo o conteúdo pragmático que será dado, assim como as datas de avaliação e das tutorias presenciais.

A educação a distância proporciona novas oportunidades para uma formação educacional mais aprimorada em uma sociedade moderna, onde a especialização profissional é cada vez mais exigida. Ademais, a EaD é uma alternativa para aqueles que não têm tempo ou enfrentam dificuldades de locomoção para participar das aulas presenciais. Essa modalidade permite que os estudantes se dediquem de forma individual aos seus estudos, oferecendo autonomia e flexibilidade da gestão do seu tempo. Acrescenta-se ainda a capacidade que essa tecnologia tem de formar, em quantidade, muito mais alunos do que um curso presencial, pois não existem problemas com a alocação de pessoas em salas físicas, tornando-se mais abrangente e alcançando muito mais alunos. A qualidade de ensino não é afetada, a partir do momento em que a instituição assume o compromisso de manter suas salas virtuais atualizadas e de apoiar os alunos, oferecendo meios para que possam esclarecer dúvidas e se manter informados sobre os conteúdos. Isso reforça a importância do diálogo no processo educacional.

Uma das consequências dessa modalidade de ensino é a disciplina que o aluno precisa desenvolver para estudar e se organizar, de uma maneira que possa manter as leituras e os exercícios em dia, para que não se atrase no conteúdo. Na EAD, o aluno é o responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, precisando desenvolver competências, habilidades e hábitos de estudo diferentes do ensino presencial. **Essa autonomia traz** uma responsabilidade e um compromisso significativamente maiores com a dinâmica de ensino, pois, ao gerenciar sua aprendizagem, o aluno pode escolher o conteúdo que deseja estudar, aumentando assim sua independência.

O aluno precisa estar fisicamente presente apenas nos cursos que utilizam o método semipresencial, onde a presença é necessária para avaliações agendadas previamente, permitindo que se organize para comparecer na data marcada. Nessa modalidade,

especificamente no Consórcio CEDERJ, há tutorias presenciais que são facultativas para os alunos. O objetivo dessas tutorias não é realizar aulas expositivas, mas sim dialogar sobre as dúvidas e incentivar os alunos a estudar, oferecendo suporte presencial.

No Brasil, a legislação define a EaD como modalidade a distância, contudo, a Resolução 1/2007 da Câmara de Ensino Superior/Conselho Nacional de Educação – CES/CNE dispõe que os cursos lato sensu na modalidade a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso (GARELLI, 2013).

O Tecnólogo em Segurança Pública e Social é oferecido na cidade do Rio de Janeiro, em consórcio com o CEDERJ, em 12 diferentes locais com regime semipresencial. Desta forma, os 12 polos são pontos de encontro para tutorias presenciais e eventos acadêmicos.

A Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) é um órgão Estadual que desenvolve em consórcio com o CEDERJ projetos na área da educação superior a distância. Alcança diretamente mais de 60 mil pessoas por ano em mais de 90 municípios do Rio de Janeiro. Tem parceria com 7 Instituições públicas de Ensino Superior, sendo elas: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e finalmente Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET)².

Logo, por se tratar da articulação de esforços de três instâncias - Municipal, Estadual e Federal - sua organização já é uma inovação por si só, mas o foco aqui é conseguir situar o leitor no ambiente que o curso do Tecnólogo se desenvolve para que se compreendam a natureza dos conflitos.

² Para saber mais acesse: <<http://cederj.edu.br/fundacao/sobre/>>. Acesso em: 10 janeiro 2016.

Para o funcionamento da graduação que não é totalmente a distância, mas sim de categoria semipresencial, o CEDERJ conta com parceria do Governo Municipal para a realização dos encontros presenciais.

Nessa parceria, o Município oferece escolas públicas municipais para os encontros presenciais que ocorrem ao longo do semestre, incluindo as Avaliações Presenciais (AP), que são realizadas semestralmente, com duas avaliações obrigatórias e uma suplementar, para alunos que não atingirem a média. Essas avaliações acontecem sempre em um final de semana, e as datas são divulgadas no início do semestre, permitindo que todos se organizem para estar presente.

A aula inaugural, que ocorre no início de cada período, tem como intuito apresentar a instituição aos novos alunos, proporcionando a oportunidade de conhecer seus colegas. Nessa ocasião, a Instituição de Ensino associada ao curso também participa, apresentando seu projeto pedagógico, disciplinas, funcionamento do semestre e outras informações relevantes.

Além disso, a Visita Acadêmica, um encontro que ocorre uma vez por semestre para cada curso do Consórcio, complementa essa interação. Este evento conta com a presença de um representante do Curso, que tem a função de esclarecer eventuais dúvidas dos alunos e apresentar seu trabalho de pesquisa. Os alunos também podem levar questões aos palestrantes, que são posteriormente discutidas nas reuniões da Coordenação de Curso. Por outro lado, as tutorias presenciais, oferecidas semanalmente até a metade do curso, permitem que os alunos tirem suas dúvidas e interajam com os colegas de disciplina. As coordenações de polo organizam, junto aos tutores presenciais, horários durante a semana para facilitar esse apoio.

Os encontros presenciais mencionados não são obrigatórios para os alunos, mas a participação é altamente benéfica para sua formação. Esses encontros têm um foco acadêmico e sempre trazem novidades que enriquecem a experiência dos alunos.

Os encontros a distância são feitos pela plataforma Moodle do CEDERJ. Nesta plataforma é possível entrar em contato com os tutores através da ferramenta "sala de tutoria". A sala de tutoria funciona não somente como um ambiente virtual, onde o aluno

pode publicar uma pergunta e o tutor responsável, à distância, pode responder, mas também como um espaço viável para criação de grupos e troca de mensagens entre todos os participantes do curso: tutores presenciais, a distância, coordenadores de disciplina, coordenadores de curso e secretaria.

Agora, explicarei como funcionam as estruturas de coordenação do curso. Para cada curso do CEDERJ, há um Coordenador Geral, um Coordenador de Curso e um Coordenador de Tutoria, todos responsáveis em nome da Universidade. Cada disciplina conta com um Coordenador de Disciplina, que gerencia não apenas o conteúdo na plataforma, mas também o trabalho dos tutores presenciais e a distância. Os tutores presenciais atuam nos polos conforme os horários de tutoria agendados, e o número desses profissionais varia de acordo com a quantidade de alunos inscritos. A partir do quarto período, as disciplinas não oferecem mais tutorias presenciais, pois acredita-se que os alunos já tenham desenvolvido autonomia e disciplina necessárias para prosseguir com os estudos apenas com o auxílio *online*.

Os tutores a distância também seguem a proporção estabelecida, dentro do “*Tecnólogo*”: para cada 100 alunos inscritos, são necessárias 10 horas de tutoria, que é o mínimo que um tutor a distância deve cumprir na disciplina. Como resultado, muitos tutores acabam acumulando mais de 10h de tutoria — podendo chegar a um máximo de 40 horas — ou atender até 400 alunos. Algumas disciplinas poderiam ter até 1200 alunos inscritos, o que exigiria 120 horas de tutoria. No entanto, não significa que a disciplina precise ter 12 tutores, pois, devido a lógica do acúmulo de bolsas, é mais vantajoso, para a disciplina, que sua gerência tenha menos tutores com uma carga horária maior, do que mais tutores com menos carga horária. Dessa forma fica mais fácil para todos se conhecerem e manterem contato, o que é essencial durante o período letivo.

Em relação à coordenação do CEDERJ, existem diferentes diretorias: a Diretoria Acadêmica, responsável pela inscrição de coordenadores, pelo pagamento e por outras questões relacionadas à coordenação geral da instituição; a Diretoria de Tutoria, que gerencia a inscrição e carga horária dos tutores e está sempre em contato com a Coordenação de Tutoria do Curso, que sugere a formação do quadro de tutores, sendo a diretoria do CEDERJ a responsável por aprovar essas inserções; e a Diretoria de Registro Escolar, encarregada da

inscrição dos alunos não só no ato da matrícula, mas também nos sistemas virtuais, como a Plataforma Moodle e o Sistacad.

A plataforma Moodle é o ambiente virtual de aprendizagem, onde estão disponíveis todas as disciplinas em que o aluno está inscrito no semestre, além de contar com diversas ferramentas de auxílio ao aluno. O SistAcad, por sua vez, é o sistema de gerenciamento de notas, onde todas as avaliações são registradas, facilitando que os alunos acompanhem seu desempenho em provas tanto a distância quanto presencias. Vale destacar que esses sistemas não são os mesmos utilizados nas graduações presenciais.

O curso a distância teve início com o já estabelecido Bacharelado em Segurança Pública e Social, um curso presencial da Universidade Federal Fluminense. Esse programa contava com diversos profissionais atuando como docentes e coordenadores, baseando-se em um projeto pedagógico que abordava conteúdos relacionados à segurança pública de maneira reflexiva, por meio da comparação ou contraste de modelos e da administração de conflitos. Com o progresso do Bacharelado e o Projeto Pedagógico existente para o curso presencial (a primeira turma iniciou no primeiro período de 2012), surgiu, em 2013, uma demanda da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro pela criação de um curso específico para profissionais da área de Segurança Pública.

Por conseguinte, financiado pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e ministrado pela Universidade Federal Fluminense através do Consórcio CEDERJ de educação a distância, nasceu assim o curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social. O MEC definiu que esse curso a distância teria como diferencial a exclusividade para profissionais da área de Segurança Pública, diferentemente do Bacharelado e de outros cursos, presenciais ou a distância, que são abertos a todos os civis que conseguirem aprovação do vestibular. Do total de vagas disponíveis, 80% vagas eram reservadas para Policiais Militares e Policiais Civis, enquanto os 20% restantes eram preenchidos por outros profissionais da área.

A princípio, o curso oferecia por semestre somente 500 vagas para aqueles admitidos no vestibular CEDERJ, divididos em 7 polos regionais: Angra dos Reis, Itaperuna, Nova Friburgo, São Gonçalo, Campo Grande, Petrópolis e Resende. No início de 2015, o

Estado Maior da Polícia Militar do Rio de Janeiro trouxe, junto a Coordenação de Curso, a necessidade de aumentar a demanda para 950 alunos, para que fosse integrado ao projeto de reforma da carreira da Polícia Militar, que visava uma formação uniformizada para Praças e Oficiais.

Com isso, as 450 novas vagas foram distribuídas em 5 novos polos: Niterói, Barra do Piraí, Rio Bonito, Três Rios e Belford Roxo. Todavia, no final de 2015, com a troca de comando da Polícia Militar, o novo comandante alterou o projeto de unificação de entrada da PM, um novo projeto que ainda está em andamento e sendo discutido pela Coordenação de Curso sobre, que avalia todas as possibilidades e consequências dessa mudança. Até o momento, não havia uma proposta definida. o.

Em síntese, o que se sabia sobre o novo projeto é que a prova de Oficiais seria mantida, fazendo com que o curso, estritamente, pudesse ser a entrada para a prova de Praças, uma vez que os custos para a realização da prova seriam menores e tornaria o curso uma segunda formação, após o curso no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP). Após o acordo entre Coordenação de Curso e o Comando da PM, o projeto ainda estava em tramitação na ALERJ, mas foi abandonado com a troca de comando que ocorreu em seguida.

Com duração de dois anos e meio, no primeiro semestre de 2016, o curso contava com 3.217 alunos inscritos, onde se somam 950 a cada novo período. Desses alunos, 2.460 eram policiais militares, isso configura cerca de 76% de alunos PMs dentro do curso, totalizando cerca de 5,3% do efetivo de praças do estado naquele momento¹. Esse número é muito importante para compreender a dimensão que o curso alcançou em apenas dois anos e meio de existência. No final de 2015, foi comunicado à Coordenação geral do Curso que o Tecnólogo em Segurança Pública e Social tinha a maior relação candidato/vaga dentro do consórcio CEDERJ, além de apresentar a menor taxa de evasão e contar com alunos e tutores altamente participativos no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Outro aspecto importante sobre esses números é a relevância do conteúdo ministrado. O projeto pedagógico do curso (PPC) é uma inovação nos assuntos relacionados à Segurança Pública, baseado nas Ciências Sociais e nas pesquisas sobre administração

institucional de conflitos. Paralelamente, o PPC do Tecnólogo foi desenvolvido com base no já existente Bacharelado presencial, servindo como uma condensação do conteúdo desse curso, que tem duração de de 4 anos, ou 8 semestres.

Estes projetos são o resultado de anos de experiência em pesquisa, cursos de extensão e pós-graduações lato sensu, desenvolvidos pela UFF desde 1998 em parceria com diversas instituições municipais, estaduais e federais nas áreas de Justiça Criminal, Segurança Pública e Direitos Humanos. Entre as instituições parceiras estão as Prefeituras Municipais do Estado do Rio de Janeiro, o Instituto de Segurança Pública da Secretaria de Segurança do Estado do Rio de Janeiro, a Secretaria de Reforma do Judiciário, a Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça, a Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República e a União Europeia. Esses programas foram oferecidos a diferentes agentes do sistema de justiça criminal e segurança pública no país.

Toda essa experiência culminou na criação do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (INCT-InEAC), aprovado no Edital MCT 15/2008 – No total, existem 11 INCTs na área das Ciências Humanas e Sociais, com a finalidade realizar pesquisas locais e internacionais e transferir seus resultados para a sociedade, contribuindo para a inovação das tecnologias sociais voltadas para a administração institucional de conflitos, por meio da produção de etnografias empíricas. A sede do INCT-InEAC fica no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Administração de Conflitos (NEPEAC), associado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação da UFF.

O InEAC passou por inúmeras avaliações internacionais de fomento à pesquisa, com o Curso de Bacharelado presencial da UFF sendo considerado inovador e eficiente, na transferência de conhecimento científico para a sociedade, ao reproduzir e difundir, institucionalmente, uma tecnologia social de inovação. Em vista disso, a iniciativa do InEAC torna o Curso diferenciado, no sentido de entender a segurança pública como um campo de atuação das pesquisas e estudos das ciências sociais, em seu Projeto Pedagógico, que são aplicadas no campo da Segurança Pública e Social. Dessa forma, o curso opõe-se à ideia de compreender a segurança pública como campo disciplinar.

No Brasil, a segurança pública é frequentemente confundida com a segurança pública no ponto de vista do estado, na qual “pública” é interpretada como sinônimo de “estatal” (GERALDO; KANT, 2015). Assim, o projeto pedagógico do Curso destaca o aspecto “Social” em seu título – A Segurança Pública aqui é Social –, pois integra conhecimentos de diversas áreas, incluindo Sociologia, Direito, História, Antropologia, Ciência Política, entre outras disciplinas das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Essa abordagem permite analisar como o Estado brasileiro lida com conflitos, enfatizando comparações com as experiências de sociedades democráticas e republicanas.

Além disso, o PPC focaliza a análise reflexiva das práticas de administração de conflitos do ponto de vista da sociedade, construídos através de demandas de transferência de conhecimento pelas instituições, e não apenas com base no saber prático das tradicionais instituições de Segurança Pública.

A Hierarquia e Disciplina

Os conflitos que ocorreram ao longo da existência do Curso nos mostram como as moralidades do universo militar e do acadêmico se confrontam na convivência civil-militar e na relação de ensino-aprendizagem que nela decorre..

Em particular, os significados de hierarquia e disciplina dentro da universidade e da polícia militar são distintos. Essa diferença fundamental gera muito dos conflitos, uma vez que as naturezas desses significados não se alinham, resultando em tensões entre os dois contextos.

A socialização dos policiais militares é fundamentada nos princípios e valores da hierarquia e da disciplina. A formação militar implica deixar de lado antigos valores civis, dando lugar a uma nova identidade de cunho militar. No contexto do militarismo, a hierarquia é o princípio organizacional central. Determinando quem deve obedecer e quem deve mandar (SILVA, 2013).

Por outro lado, a hierarquia na universidade não se estabelece da mesma forma que nas cadeias de comando militares. Na academia, essa hierarquia está ligada ao princípio da liberdade acadêmica, que deve ser respeitada pelos pares e não se submete à rigidez das instituições militares, que respeitam a cadeia de comando. Em suma, a hierarquia universitária é construída com base no respeito mútuo entre os colegas, considerando as posições que cada um ocupa (GERALDO; KANT, 2015).

Os conflitos presentes no Curso são evidenciados por elementos contidos na carta, que se tornam um marco no confronto entre as duas moralidades — a universitária e a militar —. Um exemplo disso é o comentário do tutor sobre a resposta do aluno em uma prova, que se baseava em questões opinativas, em vez de se ater às discussões dos textos. O tutor atentou-se para o fato de o aluno se esforçar em dialogar entre os textos na sua resposta, levando em conta que o material pedagógico do curso exige uma carga de leitura considerável, focada na interação com os textos e não na exposição de opiniões pessoais acerca do tema.

Essa prática de hierarquia de poder, e não de saber, é observada na conduta do judiciário brasileiro, nas faculdades de Direito e na construção do conhecimento jurídico, que frequentemente se dá por meio do mecanismo de oposição de ideias entre os próprios profissionais da área. No entanto, o propósito do curso é diferente.

Outro ponto a ser analisado dentro do contexto da carta é a afirmação do aluno de que merece “muito mais do que a vexatória nota”. Essa declaração, além de estar registrada na carta, reflete uma situação comum durante o período de avaliações. Muitas vezes, os alunos solicitam a revisão de notas na coordenação, sem apresentar fundamentos claros que justifiquem seu pedido.

Logo após essa afirmação, o aluno menciona o fato de como fazer o pedido de revisão de notas é um processo burocrático, já que, para fazer o pedido de revisão, é necessário que as provas presenciais retornem ao polo, para conferência dos alunos (chamado vista de prova), após serem corrigidas pelos tutores. Sendo assim, os alunos têm o prazo de cinco dias úteis para realizar o pedido, junto à coordenação do polo, utilizando um formulário específico. Esse formulário contém um cabeçalho para o aluno preencher com informações

peçoais, como polo, nome, endereço e disciplina, além de um espaço de até dez linhas para que ele argumente sobre o motivo do pedido. Trata-se de um requerimento padrão. Em relação ao espaço limitado, é comum e totalmente aceitável que o aluno escreva na parte de trás da folha ou que anexe outras folhas ao documento oficial, desde que a argumentação seja bem embasada..

Os pedidos de revisão de nota geralmente incluem argumentos como “não concordo com a nota atribuída”, “mereço mais que a nota dada” ou “eu estudei muito para tirar essa nota tão baixa”. Muitos alunos não conseguem compreender que, apesar de ser um curso voltado para profissionais da área, não se trata de uma aprovação automática. Eles costumam ler as aulas esperando apenas confirmar o que já sabem na prática, mas se deparam com discussões complexas sobre teorias sociais, configurações de diferentes sociedades e a ideia de que devemos considerar todos os fatores que as envolvem, para entendê-las de fato.

Nos pedidos de revisão de prova, muitos alunos interpretam a regra de que “ao solicitar uma revisão, sua nota pode ser aumentada, diminuída ou mantida” como uma ameaça ou um desincentivo. Eles acreditam que esse processo se alinha a uma lógica hierárquica própria das instituições militares, devendo ser compatível com a representação de uma hierarquia de comando na Universidade. Essa visão pode deslegitimar o trabalho da primeira correção. Quando pedem revisão, os alunos tendem a pensar que, por serem avaliados por outra pessoa, essa nova avaliação terá mais peso do que a primeira, como se estivessem buscando um privilégio, e não exercendo um direito. Ou seja, ao solicitar a revisão de nota, acreditam que alguém com mais poder do que o primeiro corretor pode atribuir uma nota maior.

A busca por tratamento especial ou privilégios, também se manifesta nos pedidos de explicações sobre temas específicos, que muitas vezes não são compartilhadas com os colegas. Além disso, surgem questionamentos sobre como vários alunos de uma mesma disciplina podem receber notas idênticas, mesmo sendo diferentes entre si. Essa situação ocorre porque as provas são corrigidas por comparação. Assim, quando muitas notas são iguais, isso indica que, independente de serem altas ou baixas, a turma está em um mesmo nível de aprendizagem.

A disciplina é um princípio de obediência. A disciplina indica a forma e a intensidade da obediência dos subordinados em relação aos seus superiores, assegurando que a hierarquia seja obedecida, respeitada e temida.

Na universidade, no entanto, a noção de disciplina tem a ver com o respeito às regras da instituição, que orientam as interações entre professores, funcionários e alunos. Nesse contexto, a disciplina está ligada às formas que os alunos desenvolvem para aprenderem e compreenderem cada conteúdo (GERALDO; KANT, 2015).

No relato do aluno flagrado colando, seu arrependimento surgiu do receio de que o curso informasse sua instituição profissional sobre o ocorrido. Ele temia as possíveis sanções que a instituição militar poderia impor, como prisão administrativa ou até mesmo a exclusão, por exemplo.

A instituição da polícia militar utiliza o corpo como um objeto de punição, restringindo a liberdade dos policiais. A disciplina é ensinada dentro dessas instituições por meio de sanções que afetam tanto o corpo quanto a liberdade do indivíduo. A pena para descumprimento de diversas regras inclui a prisão por um determinado número de dias, afastando o policial de sua vida social, da família e de sua liberdade. Dessa forma, seu corpo é afastado de tudo isso (SILVA, 2011).

A disciplina, no contexto militar, é entendida como obediência às ordens. Dessa forma, as instituições impõem essa obediência de acordo com a hierarquia, sendo sustentada pelo medo e respeito às sanções. Essas sanções não se restringem a punições administrativas, como a prisão ou a transferência para uma unidade distante do domicílio, mas também são marcadas pela imprevisibilidade e arbitrariedade em sua aplicação, que podem ser motivadas por diversas razões, como atrasos na apresentação, falta de fardamento adequado ou até perseguições assediadoras por parte de superiores hierárquicos.

O corpo representa uma expressão da cultura que internalizamos; a disciplina corporal dentro do militarismo é um reflexo da cultura construída nas instituições. Assim como podemos diferenciar um francês de um inglês pela maneira como se sentam, conseguimos identificar um militar pela forma como anda, se porta e se relaciona com os

outros, criando seus próprios *habitus*. (MAUSS, 2003). Abaixo, apresento o e-mail de um aluno que entrou em contato com o Curso relatar sua saída:

“boa tarde
sou aluno do curso de tec em seg publica
[nome e matrícula do aluno]
sou policial militar e de cara no primeiro dia de aula presencial já estou sendo perseguido!
durante a semana procurei minha chefia informando sobre minha matrícula no curso e avisei a quem de direito sobre a aula presencial dia e horário.
pois bem quando cheguei no trabalho já fui avisado que estava no atraso.
isto é, vou responder uma portaria e com grande chance de ser punido.
respeitosa e sinceramente a continuar assim fatalmente deixarei o curso.
desculpe o desabafo mas como respeitar e tratar com civilidade se não sou tratado com dignidade por meus superiores.”[sic]

Em resumo, as sanções no ambiente acadêmico não recaem sobre o corpo, mas sim sobre a vida administrativa do aluno. As sanções podem incluir suspensão, repreensão, expulsão, todas de natureza administrativa. Vale destacar que, mesmo após a expulsão, o aluno ainda pode frequentar a universidade; ele apenas deixará de ser considerado um aluno formalmente..

Nesta relação de obediência, a polícia deveria ter o papel de difundir o cumprimento às regras na sociedade, porém a mesma não está preparada para aderir a regras. A disciplina na instituição militar trás consequências ao corpo, criando, no indivíduo, medo, tanto por não respeitar as regras quanto por não ser disciplinado. Logo, a transferência interna dessa noção para o universo acadêmico não faz nenhum sentido, já que nenhuma sanção deve ou pode recair sobre o corpo.

Na universidade, a disciplina está relacionada ao respeito às regras e normas instituídas, além de promover um modo de pensar orientado e balizado, pois os alunos aprendem a organizar suas ideias de forma consensual.

Os tutores devem corrigir as atividades com clareza, explicando e anotando as observações sobre como entender as questões e produzir as respostas embasadas no material didático do curso. Contudo, como mencionado na carta anteriormente citada, a desconfiança relativa aos corretores produz os frequentes deboches aos professores e tutores,

deslegitimando sua autoridade. Essa reação está associada à dificuldade de adaptação às regras de meritocracia e disciplina da universidade, por oposição às regras da caserna (SILVA, 2011).

A dificuldade em compreender o significado civil da disciplina na universidade leva muitos alunos a enxergarem a faculdade como uma “bagunça”, sem regras explícitas, o que resulta em uma vitimização em inúmeras circunstâncias.

Os coordenadores de disciplina têm como atribuição lançar as notas das avaliações, dentro do prazo estabelecido. Quando isso não acontece, é comum que os alunos entrem em contato, por meio de telefonemas e muitos e-mails, para cobrar o lançamento das notas, reforçando a percepção de desorganização na universidade.

O atraso do lançamento das notas tem a ver com o compartilhamento da função de correção entre várias pessoas envolvidas. Embora isso não justifique a demora, é importante considerar que os professores estavam se adaptando às rotinas da educação a distância e lidando com múltiplos calendários letivos. No caso do corpo docente do Tecnólogo, muitos coordenadores lecionam em disciplinas a distância, além de atuarem em cursos presenciais de bacharelado presencial, especialização, mestrado e doutorado. Abaixo, apresento uma das demandas recebidas acerca dos prazos:

“Adoraria poder fazer essa avaliação, mas pelo visto o curso de segurança pública está tão abandonado, que nem na lista de cursos que podem estar sendo avaliados nos estamos presentes.

Tenho sentido um descaso enorme com relação ao curso de **Tecnólogo de Segurança Pública e Social**, não sei o porque, mas o sofrimento é constante com falta de material, publicações de notas atrasadas que nos forçam a ter que realizar outras provas por medo da reprovação e entre outros problemas que vem ocorrendo desde o início do curso, sinceramente as vezes me pergunto se nos querem aqui.

Pela didática que o curso tem, temos que ampliar nossos horizontes buscando dar uma resposta justa e dentro dos moldes constitucionais que visam preservar a garantia e os direitos do cidadão, mas acho que quando é a nossa vez, alunos do curso de segurança pública e social, na sua maioria integrantes das polícias do nosso Estado, não tem esse mínimo necessário para o aperfeiçoamento de nossa profissão e nos deparamos mais uma vez com o descaso da lei em nossas vidas.

Desculpe, mas é o desabafo deste que encontrou na educação uma forma de se libertar das correntes do sistema, mas que se vê preso ao elo do descaso social em que foi a vida inteira de negro e pobre, assolado pelas circunstâncias.

Mais uma vez me vejo vítima do sistema injusto que quero aprender como acabar de uma vez por todas através deste curso e nesta faculdade.

Muito respeitosamente,

[nome do aluno]” (sic)

O aluno busca constantemente, em suas demandas, sentir-se acolhido. Uma vez que dentro de sua instituição ele deve obediência ao seu superior hierárquico, ao se envolver com outras instituições que possuem práticas e moralidades distintas, projeta as regras já instituídas em seu “habitus” (MAUSS, 2003), procurando semelhança entre elas.

Além disso, o castigo sobre o corpo é um tema que reforça a disciplina nas academias policiais, sendo o autoritarismo embutido na figura da autoridade responsável por criar um ambiente de medo, no qual todos são levados a respeitar as regras. No Brasil, autoritarismo e militarismo são intrínsecos (DA SILVA, 2014).

Ademais, em uma visita acadêmica ao polo de Itaperuna, o Coordenador do Curso questionou aos alunos sobre quantos já haviam feito alguma reclamação em suas instituições profissionais. Ninguém levantou a mão, e todos riram da ideia, temendo perseguições. Essa experiência evidencia que a disciplina ensinou os alunos a serem contidos até na hora de reclamar; existem regras explícitas para isso, e o descumprimento pode resultar em punições. Por fim, na universidade, a imagem de autoridade está vinculada ao conhecimento e às experiências acadêmicas de pesquisa e administrativas de cada ator, atribuindo-lhes qualidades de uma autoridade pedagógica. Essa autoridade relaciona-se à disciplina necessária para compreender e dominar suas funções dentro do organograma universitário. Em contraste, nas instituições militares, a autoridade está vinculada na obediência às regras, onde o autoritarismo é uma exigência para manter a disciplina. Assim, enquanto na universidade a autoridade é legítima para fazer cumprir as normas, na esfera militar essa legitimidade é construída sobre a submissão às regras do comando.

O contraditório, a culpa e a responsabilidade

Invertendo a lógica da autoridade do argumento para o argumento de autoridade (KANT, 1999), o aluno divulgou sua carta em busca de uma outra autoridade que mediasse o conflito e legitimasse seu ponto de vista. Dito isso, recorrer à lógica do contraditório nas

instituições jurídicas é não só legítimo, mas também representado como uma prática democrática. Ocorre, porém, que a lógica do contraditório se desenrola somente quando há o desacordo infinito entre duas partes, fazendo-se então necessário que um terceiro, dotado de autoridade, encerre o conflito, em favor de uma das partes.

No entanto, dentro da universidade, essa lógica não é bem vista, uma vez que o diálogo entre as partes é livre e a hierarquia horizontal. Não utilizar o diálogo como ferramenta para resolução de conflitos vai contra os princípios de comunicação da instituição. Quando há oportunidade de dialogar e ambas as partes podem sair ganhando, recorrer a tentativas de deslegitimar a outra parte por meio de um intermediário ignora esses princípios. É preferível construir, em conjunto, um consenso entre as partes, assim, de modo que ambas cheguem a um acordo sobre o resultado da administração do conflito.

Outro ponto importante mencionado na carta diz respeito à identidade do policial. A personalidade de uma pessoa reflete em suas decisões e opiniões. Mas ainda assim, se todos vivessem em um mundo de achismos, os argumentos não seriam baseados no saber, mas sim no poder. Para entrar na infinita dinâmica da lógica do contraditório, é preciso que uma parte tenha mais poder para legitimar sua posição. Dessa forma, a discussão não se basearia no conhecimento, mas na capacidade de decidir quem está certo ou errado. Nas ciências sociais, não é tolerável entrar em embates argumentativos baseados em achismos, opiniões pessoais ou declarações simplistas de que “isso está certo e isso está errado”. Nas ciências humanas, a argumentação deve ser fundamentada em pesquisas empíricas. Portanto, quando se argumenta com base do contraditório, estamos desconsiderando todo o conhecimento construído, pesquisado e estudado até então.

Isso não implica que sua opinião não tenha valor, mas a argumentação precisa se orientar pelos conhecimentos reconhecidos pela comunidade acadêmica, baseados em pesquisas empíricas, multidisciplinares e comparativas. Nesse contexto, a anotação do tutor feriu a moral do policial, sendo entendida como uma desconsideração de sua condição de militar, ou seja, um insulto moral que, mesmo não sendo contemplado na dimensão jurídica do direito legal, pode gerar uma “retórica do ressentimento” (OLIVEIRA, 2002).

Conclusão

O presente capítulo teve o intuito de explicitar o confronto entre duas moralidades próprias: a do universo da instituição militar e a da universidade. A experiência que tive em um ano de trabalho na secretaria do curso me fez perceber que essa convivência merecia atenção. Por isso, realizei esta pesquisa por meio de observação participante. Busquei analisar a relação da universidade com o consórcio que apoia a criação dos cursos semi-presenciais, bem como o funcionamento e as particularidades desse modelo de ensino.

O curso de Tecnólogo não se limita apenas a ensinar conteúdos; seu objetivo é fomentar discussões e desconstruções das concepções comuns sobre as práticas dos agentes. O exercício do estranhamento, tanto interno quanto externo, gera reflexões ricas e promove maneiras cooperativas de lidar com diversos temas.

Totalizando, a socialização civil-militar no âmbito de ensino é marcada por diferentes noções de disciplina e hierarquia, sendo estas marcas da construção da história militar (DA SILVA, 2014). O estranhamento que os alunos experienciam em relação a universidade evidencia as descontinuidades na convivência civil-militar. Nesse sentido, a hierarquia, juntamente com a disciplina, representa pilares das instituições militares. Portanto, quando a hierarquia é apresentada de forma explícita, causa estranheza, uma vez que a sociedade brasileira tem a tradição de deixar seus conflitos implícitos.

Bibliografia:

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos?. Revista EaD em Foco, v. 8, n. 1, e709, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v8i1.709> (bibliografia inserida em revisão realizada em 2018).

DA SILVA, Jorge. Militarismo. In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio (Org.). *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa.* Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2014. p. 349 - 362.

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

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

GARELLI, Mônica. Percepção do Aluno Sobre a Qualidade de Disciplinas Oferecidas na Modalidade a Distância: Construção de um Modelo Baseado na Servqual. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, 2013.

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

KANT, Roberto de Lima. Polícia, Justiça e Sociedade no Brasil: Uma Abordagem Comparativa dos Modelos de Administração de Conflitos no Espaço Público. In: *Revista de Sociologia Política*, n. 13, p. 23-38, nov. 1999.

KANT, Roberto de Lima. *A Antropologia da Academia. Quando os índios somos nós*. 2ª ed. rev. e aument. Niterói : EDUFF, 1992. vol. 9.

KANT, Roberto de Lima. *A polícia na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

KANT, Roberto de Lima. *Ensaio de antropologia e de direito: acesso a justiça e processos institucionais de administração de conflitos e produção da verdade jurídica em uma perspectiva comparada*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

SILVA, Agnaldo. Praça Velho: um estudo sobre a socialização policial militar. Monografia apresentada na Universidade Federal de Goiás.

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

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 399-422.

Sites consultados:

CEDERJ. Disponível em: <http://cederj.edu.br/fundacao/sobre/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

InEAC. Disponível em: www.uff.br/ineac. Acesso em: 20 jan. 2016

“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

cursos 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 conseqüente 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 norteado 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, Patrício 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, protege" (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 realizadas 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 mantém 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 à 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-1](#)

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 Assembléia 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 judiciárias 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 inquerito, 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. É 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:

Sentido Motivação	Instrumental	Valorativo
Pessoal	Diploma	Conhecimento particular
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://cad.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/aceso-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, conseqüentemente, 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 ateu 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/CECIERJ, 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 policia 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.

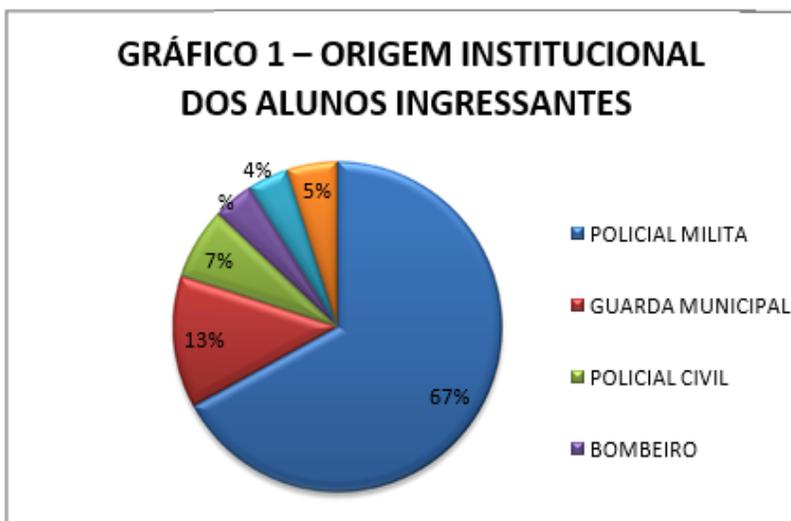
As motivações institucionais instigam pouco os alunos. Ao contrário, em muitas situações, as instituições dificultam o processo de formação de seus agentes. Desta forma, eles estão se qualificando por eles mesmos, sem nenhum incentivo por parte da instituição.

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)

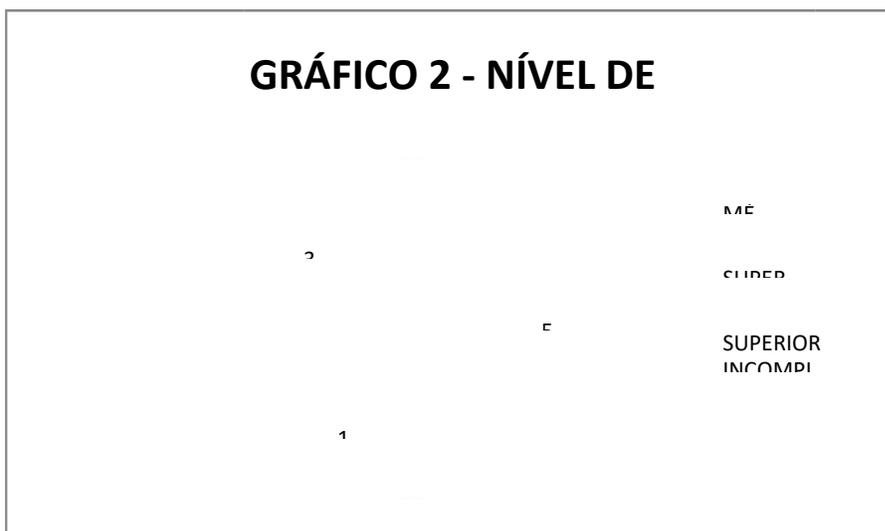
Esses alunos que estão na universidade para se qualificarem por uma questão pessoal, lidam com as regras no ambiente acadêmico de diferentes maneiras como pretendo demonstrar no capítulo seguinte.

Análise dos dados documentais

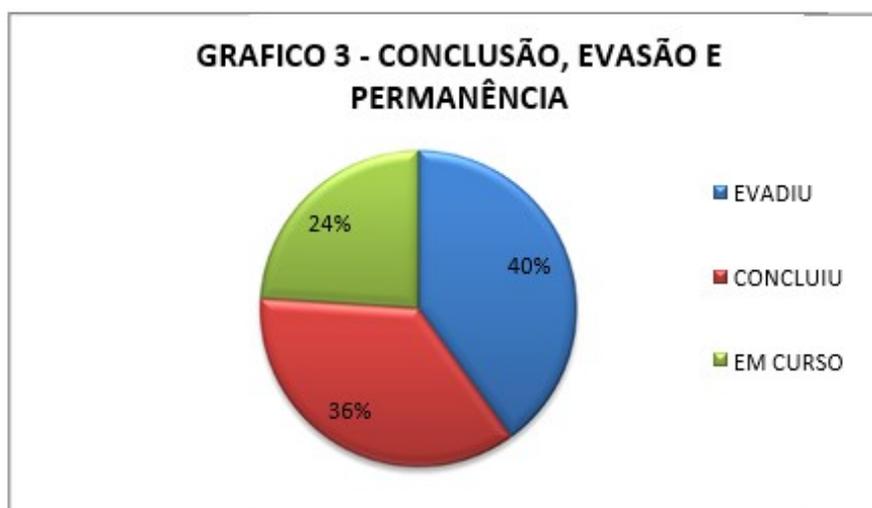
Nesta subseção, apresento a análise do levantamento realizado a partir das fichas de identificação preenchidas pelos alunos do Polo Nova Friburgo, no ato da matrícula, através do qual, busco referendar estatisticamente as motivações e sentidos para o ingresso e permanência dos alunos no Curso de Tecnologia 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%
AERONÁUTICA	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 conhecimentos 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, conseqüentemente, 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 constroer 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 explícita, 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 conseqüências 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. E 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: “*Th! 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 conseqüentemente submetem os demais com os quais se relacionam em qualquer instância da sociedade, com exceção dos juizes 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 constroem 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. Concluímos, 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 explícita 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 ameaça, 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, 3º Edição. 2011.

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

MENDES DE MIRANDA, Ana Paula; BERALDO DE OLIVEIRA, 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-nacioanl-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, DIRETONET 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.

Entrevista

Entrevista realizada no dia 15/5/2024

Entrevistado: Roberto Kant de Lima¹.

Entrevistador e edição: Bruno Leipner Mibielli.



Figura 1 Entrevista realizada na sede do NEPEAC – Niterói

Participaram também, através de perguntas enviadas, os alunos do curso de Tecnólogo em Segurança Pública do CEDERJ/ CECIERJ – UFF: Gabriel Gonçalves, do polo de São Gonçalo e Rodrigo Marques, do polo de Três Rios.

¹ Professor Emérito da UFF, Coordenador do INCT-InEAC - Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos, Coordenador do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Administração Institucional de Conflitos (NEPEAC/PROPI/UFF), Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Veiga de Almeida (UVA), Professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e do Mestrado em Justiça e Segurança da Universidade Federal Fluminense (UFF), Professor Titular Aposentado do Departamento de Antropologia e Professor Aposentado Adjunto do Departamento de Segurança Pública da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense. Membro Titular da Academia Brasileira de Ciências, Comendador da Ordem Nacional do Mérito Científico do Governo do Brasil, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1A, Bolsista do Programa Cientistas do Nosso Estado da Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1968), mestre em Antropologia Social pelo Museu Nacional UFRJ (1978), doutor em Antropologia pela Harvard University (1986), pós-doutorado na University of Alabama at Birmingham (1990).

Bruno Leipner Mibielli (BLM): Kant, a razão da nossa entrevista hoje é a comemoração dos 10 anos do curso de Tecnólogo em Segurança Pública do CEDERJ/ CECIERJ – UFF. A ideia é que a gente possa conversar e fazer uma avaliação desses 10 anos e que essa entrevista faça parte do número comemorativo dos 10 anos do curso na Revista Campo Minado.

Seria legal fazer uma introdução de como surgiu o curso, pode ser resumida, porque já tem bastante conteúdo sobre o tema disponível no canal do Youtube do InEAC²

Roberto Kant de Lima (RKL): Bom, primeiro ponto importante que é bom falar antes de começar, está naquele artigo que eu escrevi com o Pedro³: “Conflitos em Formação”, ele está publicado⁴ e lá a gente aborda a questão da hierarquia, isso é uma discussão importante. Eu digo que é importante porque eu já fui da Marinha, então eu sei que essa diferença é marcante na formação militar em contraste com a civil, há uma diferença importante, que é o negócio da ordem.

A hierarquia e a disciplina militar são baseadas em obediência a ordens. Na estrutura militar tem sempre alguém superior que dá ordem, porque em qualquer grupo militar tem a patente e tem sempre um que é mais antigo, mesmo que sejam da mesma turma, tem sempre um que assume o comando. Nesse esquema alguém dá ordens e o outro obedece a ordem ou não. Então esse mundo é um mundo obediente a ordens, ele é regido por elas.

Por outro lado, na sociedade civil - na sociedade democrática, de mercado – as pessoas obedecem às regras. Essas regras são formuladas em algum lugar, em uma comunidade, na igreja, onde quer que for, haverá regras e as pessoas se submetem a elas, dessa forma a submissão não é pessoalizada. Por exemplo, isso que nós estávamos falando agora pouco de alguns pastores neopentecostais, que de certa maneira subvertem essa ideia das regras, não se prendem aos escritos bíblicos e se sustentam com sua argumentação, portanto, essa ordem é uma ordem carismática, que não tem a ver com uma lógica Weberiana - racional, legal.

² <https://www.youtube.com/@InEAC>

³ Pedro Heitor Barros Geraldo é Professor Associado II do Departamento de Segurança Pública da UFF. Foi coordenador do curso de Tecnólogo em Segurança Pública.

⁴ Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1505/493>

BLM: Como essa questão da ordem e da hierarquia de um lado e a regra de outro surgiu no curso de tecnólogo?

RKL: Veja bem, isso já tinha acontecido no curso de especialização⁵, onde os primeiros dois anos tinham sido bastante belicosos, verbalmente belicosos, mas depois ele serenou, assim como o curso de Tecnólogo. Quero dizer, do início até agora ainda há incidentes, mas em todos os casos começaram com os alunos achando que a universidade é uma desordem, porque não há uma ordem militar que é onde eles se formaram como profissionais.

Por exemplo, tivemos casos de alunos reprovados e alguns queriam falar com o reitor, o que é uma falta de conhecimento de como funciona a universidade. O aluno sai do quartel e acha que todas as instituições têm o funcionamento baseado em uma hierarquia militar, por isso ele quer falar com o reitor, como se fosse o “comandante”, para que ele fale com o coordenador do curso, que deveria ser “inferior” a ele. O aluno não entende que o coordenador segue regras do curso, definidas pelo colegiado do curso e por outras instâncias universitárias coletivas. Ele quer falar com o reitor como este fosse superior numa escala hierárquica de comando e fosse intervir por ele.

O reitor, claro, que não faz nada com a queixa, mas essa ideia, essa dupla definição do que é ordem, do que é disciplina, ela é muito importante nesse curso por causa desse contraste. O que a gente tem que se perguntar é: o que uma ordem militar baseada na disciplina, hierarquia e obediência pode contribuir para manter a ordem civil? Pergunto isso porque pelo ponto de vista da ordem militar, a sociedade civil está sempre desorganizada. Ela está sempre fora de ordem porque, exatamente, ninguém obedece a ordem nenhuma. E no Brasil, onde não se obedece nem as regras, aí mesmo que a coisa vai para o brejo.

Então, esse choque - ordem x regra - que aconteceu e acontece no curso de tecnólogo do Cederj foi um choque parecido com o que houve no curso de especialização, que começou em 2000. Uma diferença marcante é que o curso do Cederj é à distância e envolve milhares de alunos e o curso de especialização era um curso presencial com 50 alunos em cada turma. Então a interação era muito mais intensa no curso de especialização.

⁵ Curso de Especialização em Políticas Públicas de Justiça Criminal e Segurança Pública. Criado em conjunto com professores e pesquisadores da UFF e de oficiais da Escola Superior de Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (ESPM/RJ). Inicialmente financiado pela Fundação Ford e depois pelo Instituto de Segurança Pública da Secretaria de Segurança do Estado do Rio de Janeiro (ISP). Entre 2009-2010 o curso foi financiado pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP).

Aí vem a segunda parte da importância do curso de tecnólogo, porque tem uma característica especial, é que ele foi solicitado pela Secretaria de Segurança⁶. Aparentemente, foi o comando Polícia Militar que solicitou o curso, mas o porquê disso? Havia um grupo na Polícia Militar que foi da primeira turma do curso de especialização da UFF e que chegou ao comando da Polícia Militar uns 10 anos depois. Esse grupo queria mudar o regime de dupla entrada na corporação, que consistia em um concurso para os praças e outro para os oficiais. Para isso eles decidiram que deveria ter um curso para que os praças fizessem e que os habilitassem a fazer o concurso para oficial. Então, dessa forma, haveria somente um curso, que seria tanto para os praças virarem oficiais quanto seria oferecido para os oficiais que viessem de fora da corporação e tivessem passado no concurso de oficiais.

A ideia era que a entrada fosse permitida a pessoas com qualquer curso superior. Como nós já tínhamos o curso de Bacharelado em Segurança Pública aqui na UFF desde 2012, algumas pessoas ligadas à Secretaria de Segurança vieram falar comigo e a partir desse currículo o curso de tecnólogo foi organizado e acabou acontecendo.

O curso, então, começou com um número bastante grande de vagas, eram 500 vagas, se não me engano, que logo passaram para 900, porque eles queriam formar a polícia toda e oferecer para os formados, que eram em sua maioria praças, a oportunidade de se tornarem oficiais através de concurso. Entretanto, como tudo na segurança pública, mudou o coronel, mudou o comandante, mudou o chefe do Estado-Maior e então mudou tudo. Toda essa ideia de acabar com a dupla entrada foi por água abaixo, e essa ideia era uma coisa, vamos dizer, inovadora, ela seria muito importante. Porque o policial que é oficial, ele não tem a experiência que o policial que é praça. A experiência que ele tem da corporação é como tenente, e já entra comandando os mais experientes, enquanto ele é um tenente novo. Então, na verdade, ele acaba assimilando os valores e a forma de trabalhar dos policiais e é isso fica se reproduzindo indefinidamente.

Uma história que vale contar e que exemplifica um pouco isso que estávamos falando foi do dia que eu estava uma vez com o Jorge da Silva⁷, que tinha acabado de se aposentar e estava sem motorista, ele me chamou para ir lá no Campo de São Cristóvão para almoçar

⁶ Secretaria de Estado de Segurança Pública do Rio de Janeiro – SESP. Extinta em 2019.

⁷ Coronel Jorge da Silva, professor da Uerj e ex-chefe do Estado Maior da PM, ex-secretário de Estado de *Direitos Humanos*; professor convidado do Curso de Especialização em Políticas Públicas de Justiça Criminal e Segurança Pública (Proppi / INCT-INEAC / UFF).

com o secretário de Segurança. Saímos de Niterói e no caminho, atravessando a Ponte Rio – Niterói, ele me perguntou: “Kant, como é que eu vou para o Campo de São Cristóvão daqui?”

Eu digo: “Ué, Jorge, você é nascido lá no Morro do Alemão e passou a vida toda no Rio e não sabe chegar no Campo de São Cristóvão?” E ele respondeu: “É que eu nunca precisei dirigir o carro na vida, quem fazia era o motorista”. Aí veja só, o oficial não conhece o Rio, quem conhece o Rio é o motorista do oficial. O que é uma coisa estranha para um policial, né? O sujeito que não conhece a cidade da qual ele é policial? Inclusive, a que ele comandou!? E com isso quero dizer que a experiência da rua, ela não fica no controle dos policiais oficiais e, portanto, a experiência não se comunica entre esses dois estamentos.

A experiência dos oficiais é uma e a experiência dos soldados é outra. Ela não percorre toda a estrutura da polícia, isso vale para polícia civil, o delegado também não vai para a rua. Ele fica na delegacia carimbando, escrevendo. Tem uns até que vão, mas não precisariam ir. Essa estrutura policial brasileira é complicada e, na minha opinião, é feita de propósito. Dessa forma, o oficial nunca é responsabilizado e sempre quem “dança” são os soldados.

Então, esse curso foi feito para isso, para acabar com a dupla entrada na polícia e quem sabe, e para que estes dois segmentos se comunicassem, e quando o curso de Tecnólogo foi anunciado choveu candidato! Porque todo mundo queria fazer o concurso, virar oficial e tal. Porque eles não têm tempo de estudar. É difícil para um policial estudar, a não ser que ele tenha um pistolão na corporação.

BLM: E como foi lidar com essa expectativa, com essa grande procura, me refiro ao âmbito institucional?

RKL: O curso teve o início com a secretaria junto ao bacharelado e com o professor Pedro Heitor assumindo a coordenação. O Pedro era recém-professor na Universidade, ele fez o Pós-Doc com supervisão do Ronaldo⁸, em seguida fez concurso e se tornou professor do bacharelado em Segurança Pública e logo depois eu o convidei para a coordenação do Tecnólogo. Ele não tinha muita experiência com a polícia porque o Pedro estuda a organização da justiça, mas iniciamos com ele e o Tecnólogo seguiu mais ou menos dentro da

⁸ Ronaldo Lobão, antropólogo, professor do Departamento de Direito Público da Faculdade de Direito da UFF.

linha do que nós tínhamos aprendido com o curso de especialização. É nesse momento que surge uma primeira questão importante, a da “lógica do contraditório”. Esta é uma lógica discursiva em que você tem teses opostas, que são infinitamente divergentes e a divergência só termina quando uma autoridade do campo diz quem perdeu e quem ganhou.

O que é certo ou errado não se define pela argumentação e pelo convencimento de todas as partes - como na ciência, por exemplo, onde vale a autoridade do argumento-, mas pela subordinação à autoridade, ao argumento de autoridade. Tem que ter uma autoridade que diga quem ganhou ou quem perdeu. Então, essa é a estrutura da lógica judiciária e da produção das doutrinas jurídicas e esse conhecimento jurídico entranha na polícia, porque o modelo discursivo da polícia ou é militar, ou é jurídico, mesmo para os policiais militares. O que é comum aos dois modelos é a submissão à autoridade, isso acontece porque a Polícia Militar está lidando o tempo todo com o promotor, lidando com o juiz. Isso quando os policiais não estudam Direito, quando estudam então, aí que entranha mesmo. De todo jeito, eles acabam acostumados com o negócio da ordem, o comandante decide alguma coisa e determina: é assim! Não é assim! Faz assim, faz assado.

Pode parecer simplório, mas essa lógica do contraditório impede que você tenha acesso a uma argumentação propriamente dita, porque ela se move naquilo que o Chaïm Perelman⁹ chama de lógica persuasiva, quer dizer, uma lógica destinada a persuadir um determinado público ou autoridade em particular, não em convencer todas as partes em conflito. O contraditório são duas partes tentando persuadir o juiz, a autoridade, a partir do momento em que a autoridade resolveu, está feito, um ganhou e outro perdeu. Ela é diferente do que Perelman chama de lógica argumentativa, que é uma lógica do convencimento e não da persuasão. Isso quer dizer que eu tenho que convencer você dos meus argumentos e não apenas persuadir um terceiro que não é parte da argumentação e que tem que ser enrolado, vamos dizer assim, quem enrola mais, ganha. No caso da argumentação, eu tenho que convencer a todos os envolvidos.

Esse foi o primeiro embate que tivemos no curso, pois os alunos estão o tempo todo acostumados com essa lógica do comando, que é uma reprodução da lógica do contraditório ou da lógica da persuasão que eles têm que usar com a autoridade, sempre dirigida à

⁹ Filósofo do Direito Polonês, escreveu sobre a argumentação jurídica. A “lógica persuasiva” aparece em seu livro: “A Nova Retórica: Tratado de Argumentação”.

autoridade e não à outra parte. O que, na minha opinião, prejudica muito a relação da polícia com a sociedade, porque eles vão se relacionar com a sociedade também como autoridades, quer dizer, diante da autoridade não adianta argumentar, tem que persuadir a autoridade, persuadir com dinheiro ou com vários outros recursos para obter o resultado favorável a quem está sendo interpelado.

Esse choque, entre essas lógicas, foi bastante traumático, porque era uma coisa de embate de lógicas argumentativas diferentes. Então, a primeira coisa que eu fiz, junto com o Pedro, quando começaram os problemas entre os tutores e professores e os alunos, foi primeiro dar um curso para os tutores, porque se não déssemos o curso para os tutores, eles iriam ficar discutindo dentro da lógica do contraditório e, como não havia uma autoridade para resolver (acima dos tutores e professores), a discussão não acabaria e a disputa só ficaria mais acirrada. Dessa forma, tivemos que ensinar que eles teriam que sair da lógica do contraditório e entrar na lógica da argumentação. Para tal, foi feito um seminário lá na Faculdade de Direito e daí para frente essa prática, vamos dizer, se difundiu, mas com isso estou querendo dizer que não é nada de novo, é um fenômeno já nosso conhecido, ele apenas se repetiu com os soldados no curso de Tecnólogo como tinha sido com os oficiais no de especialização. Com os oficiais era mais complicado porque alguns deles eram formados em direito e havia delegados também, então aí o enfrentamento foi mais duro, tanto que as primeiras aulas do curso de especialização, eram dadas por mim e pelo Jorge da Silva, porque o bicho pegava e a gente já tinha experiência nesse meio. Depois que vinham os outros professores, com a coisa mais arrefecida.

Nessas aulas, quando a gente não permitia o contraditório, os alunos ficavam revoltados. Porque o contraditório pede o “argumento de autoridade”, e não a “autoridade do argumento” e eles estavam acostumados, quem tinha estudado direito, principalmente, que o professor tem uma doutrina e você tem que responder de acordo com a doutrina do professor, não tem esse papo de argumentar, entendeu? Ou você dá aquela resposta ou a gente reprova você. Então essa era a socialização profissional que eles estavam acostumados.

Os atritos também aconteciam porque eles achavam que, como tinham a experiência tradicional do exercício das práticas de segurança pública, dominavam, com autoridade, qualquer questão sobre esse campo e só consideravam as falas que eram proferidas pelas autoridades do campo. Então, como aconteceu com o curso de especialização, tivemos que

discutir a diferença que havia entre as práticas baseadas nesse conhecimento tradicional e a reflexão que se podia fazer com os instrumentos das ciências sociais sobre essa questão. Esse não era um esforço qualquer e foi preciso o decurso do tempo para que os alunos começassem a assimilar esta outra forma de raciocinar e de refletir sobre a problemática da segurança pública.

Bom, então, essa foi a primeira coisa que gostaria de pontuar. A segunda, aconteceu também no curso de especialização, onde a maior parte dos alunos era da Polícia Militar, mas havia também pessoas da Polícia Civil, da Marinha. Essas profissões todas que eles acham que tem a ver com segurança pública no Brasil, militar tem a ver com segurança pública. Inclusive, tem pouco tempo que tiraram a categoria de segurança pública do Plano de Nacional de Defesa, que antes se chamava Plano de Defesa Nacional e Segurança Pública¹⁰.

Voltando ao segundo ponto, é a questão de diferentes membros de distintas corporações convivendo no mesmo espaço intelectual, isso é uma questão porque há uma competição entre essas corporações e essa competição é feita também ao estilo jurídico, sempre com a culpabilização de alguém. Quando tem essa lógica da autoridade, não tem a lógica da responsabilização, e sim, da culpabilização, a autoridade não pode ter a culpa, logo ela atribuiu a alguém, ela tem que achar o culpado. Achou o culpado, pronto, resolveu o problema. E o problema nunca é estrutural, nunca é um problema da instituição, é um problema das pessoas. O problema como sendo institucional faz sentido lá nos Estados Unidos, porque lá não tem lógica do contraditório, nesse caso americano é a história da “maçã podre”, que é um desvio e um problema para a instituição. Aqui eles pegam essa coisa da “maçã podre” e adaptam para nosso tipo de lógica e fica o negócio da inquisitorialidade que está presente no direito e na polícia, por reflexo de achar “o” culpado. Então, vai achar o culpado e depois você prova que o culpado é o culpado.

Isso aconteceu em um curso de extensão que a gente deu, que foi o único curso que deu certo aqui, que foi o curso que nós fizemos com três turmas e do qual foi aluna, inclusive, a Patrícia Acioli, a juíza. Mas enfim, durante metade do curso de extensão - um curso curto de uns três meses - foi dos alunos se xingando, se culpando pela ineficiência do sistema de justiça criminal. Só depois que eles cansavam é que começava o curso, podia passar o

¹⁰ Atualmente a Segurança Pública está no Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social. Decreto nº 10.822 publicado em 29 de setembro de 2021.

conteúdo da aula, e aí sim eles interagem de forma um pouco mais argumentativa, um exemplo desse tipo de convívio, entre esses membros de corporações que estavam acostumados sempre a culpabilizar as outras corporações pelos defeitos do sistema, nunca olhando para os problemas da organização do sistema como um todo.

BLM: E como, ou por que que essa dinâmica da hierarquia e do contraditório, se reificou no sistema de justiça, sistema criminal?

RKL: Bom, essas características são estruturais do nosso sistema de justiça criminal, porque em 1871, quando inventaram o inquérito policial, a ideia era separar a justiça da polícia. E isso foi feito há 153 anos, tanto é, que no Brasil, se fala em justiça criminal e segurança pública, mas não se fala de sistema de justiça criminal. Quando aqui falam de sistema de justiça criminal, estão falando somente do judiciário, a segurança pública não está inclusa nessa ideia. Nos outros países, como na Europa e nos Estados Unidos, não é assim, o *Criminal Justice System* ou sistema de justiça criminal, é desde a polícia até o egresso da cadeia, é tudo uma coisa só, um sistema. Funciona desde que um indivíduo entra nele até sua saída, ou cumprindo pena, ou sendo absolvido. Dessa maneira, pode-se estabelecer critérios universais de avaliação, por ser um sistema, então o sistema permite que se use critérios universais de avaliação.

Aqui no Brasil não, o Judiciário tem um critério, a Polícia Civil tem outro e o mesmo para a Polícia Militar. É por isso que há um choque entre os diferentes elementos do tal do sistema de justiça criminal e segurança pública. Porque cada um deles tem seus próprios critérios organizativos, das próprias instituições, uma é civil, outra é militar, tem promotor, tem juiz e outras formas. Dessa maneira, não há critérios de responsabilização e, como já disse, ocorre a culpabilização das pessoas pelos problemas decorrentes da organização do sistema. O juiz bota a culpa no promotor, o promotor bota a culpa na Polícia Civil, a Polícia Civil bota a culpa na Polícia Militar e assim todo mundo está isento, ninguém é responsável por nada.

BLM: Desculpa interromper, o *Criminal Justice System* também inclui o sistema prisional, quando você falou do egresso estava mencionando isso, correto?

RKL: Sim, isso mesmo, o que implica em algumas diferenças significativas. Enquanto nos Estados Unidos quem cuida, quem acompanha o detento é o juiz que deu a pena, aqui já é diferente, como não é um sistema só, é um outro juiz, que é ligado a Vara de Execuções Penais, que cuida de todos os presos. Não há menor chance desse juiz se identificar com o caso daquele detento, porque não julgou o detento, aliás, não julgou nenhum deles. Ele é mais um administrador da cadeia. Por outro lado, lá nos Estados Unidos, quem julgou, e que é responsável pela comarca, é que também cuida das questões processuais, dessa coisa de benefícios entre outros, que já é outro assunto.

O que é importante dizer é que esse nosso sistema é todo partido e não é à toa. Isso é para exatamente não responsabilizar ninguém, e sempre se acha um culpado, nunca é do sistema, e isso é fácil de ver, é só ler essas manchetes de todos os dias nos jornais. Por exemplo, nesse caso da Marielle Franco, acharam o culpado, foi o Delegado, o Rivaldo, ele que bolou o negócio e então pronto, prendeu ele, resolveu problema da polícia. Daqui a pouco surge outro caso, e tudo se repete, dessa forma nunca se vai nas razões estruturais, não mexe no sistema e isso faz 153 anos que é assim. No fundo o que foi feito em 1871 estabeleceu dois tipos de Justiça, tem a justiça do inquérito policial e a justiça do processo judicial. Aí tem vários movimentos doutrinários que justificam dizendo que o inquérito é uma ferramenta administrativa, mas como uma ferramenta administrativa incrimina legalmente alguém e ainda chega, intacta, na mão do juiz? Então, não tem nada a ver, o inquérito ser administrativo, ele é o início de um processo. Só não ter a ver com o judicial quando você tem um advogado bom, porque aí ele vai anular o inquérito, porque em geral os inquéritos são feitos com erros, e os bons advogados conseguem ir por aí. Isso acaba em procedimentos e critérios desiguais para tratar crimes iguais.

É bom lembrar também que o tribunal do júri, criado na época do império, era para tratar crimes passionais e agora que fica tratando, em grande parte, do tráfico de drogas, mas o júri foi pensado para lidar com crimes passionais. O problema é que, quem cometia crime passional, era a classe média para cima. Até porque naquela época a visão era que pobre não tinha nem paixão, era tudo vagabundo e coisa e tal... E falar uma coisa desse tipo naquela época não era nenhum impropério, a sociedade era dividida em nobres e plebeus.

BLM: Então essa marca de 1871 ainda está presente no nosso sistema?

RKL: Sim, é o que estou falando, essa figura da nossa República como viúva da Monarquia, tem inclusive um livro da Lilia Schwarcz que é uma maravilha sobre isso, publicado na ocasião do Bicentenário da Independência do Brasil¹¹, porque durante a República, repatriaram a família real, quero dizer, botaram o Dom Pedro para fora do trono, mas depois trouxeram a família real, e há pouco tempo trouxeram até coração do Dom Pedro I, depois trouxeram o corpo para cá. Estamos falando do Imperador, e olha que não foi uma iniciativa de monarquistas.

No livro ela demonstra como esses símbolos da monarquia permanecem. É como se diz, “o Brasil saiu da monarquia, mas a monarquia não saiu do Brasil”. Essa representação da nobreza, se apoia em cima dessa nossa desigualdade. Não sei se você lembra, tivemos até plebiscito para saber se seríamos uma monarquia, junto com o parlamentarismo e presidencialismo. Mas isso é um outro assunto, onde estávamos?

BLM: Estávamos falando sobre os motivos da criação do curso de tecnólogo, mas acabamos adentrando essa questão de lógicas distintas no curso e agora falando dessa imagem da república como viúva da monarquia.

RKL: Vamos avançar um pouco então e falar de outro fato importante, três anos após o início do curso de tecnólogo, em 2017, eles mudaram um dos objetivos principais do curso, que era dar oportunidade aos soldados poderem utilizar o diploma do curso para progredir na carreira e virar oficial. Foi aprovando uma lei que determinou que só bacharéis em Direito poderiam fazer concurso para o oficialato da polícia.

Ora, logo na fase da decisão sobre a organização do curso de Tecnólogo houve uma discussão com os oficiais comandantes na Faculdade de Direito, em que eles disseram que o curso seria incorporado à profissão, mas essa garantia não estaria certa. Ou seja, podia ser que o curso não servisse para a carreira dos soldados que o concluíssem. De toda forma, eu sempre achei que isso não seria um problema para a Universidade, até porque mesmo sendo

¹¹ SCHWARCZ, Lilia; STUMPF, Lucia; LIMA JR., Carlos. O Sequestro da Independência. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

um curso pioneiro, ele está atrelado a outros cursos que nós fazemos, então, eu acho que as pessoas vêm estudar porque querem, porque tem vontade de estudar e a universidade pública é para isso, para dar oportunidades àqueles que querem estudar. Se formos seguir com esse pensamento de uma estrita utilidade vamos acabar com cursos como o estudo de Grego, de Latim. Quando eu expressei isso na reunião eles ficaram meio brabos comigo, mas acho que isso é coisa de universidade particular, que quer saber quanto vai render, quanto os alunos terão e quanto vão pagar. Aqui na universidade pública não, o curso vai abrir se o colegiado achar que deve, se o conselho de ensino e pesquisa aprovar, enfim, o curso vai abrir, se nós tivermos argumentos para tanto, se não tivermos alunos, aí depois pode fechar.

O que interessa aqui é que em 2017 o curso acabou com um dos seus motivos de ter sido criado, que era acabar com a dupla entrada, mas os alunos continuaram a fazer o curso e novos alunos continuaram entrando. Isso é a coisa mais impressionante que existe, entendeu, seria até bom fazer uma pesquisa com os alunos para saber por que eles escolhem fazer o tecnólogo. Eu até entendo o aluno que saiu da Marinha, ou saiu do Exército, querer estudar por uma questão de mercado, mas sou curioso para saber o porquê um policial vai estudar a Segurança Pública se não vale mais para a dupla entrada, não “vale nada”. Na minha opinião isso pode querer dizer que o aluno vindo da polícia tem um discurso, que vamos dizer tem um certo lugar na corporação, embora seja rejeitado pela cúpula da corporação. Quando fizemos o curso de oficiais o Jorge da Silva uma vez me disse isso:

“Olha Kant, esse curso (de especialização) ele tem uma grande vantagem para nós, que é dar um discurso para nós, porque a gente que não quer essa coisa só do tiro, porrada e bomba. Não sabia como se contrapor a isso, agora a gente sabe, então, eu consigo agora conversar com os meus colegas e antes eu não podia ter essa conversa com meus colegas porque não existia argumentação”.

Aqui novamente aparece o papel da universidade, que é disponibilizar o conhecimento produzido pela pesquisa, a universidade não tem que fiscalizar o que as pessoas fazem com o conhecimento. Ela tem que colocar o conhecimento à disposição da sociedade e quem vai fazer alguma coisa com conhecimento não é a universidade, ela produz o conhecimento e o divulga, quem vai fazer alguma coisa com ele é a sociedade, as instituições etc. A minha militância, aliás, é acadêmica e termina por aí; se não terminasse, eu

viraria político, ou Secretário de Segurança, mas eu nunca quis nada disso, sempre estive muito bem como professor.

Agora, é direito de algum colega ou aluno querer fazer alguma coisa, então ele vai para a política pública, mas já vai com determinados instrumentos que aprendeu na universidade, com um discurso, uma teoria. Eu acho que esse curso tem esse papel, mesmo entre os soldados.

BLM: Essa ferramenta argumentativa dada ao praça é muito interessante, no curso de tecnólogo notamos por vezes que os praças tem mais dificuldade de falar, de se expor. Você acha que o curso também é um aprendizado nesse sentido, de colocar os praças em um local onde não seria normalmente o lugar deles?

RKL: Em primeiro lugar, a queixa mais comum dos praças da Polícia Militar é que eles não são considerados, quer dizer, que a instituição não tem consideração por eles, e eu acho que uma das razões que eles fazem esse curso é que eles ganham o diploma de um curso superior na área de trabalho deles e isso dá a eles um certo *status*. Lembre-se que nós estamos lidando com militares, e o curso dá uma autoridade para ele falar que ele não tinha antes. Eu acho que a maioria que vem fazer esse curso, não quer essa lógica do “tiro, porrada e bomba”, porque senão não aguentariam dois anos e meio fazendo o curso que não tenha essa visão, sem que com isso ganhem nem um tostão a mais.

De toda forma, acho que os motivos para eles estudarem são iguais a de outros estudantes de outros cursos, as pessoas estudam para ganhar uma identidade ou para ganhar um diploma, que é uma coisa bem brasileira. Muitos deles são os primeiros na família a ter um diploma superior. No meu caso mesmo foi assim, eu fiz Direito porque na verdade não tinha vontade de estudar nada especificamente e fiz Direito para pegar o diploma, chegou por volta do terceiro ano eu queria sair da faculdade, não aguentava mais aquele negócio, foi aí que minha mãe falou: “*termina o curso senão o seu pai vai morrer*”! E foi assim terminei o curso, mas nem fui à minha formatura, me formei na secretaria e vim embora para o Rio de Janeiro trabalhar no mercado de capitais. Somente depois que fui fazer Ciências Sociais, mas aí é porque eu queria estudar, mas já tinha o meu diploma, que aliás serviu bem, foi o motivo

de eu poder ir para o Museu Nacional¹² antes de me formar em Ciências Sociais, porque já tinha o diploma de bacharel em Direito.

BLM: E você acha que há impacto positivo nas diferentes instituições, a formação de tantos alunos?

RKL: Nós estamos vindo num ciclo bastante longo já dessa visão do “tiro, porrada e bomba”. Desde que o Sérgio Cabral começou a governar e os governadores que seguiram, vieram sempre com essa ideia da polícia repressiva que está guiando a política atual, isso quer dizer que há um incentivo para a repressão. E a polícia é o tipo de instituição que se tem um incentivo para a repressão, ela vai lá e reprime! Não tendo esse incentivo ela vai buscar outra coisa. O que quero dizer é que é óbvio que os policiais não são um bando de malucos e sádicos, claro que na corporação, como em qualquer outro lugar, tem sua cota de gente doida, mas no geral a política da instituição impacta fortemente as suas ações.

Muitos estão ali como qualquer outra pessoa em um outro emprego, né? Mas sobre isso, bom, deixa eu contar uma coisa, nos Estados Unidos um indivíduo já é um cidadão e entra para polícia porque quer ser policial, é uma escolha. Poderia ser carpinteiro, pedreiro, iria ganhar a mesma coisa, mas não, ele escolhe ser policial, porque, por exemplo, gosta de dar ordem, gosta de prender as pessoas. Já aqui não, aqui muitas vezes o “cara” não é cidadão, nessa nossa sociedade desigual, então faz o concurso da polícia para virar cidadão, no caso um cidadão policial, e ele ganha uma identidade e autoridade que ele não tinha, então, é um recurso de poder ingressar na PM e não necessariamente porque ele tem uma vocação ou escolheu exercer uma função pública, mas para se tornar cidadão. Tem uma tese agora, do Eduardo¹³, que fala sobre candidatos que estão num curso preparatório para fazer concurso e passar para polícia, com a ideia de que na polícia eles poderiam “agenciar esquemas”, por mim até aí sem problemas, mas eu continuo achando que não é todo mundo assim.

Respondendo sua pergunta, e é uma coisa importante de se dizer, por que o que sempre me perguntam é: qual o efeito desse curso na polícia? Sendo sincero, eu não tenho a

¹² Para o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional – UFRJ.

¹³ Tese de Eduardo de Oliveira Rodrigues intitulada: “*SOCIEDADE DOS ESQUEMAS: Uma etnografia sobre candidatos à carreira policial militar no subúrbio carioca*”. Defendida no PPGA/UFF em 2022.

menor ideia, não posso afirmar nada porque não tenho dados, nem me interessei por essa questão. Mas, dito isso, eu acho que formar entre duas mil e três mil pessoas no Tecnólogo, e contando, faz alguma coisa acontecer, porque é uma realidade não ter o curso, outra é ter o curso. A existência do curso já é uma modificação, até porque foi a partir do curso de especialização dos oficiais que surgiu a ideia do tecnólogo. Como já disse, foram os alunos, oficiais da primeira turma do curso de especialização que sugeriram o tecnólogo, foi lá que eles aprenderam que esse negócio da dupla entrada é uma bobagem, e por isso decidiram propor mudanças. Tudo bem que isso mudou no começo do governo do Sérgio Cabral, mudou a orientação. Mas da mesma forma que mudou, pode reverter, pode aparecer um outro governador com uma cabeça diferente.

Isso não é exclusividade da Segurança Pública no Estado do Rio de Janeiro, isso é assim no Brasil inteiro. Agora mesmo está acontecendo lá em São Paulo, que foi um lugar onde durante muito tempo tentaram arrefecer o papel da Rota e atualmente é o cara da Rota que foi virar Secretário de Segurança e queriam aposentar 40 coronéis, que é para ficar só com pessoal linha dura. Engraçado que em São Paulo foi a própria PM que fez uma universidade da polícia¹⁴, aqui fomos nós que fizemos o curso na UFF. Acho que foi o único estado que a polícia veio na universidade para isso, não só no Brasil, acredito que não exista um outro curso dessa forma, onde a polícia entregue a formação dos oficiais para a universidade. O que acontece em alguns lugares é que a universidade dá cursos de *Criminal Justice*, mas os professores em grande parte são da polícia, lembrando que a polícia lá não é militar, a polícia lá é civil. Eu, inclusive, dei curso no Canadá em uma turma desse curso de *Criminal Justice*. Os alunos todos novos, garotos, porque lá precisa desse curso para poder entrar pra polícia.

BLM: Se eu entendi bem o que marca o tecnólogo é essa questão da dupla entrada e da hierarquia?

RKL: Eu acho que os problemas vividos pelo curso de tecnólogo reproduziram, de alguma maneira, os problemas do curso especialização. Esses problemas estão situados nessa questão

¹⁴ Centro de Altos Estudos de Segurança (CAES), foi criado pela Polícia Militar do Estado de São Paulo para formar e aperfeiçoar os Oficiais.

da lógica do contraditório, do argumento de autoridade, da inquisitorialidade, o que se opõe à argumentação, ao convencimento e de uma ideia de responsabilização. Aqui, novamente, a culpabilização é diferente da responsabilização. No caso da responsabilização, por exemplo um funcionário público faria uma opção de ação e se responsabilizaria por ela, mas aqui no nosso sistema o funcionário público não tem opção nenhuma, ele tem que fazer aquilo que o direito administrativo diz que ele tem que fazer. E ainda piora, porque o que diz o direito administrativo, a lei, é entendido por cada juiz e por cada promotor de um jeito diferente, quer dizer o funcionário fica jogado à sorte, as coisas podem dar certo ou podem dar errado, ele pode ser condenado, como também pode não ser.

Essa seria a característica do nosso sistema, não tem consenso, só tem divergências e convergências. Quem tem um artigo sobre isso é a Fernanda Vieira, que está no dossiê da Revista Antropolítica, “Entre pasta de amendoim e pé de moleque”¹⁵ e é muito interessante esse artigo porque ela descreve o sistema de decisão da Suprema Corte Americana e como é um sistema muito diferente do nosso sistema de decisão.

BLM: Então as tensões dos cursos refletem também esse encontro de sistemas?

RKL: Sim, e o artigo dela é muito bom para mostrar isso, desde o título, que tem uma metáfora muito inteligente, já que a pasta de amendoim moe tudo e cria um produto homogêneo e o pé de moleque mantém os grãos. Muito difícil ter uma juíza, ou juiz, como ela, que é capaz de se despir da autoridade para estudar as coisas do campo do Direito com um olhar etnográfico e fazer as comparações por contraste, como ela faz, seguindo a melhor tradição antropológica. Enquanto quase todos os colegas dela afirmam que é tudo a mesma coisa, eles acreditam que o Supremo Tribunal Federal foi criado para ser igual a Suprema Corte Americana, isso no sistema de Justiça Civil, então, meu amigo, tem uma enorme confusão aí.

O inquérito policial, por exemplo, se estabeleceu em 1871, depois que fez essa separação entre a justiça e a polícia. Nasceu inspirado na inquisição, nos procedimentos preliminares das Ordenações Portuguesas. Daí vem a lógica do contraditório, que é uma

¹⁵ “Entre *peanut butter* e pé-de-moleque: incursões comparativas sobre os arranjos decisórios de maioria da Suprema Corte norte-americana e do Supremo Tribunal Federal do Brasil”. Artigo de Fernanda Vieira. Disponível no link: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/55504/35359>

lógica medieval. Por outro lado, para a criação do Supremo Tribunal Federal se inspiraram na Suprema Corte dos Estados Unidos, então temos um sistema que não tem princípios claros, é como se fosse aqueles consertos mal-acabados, é um sistema cheio de gambiarras.

Essa mudança do STF é de 1891, porque anteriormente já existia um Supremo Tribunal, mas aí resolveram mudar para o estilo da Suprema Corte dos EUA, com o objetivo de servir de mediador entre o Executivo e Legislativo. Quem fala muito bem sobre isso é a Emília Viotti da Costa, professora de História da USP, que mostra que o Supremo Tribunal foi criado no modelo americano para servir de mediador entre os poderes. A questão é que o Executivo e, boa parte dos militares, não engoliu isso, por isso passamos toda a Primeira República em estado de sítio. O Supremo resolvia uma coisa, o governo não concordava, decretava estado de sítio, situação de excepcionalidade, e todos os governos dessa época governaram com estado sítio até a chegada do Getúlio, quando isso se encerra. Esse pessoal que era do Supremo eram barões da monarquia que continuaram tribunal, quer dizer, tem uma continuidade, os juízes do império viraram membros do Supremo.

Eu ainda hoje fico descobrindo coisa que me surpreende, porque ninguém nunca me disse isso. Eu falo assim porque estudei Direito e não se aprende isso. É que nem a história da divisão de poderes do Montesquieu, em toda faculdade de Direito todo mundo diz isso o tempo todo, Montesquieu criou a divisão dos três poderes: executivo, legislativo e judiciário. Mas a verdade é que Montesquieu não disse bem isso, ela afirma que tem três poderes: a câmara alta; a câmara baixa e o executivo. O judiciário seria parte do executivo, seria um tipo de serviço para administrar conflitos. É assim na França, na Argentina, mas no Brasil não, aqui o judiciário virou um poder baseado em Montesquieu, que nunca disse isso! Precisou de um colega da Ciência Política, que leu Montesquieu para me avisar, porque no Direito todo mundo diz isso e eu acreditei, e por que eu iria duvidar se todo mundo diz isso?

Então daí vem essa história que aí que os juízes são órgãos do Judiciário e por isso eles tem autonomia e independência, mas o Pedro Heitor, que estudou o sistema de justiça na França, fala que na França há independência do Judiciário, mas é da instituição, não é o juiz não. Lá o juiz tem que obedecer aos consensos que existem, não pode resolver da cabeça dele, do seu “livre convencimento motivado”.

Enfim, aqui realmente é a terra da jaboticaba, tem coisas que só existem aqui. Outro dia na palestra do Luís Roberto Cardoso de Oliveira que medieei eu falei um pouco sobre isso,

são 153 anos que o inquérito policial existe, e não deve mudar tão cedo, porque tem um Lobby dos delegados para permanecer assim, porque é muito poder enquadrar o cidadão. Eles podem “engavetar”, “desengavetar”, mudar o enquadramento. São uma classe das mais poderosas do Brasil, informalmente, mas são.

A questão do enquadramento é interessante também, porque lá nos Estados Unidos, os promotores também têm muito poder para decidir o enquadramento, tem autonomia e de certa maneira são inquisitoriais, mas, diferente daqui, lá eles têm padrões a serem seguidos, tem que ter uma previsibilidade. A primeira coisa que o advogado diz para o cliente nos Estados Unidos é quanto tempo ele pode pegar, essa é realmente a primeira coisa que ele fala: “você está correndo o risco de tantos anos de cadeia no máximo”. Como tem essa previsibilidade, vai saber que tem mínimo e máximo, assim o réu tem conhecimento para quando chegar na barganha, o *plea bargain*, ele saber o que que ele está barganhando. Porque, por exemplo, se ele pode ter prisão perpétua e oferecem 20 anos para ele, claro que ele vai topar, por isso tem que saber. E lá isso é muito importante e faz parte desses padrões, um protocolo. Se o advogado não falar sobre o máximo e o mínimo anula o processo, porque ele não defendeu de forma correta o cliente, até os advogados tem protocolos a serem seguidos. Já aqui não tem protocolo nenhum, com essa ideia de ampla defesa, o advogado faz aquilo que ele acha que tem que fazer, ele mente, inventa coisas e ele tem que fazer isso. Tem que inventar uma versão para convencer o juiz.

Por isso, que aqui o Tribunal do Júri não é gravado, é o único ato que até hoje que não se grava, o debate do júri não é gravado exatamente porque é persuasório, é uma performance de persuasão, não interessa como que o advogado persuadiu; assim, ele pode usar todos os recursos em defesa do cliente. E o juiz pode anular a sessão e chamar outro advogado se ele achar que o advogado não está usando tudo o que ele pode para defender o cliente. Eu já vi isso, do juiz achar que o advogado não está defendendo propriamente o cliente, suspender e marcar outro dia para continuar o julgamento.

Outra coisa de outros países é essa do advogado não poder falar com o Juiz, só quando a outra parte vai também, aqui temos o que os advogados chamam de “embargo de orelha”. Como dou aula há muito tempo para alunos do Direito, isso acontece muitas vezes comigo, muitos deles querem vir falar comigo, nesse estilo “embargo de orelha”, como se a orientação fosse ocorrer assim. Se é para falar, fala na reunião! Se for de escrever, vai me

entregar escrito. E tem também o lance do Memorial nos tribunais colegiados, o advogado vai lá e entrega ao Desembargador ou ministro um Memorial, que pode não ter nada do que está no processo, nenhum fato e às vezes a decisão desconsidera o processo por completo e leva em conta somente o Memorial. E isso tudo pode parecer uma zona, mas é uma zona que tem suas funcionalidades.

BLM: Kant, antes de finalizar, temos duas perguntas que dois alunos do curso do tecnólogo enviaram. Uma delas encaminhada pelo Rodrigo Marques, do polo de Três Rios, ele gostaria de saber quais são os maiores desafios em uma pesquisa de campo na área de Segurança Pública?

RKL: O maior desafio para fazer a pesquisa no campo da Segurança Pública é o pesquisador estabelecer uma relação de confiança, porque no campo da Segurança Pública não se faz pesquisa se não tiver relações pessoais, melhor dizendo, relações de confiança. Eu só fiz a pesquisa porque eu era colega do Vivaldo Barbosa, que era amigo do Thompson¹⁶ que, por sua vez, era colega do Nilo Batista. O Nilo trabalhava com a Rosa Cardoso e ele era o presidente da OAB - RJ e o Thompson era Procurador do Estado e advogado criminal e foi ele que me apresentou aos promotores e delegados, nas penitenciárias, entre outros lugares. E sempre que eu ia nesses lugares eu levava o carimbo dele, quer dizer se eu fizesse alguma besteira, ele que era responsável.

Isso é muito importante, porque no campo da Segurança Pública se o pesquisador for pedir para a instituição para fazer pesquisa, não vai rolar, não vão dar a licença pedida, mas se você for amigo do delegado tudo muda. Eu não tive que pedir licença nenhuma, aonde eu ia ninguém achou ruim, porque era amigo do Thompson e do delegado, ou do juiz. Então é isso, se fomos falar do desafio para fazer a pesquisa é isso, é o que eu ensino. Se o aluno quiser fazer pesquisa nessa área com do Judiciário e da Segurança Pública, tem que estabelecer relações de confiança com alguém, aí você vai construindo sua “malha”. A ideia de malha é diferente de rede, de *network*, porque a ideia de *network* é mais de relações horizontais, individuais e de igualdade, com a malha é mais vertical, tem o juiz, tem o

¹⁶ Augusto Thompson foi Procurador do extinto Estado da Guanabara e do Estado do Rio de Janeiro.

delegado, tem o polícia, o diretor da penitenciária e, principalmente, ela pode ser transferida, a relação da network, em geral, não pode.

Um exemplo foi de um aluno que acabei de orientar, o David. Ele foi PM, foi delegado e foi diretor do DEGASE¹⁷. Se eu tiver um aluno interessado em pesquisar algo do tema posso chegar no David e apresentar, é assim mesmo que isso funciona o tempo todo, o sistema funciona nessa base. Tem a tese do Luís Fernando¹⁸ que é sobre isso, falando do papel dos funcionários e dos juízes nas varas criminais no Estado do Rio, varas estaduais e federais. O central da tese é o negócio da confiança, que não é uma confiança do mercado, é uma confiança pessoal. Então, para fazer pesquisa nessas áreas, tem que desenvolver esses laços.

BLM:

Outra pergunta aqui é do Gabriel Gonçalves, do polo de São Gonçalo, ele gostaria de saber como fazer com que o trabalho científico e a pesquisa acadêmica no campo da segurança pública sejam amplamente consideradas na formulação de políticas públicas e nas práticas cotidianas dos agentes de segurança pública?

RKL:

Juntando com o que acabei de falar eu acho que o desafio da pesquisa na Segurança Pública está mais ligado à política pública, porque hoje em dia a gente, como pesquisadores, sabe o que tem que fazer para ter uma melhor segurança pública, já temos o conhecimento, já se sabe o que dá certo e o que não dá. Mas já a política pública em segurança não dialoga com o conhecimento disponível, então eles fazem uma coisa, a gente fala outra e costuma ficar por isso mesmo. Essa falta de diálogo acontece porque na faculdade de Direito, de onde vem a maioria dessas pessoas, a teoria é uma e a prática é outra e, note bem, todo aluno de direito aprende isso. Isso porque não é teoria, é doutrina, que está na esfera do “dever ser”, já a prática que é, “o ser” é outra coisa. Então, realmente a doutrina não tem relação com a prática e nem quer ter, quando a doutrina se mete na prática é para culpabilizar alguém que

¹⁷ Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE-RJ.

¹⁸ SAMPAIO, Luiz Fernando de Souza. A Mão Invisível da Justiça Criminal: A Atuação dos Serventuários da Justiça nas Rotinas Cartorárias das Varas Criminais Cariocas. Tese defendida no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Veiga de Almeida, 2021.

não fez de acordo e só interessa quando dá problema. Se não der problema, as práticas podem continuar em desacordo, se der problema, é só arrumar um culpado.

Então, quando nós falamos que estamos fazendo uma teoria sociológica, uma explicação com base empírica, esse pessoal já associa logo a teoria como se fosse algo doutrinário, isso tanto serve para o Direito quanto para a polícia. Mas a teoria é feita em cima da observação da prática, então a teoria explica a prática, e a prática constrói a teoria.

Esse é o principal desafio, um obstáculo epistemológico entre o conhecimento produzido nas Ciências Sociais versus o saber produzido nessa área do Direito, que é o saber dominante da área da Segurança Pública. Superar esse obstáculo e juntar essas áreas ainda é o maior desafio. As pessoas que tentaram fazer isso até o momento não conseguiram, por exemplo o Luiz Eduardo¹⁹ tentou, saiu da academia para fazer política pública, mas não conseguiu, porque essa coisa toda que estamos conversando aqui é muito arraigada. Essa percepção que nós temos como sociedade, porque estamos sempre olhando essas coisas através de nossa percepção, de uma sociedade que tem a pirâmide com base, ainda que engastalhada no paralelepípedo. Assim o conflito entre desiguais é sempre negativo e deve ser reprimido em uma sociedade hierarquizada, daí a política do “tiro, porrada e bomba” para assegurar a ordem pública.

¹⁹ Luiz Eduardo Soares, antropólogo que foi Secretário de Segurança Público do Estado do Rio de Janeiro entre 1999 e 2000. Em 2003 foi Secretário Nacional de Segurança Pública.