

## Apontamentos de uma experiência de ensino policial

Rosimeri Aquino da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho analisa uma experiência pedagógica inovadora do ensino policial, no Estado do Rio Grande do Sul, ocorrida durante a gestão de Olívio Dutra no governo. A partir de fundamentação teórica do campo de Estudos do Currículo e de narrativas orais feitas pelos alunos policiais e pelos professores participantes dessa experiência, argumenta-se sobre aspectos tradicionais, críticos e identitários que envolvem a formação policial.

**Palavras-chave:** Ensino policial. Currículo. Identidade.

**Abstract:** *This paper examines an innovative pedagogical experience in teaching police in Rio Grande do Sul occurred during the administration of Olívio Dutra in government. From the theoretical field of Curriculum Studies and oral narratives by the police students and by teachers who participated in this experience, we argue for the traditional, critical, and identity aspects involving police training.*

**Keywords:** *Police education. Curriculum. Identity.*

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Socióloga, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Integrante do GEERGE (Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero) e GPVC (Grupo de Pesquisa Violência e Cidadania), ambos da mesma universidade.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino policial é uma questão social que importa? Qual ensino? Qual educação policial? Como são tradicionalmente configurados os currículos de educação policial? Que relações os alunos-policiais estabelecem entre prática e teoria? Essas seriam dimensões conciliáveis? Na tentativa de responder a esses questionamentos, entre outros, esta análise se valerá da empiria constituída por avaliações feitas por alunos policiais em cursos de atualização a eles destinados, assim como se valerá de relatos de docentes desses cursos, e de fundamentação teórica oriunda do campo de estudos do currículo.

Diversas instituições policiais de ensino brasileiro vivenciaram, durante a década de 1990, inovações curriculares. Tratava-se de pedagogias inovadoras na medida em que tais experiências, além de buscarem mudanças nos conteúdos disciplinares, tinham como proposta estabelecer interlocuções entre o ensino policial, tradicionalmente restrito ao corporativismo institucional, e outros âmbitos da sociedade representados por universidades, movimentos sociais, organizações não governamentais, entre outros. O Curso de Atualização sobre Ações Básicas de Segurança Pública: O Uso da Força e da Arma de Fogo, ocorrido durante a gestão de Olívio Dutra no Rio Grande do Sul (1999-2002), foi parte dessas experiências<sup>2</sup>. Professores das próprias instituições policiais e professores oriundos de universidades trabalharam com as disciplinas: Abordagem Sociopsicológica da Violência, Saúde Mental, Desenvolvimento Humano e Social, Sociologia da Violência, Ofício de Polícia, Direitos Humanos, Ética e Cidadania, Estado e Segurança Pública. Integraram, ainda, o corpo docente, militantes de diversos movimentos sociais (negros, homossexuais, grupos de hip-hop, travestis e transexuais, mulheres, trabalhadores do MST). Em linhas gerais, essas disciplinas tinham como objetivo fundamental contribuir para uma reflexão teórica sobre o ofício policial.

Participaram do Curso de Atualização sobre Ações Básicas de Segurança Pública: O Uso da Força e da Arma de Fogo servidores oriundos de diversos segmentos da segurança pública, totalizando 142 turmas, com duração de 40 horas-aula<sup>3</sup>, distribuídas em 26 cidades do estado. Metade das horas-aula foi ministrada consoante à abordagem do campo humanístico supracitado e a outra metade, à realização de treinamento das ações básicas de segurança pública. As questões citadas no início deste texto constituíram parte das discussões que permearam as salas de aula do curso. No bojo das discussões, refletiu-se sobre qual seria o “melhor” currículo para a formação policial, sobre o distanciamento entre a ação policial propriamente dita (a denominada dimensão prática) e a teoria constituída nos planos curriculares. Debateu-se sobre condições de trabalho, assim como sobre o prazer do conhecimento oportunizado pela interlocução entre instituições de segurança pública e entre instituições voltadas para a construção de saberes, em uma clara referência à importância da universidade para a construção de novos modelos de polícia.

<sup>2</sup> Para uma análise de maior amplitude sobre essa experiência pedagógica, ver Silva, 2010.

<sup>3</sup> As cidades do Rio Grande do Sul (RS) contempladas pela experiência foram: Porto Alegre, Alvorada, Canoas, Santa Maria, Bento Gonçalves, Gravataí, Bagé, Cachoeira do Sul, Santo Ângelo, Cruz Alta, Taquara, Pelotas, Rio Grande, Guaíba, Passo Fundo, Frederico Westphalen, Viamão, Gramado, Jaguarão, Camaquã, Canela, Vacaria, São Gabriel, São Borja, Osório, Novo Hamburgo.

## 2 SOBRE O CURRÍCULO

Os sentidos usuais atribuídos ao currículo versam notadamente sobre planos de estudos e sobre grades de disciplinas com seus respectivos conteúdos (trabalhados em cada grau ou anos escolares de diferentes formações), com a indicação dos respectivos tempos destinados às disciplinas e expressados geralmente em horas/períodos. Nos programas de ensino, consta a relação de conteúdos correspondentes a cada disciplina do plano de estudos. Neles são indicados os objetivos, rendimentos, competências desejadas e atividades sugeridas, a saber, instruções didático-metodológicas para melhor desenvolvimento do programa. Esses são os usos e os sentidos comuns que conformam o que poderíamos denominar de “documentos do ensino”, sejam eles voltados para a escolarização infantil, juvenil e adulta, nos moldes tradicionais, sejam eles voltados para ofícios específicos, como o ensino policial, objeto desse trabalho.

O currículo tem sido recentemente interpretado a partir de três teorizações: tradicionais, críticas e pós-críticas. Essas teorizações distinguem-se pelos conceitos utilizados em suas definições sobre a realidade e sobre conhecimentos tidos como apropriados nas seleções curriculares: o que conhecer? o que ensinar? por que ensinar determinados conteúdos em detrimento de outros? As respostas a indagações como essas, assim como a própria elaboração de indagações, vão depender do paradigma teórico no qual elas se inscrevem.

Na vertente teórica tradicional, em linhas gerais, o argumento fundamental é o de que determinados conteúdos precisam ser transmitidos para a manutenção do ordenamento social. A vertente crítica apostaria mais no aspecto transformador do conhecimento, apontando dimensões ideológicas, reprodutoras da desigualdade social, da exploração entre as classes sociais que vêm, historicamente, configurando a educação. Em uma vertente pós-crítica (também denominada por alguns autores de pós-moderna e/ou pós-estruturalista), discutem-se relações de poder de uma forma ampliada, incluindo aspectos da dominação referentes à raça, à identidade, à etnia, ao gênero e à sexualidade. A teorização pós-estruturalista sobre o currículo também vai problematizar a “concepção ‘realista’ do conhecimento e da ‘verdade’, destacando, em oposição, seu caráter artificial e produzido” (SILVA, 2005). A teorização crítica e pós-crítica distinguem-se da teorização tradicional ao apontarem o currículo como uma construção social profundamente articulada aos poderes hegemônicos de uma dada sociedade.

Diversos estudiosos contemporâneos, críticos e pós-críticos, do campo do currículo (MOREIRA, 1996; SILVA, 2005; FORQUIN, 1996), são unânimes na afirmação de que o currículo é configurado nas relações de poder. Nessa concepção, são enfatizados também os aspectos produtivo, relacional e identitário que envolvem as produções curriculares. Ou seja, longe de se constituírem

por conhecimentos pautados em uma neutralidade puramente científica e desinteressada, o currículo, os conhecimentos e os saberes que eles veiculam são fundamentais para a construção de sentidos, subjetividades, identidades, visões de mundo, entre outras, sempre em consonância com os poderes hegemônicos em uma dada sociedade. Historiadores, sociólogos, especialistas nos estudos sobre segurança pública são consensuais na compreensão de que as polícias brasileiras, em especial no âmbito de suas formações, talvez sejam as instituições que menos sofreram mudanças (BARREIRA, 2008; COSTA, 2005; MARIANO, 2001). O argumento fundamental é o de que persiste nessas instituições e, conseqüentemente, em suas escolas de formação, uma visão corporativa, herança de períodos ditatoriais e de exceção que mantém – não raras vezes de forma explícita – uma espécie de fosso intransponível entre polícia e sociedade civil.

Cabe também salientar que a educação policial, tanto a educação civil quanto a militar, caracteriza-se pela manutenção da hierarquia e da militarização, orientadas pelo “direito positivo e formalista, restando pouco espaço para disciplinas propriamente referentes ao ofício de polícia” (TAVARES-DOS-SANTOS, 2009, p. 104). Fazendo referência à formação comportamentalista e autoritária que vem caracterizando, historicamente, as instituições policiais, Guimarães argumenta: “é disponibilizado ao policial um pacote pronto e inquestionável, como se sua atividade fosse previsível, mecânica e pudesse ser enumerada em um manual a ser seguido rigorosamente. Daí decorre uma prática robotizada, caracterizada pela ausência do espaço crítico e de decisão” (GUIMARÃES, 2001, p. 103).

Pesquisas sobre a formação policial da atualidade (SENASP/ANPOCS<sup>4</sup>, 2010; TAVARES-DOS-SANTOS, 2001, ALBUQUERQUE, 2001) apontam para a permanência, nas academias de Polícia Militar, de uma espécie de currículo implícito que busca celebrar tempos passados de poder e de força quase que absolutos das polícias sobre o restante da sociedade. Soma-se a essa celebração identitária os efeitos de um sensacionalismo vindo dos canais de comunicação de massa que transformam “atos de violência extraordinária em violência ordinária, com exaltação do policial repressivo ou do policial herói, o que despreza toda a relevância social do ofício policial e, principalmente, as funções de prevenção da criminalidade, de investigação policial de ocorrências e de responsabilidade social dos policiais” (TAVARES-DOS-SANTOS, 2001, p. 30). Forquin, a partir de uma abordagem crítica, argumenta que o currículo também pode designar conteúdos não prescritos de forma oficial no programa. O currículo pode designar “ao custo de uma ampliação ainda maior de seu sentido, o ‘conteúdo latente’ do ensino ou da socialização escolar” (FORQUIN, 1996, p. 188), a saber, competências desejadas, disposições adquiridas, nas palavras desse autor, por “impregnação, familiarização ou inculcações difusas”. Assim, não causa estranhamento, por exemplo, a verificação de que esse grupo profissional seja percebido por vários setores da sociedade, como autoritário, arbitrário e violento. Tais comportamentos estariam “naturalizados” nos currículos implícitos de suas formações.

4 Ver Pesquisas Aplicadas em Segurança Pública, SENASP/ANPOCS. Disponível em: <<http://www.segurancacitada.org.br/>>.

Destaca-se, ainda, que tanto a perspectiva crítica quanto os estudos pós-críticos nos permitem visualizar, nas práticas curriculares destas instituições, uma ausência desse espaço crítico de que nos fala Silva (2005, p.16) ao argumentar, por exemplo, “que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”. O contexto educacional supracitado inscreve-se, portanto, no que se convencionou chamar de teorias tradicionais do currículo. Nessa vertente, adota-se “mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes” (SILVA, 2005, p. 14). Compreende-se, assim, que conteúdos curriculares que visam a adaptação aos valores, aos comportamentos e às normas tradicionalmente tidas como aceitáveis e desejáveis vêm fundamentando a formação policial.

### **3 SOBRE A EXPERIÊNCIA DE UM CURRÍCULO AMPLIADO**

Cada edição do Curso de Atualização sobre Ações Básicas de Segurança Pública: O Uso da Força e da Arma de Fogo buscou fornecer uma instrumentalização teórica e prática, por meio da abordagem de temáticas afins, escritas em três grupos: Desenvolvimento Humano e Social, Fundamentação Teórica e Ações Básicas da Segurança Pública. Em relação à proposta do curso, o primeiro grupo temático voltava-se para o estudo das correlações entre as vivências profissionais e o desenvolvimento pessoal e social, visando à sensibilização dos policiais em relação aos princípios de solidariedade, cooperação, complementaridade e corresponsabilidade entre todos os servidores da Secretaria da Justiça e da Segurança – SJS/RS (Brigada Militar, Polícia Civil, Superintendência dos Serviços Penitenciários e Instituto Geral de Perícia).

No segundo grupo, Fundamentação Teórica, abordou-se o ofício de polícia no Estado Democrático de Direito, elementos de sociologia da violência, ética policial, normas internacionais de proteção dos Direitos Humanos sobre o uso da força e da arma de fogo, princípios gerais de Direitos Humanos e segurança no trabalho. No terceiro grupo temático, realizou-se revisão e atualização de técnicas e práticas policiais de acordo com a normatização e princípios de Direitos Humanos; reeducação da prática de tiro e de técnicas de segurança – fundamentos, decisão de tiro; abordagem a pessoas a pé e em veículos; algemação e condução; e medidas de autodefesa.

Pode-se afirmar, a partir dos dados colhidos, que a comunidade policial atendida nesse projeto pedagógico, reagiu de forma ambivalente à proposta do curso. As vozes ouvidas ora eram de queixas e desconfianças de todas as ordens — salário, hierarquia, precariedade das condições de trabalho, desprestígio e suposta perseguição da classe pela imprensa e pelo frequente desrespeito aos Direitos Humanos — ora eram de prazer pela liberdade de expressão, pela valorização do trabalho policial e pela qualificação dos professores, experimentados naquele

ambiente de sala de aula. Tal compreensão foi registrada em fontes diversas: na monografia de Germano Ehrhardt (2002), na avaliação padrão, realizada pelo Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos – SJS/RS e nas avaliações solicitadas pelos professores das disciplinas, que, por seu turno, também perceberam essas opiniões ambivalentes dos alunos em comentários espontâneos.

Ehrhardt, mediante questionário junto a alunos participantes do Curso Integrado do Uso da Força e da Arma de Fogo, no período de 2000 a 2002, em 26 cidades do estado, classificou as respostas<sup>5</sup> em duas categorias: benefícios e preocupações. É possível verificar o cruzamento de pontos de vista dos entrevistados acerca dos objetivos, assim como de todo processo de realização dos cursos. Dentre os benefícios apontados pelos alunos policiais, destaca-se a integração das formas de trabalho entre os órgãos de segurança pública: Brigada Militar, Polícia Civil e a Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE). Por meio dos cursos também foi possível, para algumas pessoas, segundo os policiais, desmistificar hierarquias, assim como obter uma visão mais realista das diversidades existentes nos diferentes órgãos e entre os servidores. Ou seja, foi possível questionar ações tradicionalmente respaldadas pelas posições hierárquicas que aparentemente não dariam aos agentes possibilidades de escolha ou exercício do livre arbítrio.

O autoconhecimento e o entendimento de diferentes realidades internas da instituição — privilégios, interesses por vezes conflitantes — poderiam contribuir, segundo os alunos policiais, para uma melhor disciplina do uso da força. Tais considerações sugerem um desconhecimento, por parte de alguns policiais, não só das prerrogativas de seu ofício, mas também da função da instituição segurança pública da qual são servidores. Nesse sentido, de acordo com suas avaliações, o curso foi esclarecedor: os conteúdos curriculares das disciplinas humanísticas promoveram estes espaços de debates e reflexões críticas acerca das instituições policiais. A disciplina Sociologia da Violência<sup>6</sup>, por exemplo, buscou oportunizar aos alunos policiais um entendimento mais aprofundado dos fenômenos da violência e da criminalidade, para além do senso comum, sensibilizando-os para uma ação mais voltada à promoção da cidadania plena e à prevenção da violência. Foram realizadas leituras acerca dos conceitos de violência e criminalidade, a partir de trabalhos feitos por especialistas da área. A disciplina promoveu trabalhos em grupos, discussões, análise de filmes, entre outras atividades. A disciplina Ofício de Polícia, Ofício de Estado: desafios à construção da segurança cidadã, por seu turno, buscou discutir os conceitos de democracia, cidadania e segurança pública, situando o papel da polícia na construção da ordem democrática, procurando analisar os ofícios dos institutos

<sup>5</sup> Essas respostas foram obtidas por amostragem de um universo de 2.960 participantes, divididos em 148 turmas no período referido.

<sup>6</sup> Plano de Ensino das disciplinas Sociologia da Violência e Ofício de Polícia, Ofício de Estado: desafios à construção da segurança cidadã.

policiais do Estado, visando à constituição de elementos e propostas para a construção da segurança cidadã. Para tanto, os alunos tiveram acesso às leituras de autores como Comparato (1989) e Muniz, et al. (1999), realizaram discussões e atividades escritas. Outras disciplinas, como Direitos Humanos e Movimentos Sociais, promoveram discussões polêmicas ao ministrarem temáticas acerca, por exemplo, do racismo, das desigualdades de gênero e das sexualidades desviantes da norma heterossexual, do aborto, das religiões.

Foi possível perceber, entretanto, que houve uma grande resistência, por parte de alunos policiais, a esse novo currículo. Essa resistência pode ser verificada em algumas posturas claramente hostis dos alunos frente ao estudo de temáticas consideradas inapropriadas para as suas formações, por exemplo: direitos humanos e estudos de gênero e de sexualidades. Por outro lado, outros alunos saudaram esses novos conteúdos, o que permite a avaliação de que o currículo é um campo de disputa, é um campo político, ele ocupa o “centro de um território contestado” (SILVA, 2005, p. 16). Também é possível afirmar que a ambivalência no acolhimento a esse novo currículo pode ser compreendida como uma espécie de ressonância das necessidades dos alunos policiais em garantir um espaço de discussão para suas experiências vividas. Um espaço nos currículos de formação policial.

É curioso observar que, embora algumas novas temáticas propostas pelos currículos, em especial as de cunho humanístico, tenham sido apontadas como benéficas por alguns alunos nas avaliações, os professores relatam que os debates sobre essas temáticas não ocorreram de forma tranquila ou consensual; pelo contrário, havia uma tensão subjacente aos debates. A tensão poderia ser provocada, como veremos no exemplo a seguir, tanto pela obrigatoriedade do uso da farda e da arma em sala de aula, quanto pela disputa de hierarquia de poder. A fim de atenuar o mal-estar causado por professores tidos como estranhos à instituição policial (afinal, em um ambiente fortemente corporativo pessoas de fora da instituição são vistas como estranhas, ou mesmo, como invasoras), uma professora relatou uma exitosa estratégia por ela utilizada:

Foi feito o convite, eles depositaram as armas no chão. Aquilo, para mim, foi altamente simbólico. Estava entre uma possibilidade de discussão num entre lugares, no meio, e as atenções estavam centralizadas em mim. Eu não tenho nenhuma familiaridade com armas, então quer dizer, era um foco de tensão... e estava disposto, colocado ali, era tudo aquilo que a gente queria discutir, o uso da arma de fogo e da força. Eu notei que eles compreenderam isso. Eles estavam brigando pela fala, não pela arma, pela força, ainda que a fala fosse violenta. Não era um tiro. Por mais insatisfeitos que estivessem, eles sabiam que o espaço da sala de aula estava proporcionando isto. Ali foi possível, foi um acontecimento.

#### 4 UM CURRÍCULO “TÉCNICO”

A revisão e a atualização de técnicas e práticas policiais, trazidas pelas disciplinas do grupo temático Ações Básicas da Segurança Pública, foram positivamente destacadas pelos alunos. Esses currículos ministraram conhecimentos relativos, por exemplo, à abordagem policial e ao conhecimento do equipamento, da mecânica ou do funcionamento adequado das armas de fogo. Do ponto de vista desses policiais, essas reciclagens periódicas poderiam contribuir para a diminuição do número de acidentes de trabalho. Vale observar que, na avaliação desses alunos, as disciplinas técnicas teriam proporcionado 100% de aproveitamento. Nessas disciplinas, eles tiveram aulas de tiro, de abordagem, de algemamento, de entrada em edificações, de uso do armamento e de técnicas de atualização no uso da força. Cumpre argumentar que essa predisposição de uma maior aceitabilidade de conteúdos concentrados em questões técnicas na feitura propriamente dita, na realidade concreta, na ação, no colocar o pé no barro, como dizem alguns professores do ensino fundamental, não é um privilégio dos servidores da segurança pública. Profissionais de outras áreas como saúde e educação também se ressentem de um grande distanciamento, por eles percebido, entre teorizações de cunho filosófico e/ou sociológico e o dia a dia de suas experiências de trabalho. Assim, a denominada dimensão prática, a técnica, o “que fazer” concretamente é celebrado nas análises de seus respectivos ofícios.

Assinalando sempre o grande aproveitamento das aulas práticas, os alunos policiais recomendaram aos professores instrutores uma ênfase maior no estudo de situações inesperadas, por exemplo, quando o delinquente não obedece às ordens policiais. Foi questionado qual seria a ação mais adequada diante de uma desobediência ou o que fazer quando uma situação foge do controle. Da mesma forma, os alunos reivindicaram o estudo de situações simuladas de abordagem em matas, a menores infratores, a pedestres e a veículos. Além disso, solicitaram o aprofundamento em técnicas de imobilização, de aperfeiçoamento da defesa pessoal, de uso do bastão, de habilidades com o manuseio de pistolas, de uso e de prática do tiro, de flagrantes. Também exigiram estudos sobre a legalidade da prisão em flagrante, sobre o esclarecimento do Código Penal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, sobre conhecimentos básicos em perícia, sobre a preservação do local do crime, sobre instruções referentes à tomada de pontos de drogas, sobre conhecimentos em drogas. Os materiais visuais como fotos ilustrativas e filmes, ao invés da veiculação de situações abstratas e distantes da “realidade local”, deveriam versar, por exemplo, sobre táticas policiais de resgate, e a posterior análise dos acontecimentos deveria ser feita pelos próprios alunos.

Embora as disciplinas técnicas tenham sido amplamente elogiadas nas avaliações escritas, os relatos dos professores técnicos põem em evidência situações de resistência por parte de alguns alunos em relação aos conteúdos propostos. Policiais mais jovens e recém-ingressados na instituição também fizeram referência à oposição dos colegas com mais tempo de serviço frente às novas técnicas apresentadas no curso. Os alunos resistentes argumentaram que já as praticavam no seu dia a dia, ou seja, sabiam atirar, abordar e conter o elemento. Teria sido difícil convencê-los da necessidade do uso de técnicas atualizadas, assim como conduzi-los à reflexão sobre determinadas ações rotineiras e incorretas, frequentemente relatadas em piadinhas, tais como: atirar primeiro, perguntar depois; mandato de busca é pé na porta; já vou te dar os teus direitos! Alguns alunos policiais manifestaram preocupação com a postura desses colegas: aqueles que não aceitam que o mundo mudou deveriam ser os primeiros a realizar Cursos de Atualização. Ou seja, a aparente uniformidade que estaria presente nesses alunos, nessas disciplinas, mostrou-se conflitiva e divergente, apontando para o caráter ficcional dessa preponderância das técnicas frente às outras disciplinas.

## 5 UM CURRÍCULO “HUMANO”

Questionamentos referentes às sociedades contemporâneas, transformações tecnológicas, preconceitos, intolerâncias, desigualdades etc., temas estes abordados por meio de debates ocorridos, especialmente, nas disciplinas humanísticas, também foram destacados pelos alunos. Para ilustrar, tomemos o relato de uma professora<sup>7</sup> sobre a fala de um aluno policial que trabalhava na instituição há mais de 15 anos e estava afastado dos bancos escolares há mais de 20. Ele disse sentir-se importante ao voltar para uma sala de aula. Tratava-se de uma oportunidade ímpar encontrar-se em um ambiente destinado, em sua opinião, somente aos jovens, aos universitários e aos doutores.

O curso também oportunizou uma reciclagem de conhecimentos sobre os fundamentos da segurança pública e da legislação vigente. Todos os ensinamentos ministrados, de acordo com alguns alunos, poderiam ser úteis, principalmente em benefício da comunidade, a qual terá uma polícia mais técnica e totalmente responsável, na medida em que, seguindo tais ensinamentos, a legislação seria mais bem aplicada. Foram tidos como esclarecedores, ao focalizar a relação entre a função do agente de segurança pública e a defesa da cidadania, os conhecimentos sobre outros significados dos Direitos Humanos, trazidos não pelo senso comum — Direitos Humanos são defensores de bandidos —, mas sim pela História. Dessa forma, os alunos puderam compreender que o significado dos Direitos Humanos não se restringe aos reconhecidos grupos da sociedade brasileira contemporânea.

<sup>7</sup> Relato de entrevista de uma professora das Humanísticas (02.05.2006).

Apesar de o curso ter trabalhado concomitantemente à confirmação e à reconstrução de alguns conceitos tradicionais acerca da função policial, houve muitos protestos quanto ao tratamento dado ao tema na sua relação com os Direitos Humanos. Certos alunos demonstraram-se hostis devido ao sentimento de que o seu profissionalismo, dedicação e conduta estariam em xeque — entendimento ratificado pelos professores. Há relatos de professores sobre reclames calorosos feitos por alunos em aula: “Eu, como policial, me sinto ofendido em relação ao que está sendo dito aqui, as pessoas não sabem o que é ir para casa com medo, a sociedade não reconhece o devido valor da polícia”<sup>8</sup>.

Outro policial afirmou: “Há uma visão por parte dos professores de que o policial não sabe discernir sobre o certo e o errado, que ele apenas cumpre ordens legais ou não, sem se preocupar com o que é justo”<sup>9</sup>.

O tempo dedicado, especialmente, para as aulas sobre técnicas de abordagem foi considerado insuficiente, já que elas seriam fundamentais no trabalho do policial. Eles verificaram que havia pouca munição para a instrução de tiro e insuficiência das horas-aulas dedicada a essa instrução. Também houve alguns reclames acerca do pouco tempo oferecido às disciplinas teóricas: ofício de polícia, sociologia da violência, desenvolvimento social e humano etc. Os alunos policiais argumentaram acerca da importância dos temas trabalhados nessas disciplinas e também sobre o fato de que elas poderiam ter sido mais bem aprofundadas por meio de uma duração de tempo maior.

Muitas questões conflitivas e constitutivas da rotina de trabalho foram tratadas rápida e superficialmente. Disse um aluno: “Em minha opinião, a carga horária das disciplinas humanas deveria ser aumentada, pois com esses conhecimentos o agente da autoridade compreenderia melhor o delinquente que, apesar de tudo, é um ser humano.”

Posturas ambivalentes e de clara oposição sobre a importância, a utilidade e a aplicabilidade dos conteúdos propostos pelas humanísticas foram amplamente verificadas. Na mesma medida em que elas foram saudadas, também foi afirmada a necessidade de menos Filosofia neste curso, assim como Sociologia e Psicologia. A doutrina, foi dito, deveria ter sido ministrada por pessoas oriundas do campo policial ou por pessoas mais identificadas com essa atividade. Além disso, ela ocupou um tempo excessivo, bem mais que a prática. Segundo eles, a Psicologia deveria ter sido difundida de outra maneira, chegando a ser sugerido, por exemplo, terapias de grupo.

De acordo com os alunos policiais, as aulas de Psicologia deveriam ser mais voltadas aos problemas dos policiais militares, diariamente sobrecarregados com os problemas alheios e anseios não atendidos. Um aluno afirmou:

<sup>8</sup> Relato de professor entrevistado no dia 07.10.2003.

<sup>9</sup> Relato de professor entrevistado no dia 12.07.2004.

Não foram abordadas as reais condições de trabalho dos policiais, tanto psicológicas quanto sociais, falta um acompanhamento psicológico por parte dos integrantes da área da segurança. Poderia ser mais trabalhado o aspecto psicológico do policial, como o estresse, por exemplo, cujo alto nível não é reconhecido, nem avaliado pelo Estado.

A reivindicação de uma maior dedicação para as disciplinas técnicas, concomitante a uma diminuição do que foi nomeado por muitos alunos de lavagem cerebral foi uma constante. Manifestações desse conteúdo também se destacaram em diferentes avaliações dos cursos, inclusive aquelas feitas diretamente para os professores ministrantes das disciplinas humanas, na forma escrita ou oralmente, muitas vezes, em plena sala de aula. Um aluno considerou preocupante saber que muito do que se aprende funciona mais na teoria, já que na prática a realidade é outra. Todos sabem que muitas vezes se tem que agir em desvantagem e a teoria não é colocada, não funciona na prática. Os professores, de acordo com essas críticas, deveriam ser mais bem preparados, pois alguns instrutores, especialmente da parte teórica, pareciam nunca ter tido contato com a realidade do policiamento, na medida em que só utilizaram nas suas reflexões estatísticas, teorias abstratas, palavras difíceis, confusas e distantes do que realmente importa para o ofício da segurança pública. Nesse sentido, afirmou-se que faltava qualificação e experiência àquelas e àqueles professores das humanas, talvez considerados por esses avaliadores “demasiadamente humanos” para a experiência policial.

## **6 AULAS “DIDÁTICAS” E IMPORTANTES**

Quanto à didática e à metodologia do curso, os alunos manifestaram elogios. A metodologia adotada despertou o interesse e desenvolveu uma unidade de pensamento e doutrina entre os profissionais da segurança pública. Além disso, os professores foram considerados de alto nível, em primeira instância, pelas suas titulações, em segunda, pelas suas capacidades em ministrar aulas, cujos temas estavam atualizados e relacionados com a realidade e o cotidiano dos profissionais de segurança pública. Sentindo-se valorizados, os alunos reivindicaram inclusive a presença de profissionais nunca outrora trazidos até eles, como sociólogos, promotores e juízes.

Por meio das discussões e análises apresentadas durante o curso, foi confirmado um maior entendimento de determinadas atitudes, tanto de policiais quanto de infratores. Os erros cometidos no cotidiano do policial foram discutidos, o que representou, para os alunos, uma preocupação da Secretaria da Justiça e Segurança – SJS/RS, considerada imprescindível para a elevação da autoestima do policial. As avaliações continham ainda o registro de um ambiente (de aula) percebido como descontraído, na medida em que se possibilitou uma

aproximação de diferentes representantes das hierarquias, não só da Polícia Militar, mas também da Polícia Civil, do Sistema Penitenciário, do Instituto Geral de Perícias e de outros órgãos da SJS/RS: cabos, soldados, agentes penitenciários, inspetores, sargentos, capitães, delegados etc. Um aluno-policial afirmou que a presença em sala de aula do escalão superior é fundamental para que se conheçam as dificuldades dos subordinados.

Avaliando os conteúdos trazidos pela Sociologia da Violência, alguns alunos queixaram-se da utilização de materiais pedagógicos considerados por eles desatualizados. *A própria história da criminalística de Porto Alegre utilizou como referência a década de 1980.* O material de apoio deveria ser mais atualizado, principalmente no que diz respeito às estatísticas. Os filmes, documentários expostos, seguidos de debate, foram considerados ultrapassados e condizentes com “outras realidades”, especialmente o documentário de João Moreira Sales sobre violência no Rio de Janeiro. Por esses motivos, parte dos alunos entendeu que não se evoluiu em relação ao que já se tinha conhecimento, principalmente quanto aos aspectos abordados de ordem política e social, tendo em vista que essa é realidade do dia a dia do policial. A preocupação com as causas da violência e da criminalidade, demonstrada pelos professores teóricos (humanísticos) foi considerada excessiva e repetitiva:

Sabemos quais são as causas, porém necessitamos de mais conhecimento, mesmo que teórico, nas áreas de combate ao crime. O material didático trata muito dos deveres e obrigações dos aplicadores da lei e não coloca muita coisa sobre seus direitos.

As avaliações, é preciso reconhecer, possibilitaram que queixas e solicitações de diferentes ordens pudessem ser ditas e escritas pelos alunos policiais. Algumas não muito claras, como, por exemplo, as solicitações de que os professores/instrutores não deveriam estar envolvidos em atividades paralelas e de que eles deveriam dedicar-se exclusivamente às aulas para que os alunos fossem mais bem atendidos, proporcionando-lhes assim uma melhor aprendizagem e uma completa assimilação dos objetivos das disciplinas. Outras, no mínimo curiosas, como a solicitação de cursos de etiqueta, de como atender polidamente o público. A questão ambiental também foi lembrada, já que a temática da ecologia criminal e das técnicas eficientes de preservação a todas as formas de vida estariam na ordem do dia. Os alunos também se queixaram sobre o material de proteção que, de acordo com suas opiniões, deveria ser dado a cada indivíduo para seu uso pessoal e sobre a pouca execução de tiros com pistolas 38 e PT 40, nas aulas práticas, obviamente. Esses cursos possibilitariam a correção de pequenas falhas do cotidiano.

Ao considerar esses aspectos, foi sugerida uma maior abrangência e extensão dos conteúdos programáticos, diminuindo a carga horária diária que, em alguns casos, ficava em torno de 12 horas (o que fazia com que as aulas se tornassem momentos extremamente cansativos, apesar de interessantes). A extensão das aulas, com menos concentração de horas diárias e em um maior número de dias, tornaria o curso mais produtivo, proveitoso e agradável.

Em oposição ao que foi afirmado em outras avaliações, para alguns alunos, faltou a presença de representantes de todos os setores da SJS/RS. Eles argumentaram que o número de vagas para colegas da Brigada Militar deveria ser maior, visto terem sido abertas somente poucas vagas por batalhão, atingindo assim um pequeno público. Também foi reivindicado que os cursos fossem facultativos, ou seja, que os alunos fossem convidados e não escalados, como ocorreu. O curso deveria atender a todos os servidores; as turmas deveriam ser mais mescladas, ou seja, inspetores, delegados, soldados, sargentos e oficiais deveriam também compô-las, haveria chance de troca de experiências e as ações seriam mais uniformes.

Poderia ter havido uma maior participação dos oficiais, a fim de acrescentarem algo a mais no conhecimento adquirido. Houve pouca participação de funcionários e chefes de serviço e investigação. Os superiores deveriam participar ao menos de uma [capacitação?].

Essas considerações certamente colidem com aquelas que saudaram a presença de uma diversidade de servidores na sala de aula. Pode-se entender que em algumas regiões a diversidade hierárquica da instituição se fez presente nas salas de aula, já em outras não.

A precariedade das condições de trabalho foi amplamente manifestada pelos alunos, não só nas avaliações, mas também em diversos momentos e lugares, nas salas de aula, nos corredores e em outros ambientes da instituição. A falta de materiais de apoio e de infraestrutura era uma queixa constante, inclusive apontada por alguns como uma dificuldade para que houvesse participação nos cursos. Tratam-se de duas queixas: a primeira referente às condições de trabalho, a segunda referente às dificuldades materiais impeditivas de busca de qualificação e atualização. É interessante perceber que ora eles se referiam à primeira, ora se referiam à segunda, quase que na mesma medida.

Também reclamavam da falta de armamento adequado, tanto para o treinamento, quanto para o uso diário, do não pagamento das horas de curso como horas de serviço, das despesas extras com alimentação e da menor remuneração durante o curso. Apesar de bom, eles alegaram que o curso fez com que muitos policiais se sentissem desmotivados e, além disso, desencorajou futuros alunos. O uso de tantas técnicas como as que foram ensinadas no curso se fazem necessárias; no entanto, é preciso preocupar-se em equipar quem

estiver na linha de frente, para que esse possa exercer um trabalho eficaz. Para atender a essas demandas, os cursos deveriam disponibilizar transporte, alojamento e alimentação. De forma ambígua, também foi afirmado que os funcionários da segurança pública estão equipados, porém mal treinados e mal instruídos. Foi sugerido veementemente que, após os cursos, deveriam vir também melhorias nas condições de trabalho: novos equipamentos, viaturas e armamentos. Além disso, deveria haver menos burocracia nos procedimentos. A participação e a qualificação do profissional em cursos como esse deveriam contar para promoção na carreira. Esses comentários são pertinentes para se ter um conhecimento mais geral das reações dos policiais/estudantes, assim como do contexto desse lugar pedagógico.

Como se pode perceber até o momento, os depoimentos ambivalentes são uma evidência constitutiva dessa experiência. Cabe ressaltar a importância atribuída pelos alunos policiais às informações fundamentadas em pesquisas acadêmicas, como por exemplo, a avaliação da sociedade brasileira acerca da segurança pública. Segundo eles, tais pesquisas poderiam ser “transmitidas” para outros colegas, em especial para aqueles atuantes na linha de frente, contribuindo assim para um tipo de ação policial de acordo com a legalidade e a realidade atual.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino policial é uma questão social de fundamental importância. Qual ensino? O ensino pautado em conhecimentos que objetivam discutir, redimensionar, repensar as configurações tradicionais dos currículos de educação policial, à luz das mutações e dos movimentos das sociedades contemporâneas. Currículos voltados à construção de outros modelos de polícia, afinados com pedagogias críticas e democráticas, opostas ao ensino arcaico que, apesar de muitas inovações, ainda se mantém. É necessário reconhecer, todavia, que qualquer projeto que vise transformar, constituir outras formas de atuação profissional, criar, criticar, abrir espaço para o novo, inventar, ir além do conhecido, passa, necessariamente, pelo enfrentamento de tradições, estranhamentos, desconfianças, “dogmas, culturas e mentalidades enraizadas há séculos” (MARIANO, 2001, p. 49). Esse contexto foi claramente delineado nas avaliações orais e escritas feitas sobre o Curso de Atualização sobre Ações Básicas de Segurança Pública: O Uso da Força e da Arma de Fogo. Ditos e escritos dos depoentes, alunos policiais e professores, contribuintes fundamentais para a feitura desse texto. Os relatos fizeram compreender, em primeiro lugar, que todo projeto curricular inovador vai encontrar resistências.

O currículo não consiste em uma mera seleção de conteúdos, escolhidos de forma desinteressada e/ou de interesse puramente voltado ao progresso da ciência. Quando o professor seleciona determinados conteúdos, subjazem a ela concepções de mundo, interesses, relações de força, representações, significados, ideologias, busca de consensos e hegemonia. A escolha de conteúdos implica objetivos, metas que se pretendem alcançar, portanto, cabe o questionamento (sempre em aberto) sobre quais seriam as implicações de determinados conhecimentos.

Um currículo tradicional, embora proclame neutralidade, está fincado em uma tradição que opera com elementos instituídos, subjetivos, históricos e culturais. Cabe à tradição “organizar a experiência de forma a transmitir, além do conhecimento, um conjunto bem definido de valores” (SILVA, 2005, p. 53), valores tidos como permanentes e inabaláveis. Sempre foi assim, por que mudar? (questionou um aluno). Essa fala, assim como outras coletadas no trabalho de campo, permite compreender, a partir desse viés argumentativo, as resistências de alguns alunos policiais à implantação de currículos críticos e reflexivos, como o que foi proposto pelas disciplinas humanísticas. Ou seja, o rompimento com o lugar comum, a fratura do já conhecido e experimentado representava uma ameaça à tradição solidamente constituída e celebrada nessas instituições. Além disso, o conhecimento, os conteúdos trabalhados, no caso, conteúdos concernentes à formação policial, não podem ser pensados (argumentam estudiosos pós-estruturalistas) como exteriores às identidades, às subjetividades implicadas: “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos” (SILVA, 2005 p. 15). A nova proposta curricular, crítica e reflexiva, e, em outros momentos, afinada com os debates pós-estruturalistas, provocou desconforto em alguns alunos policiais, talvez porque suas identidades de policiais, no que se refere especialmente às suas atuações, tenham sido colocadas em questionamento: por que o uso excessivo da força? qual o papel das polícias em uma sociedade democrática? a violência seria o único meio de resolução dos conflitos?

Os temas da raça, da etnia e das “sexualidades desviantes” ganharam destaque nessa proposta de ensino inovadora. Professores abordaram conteúdos sobre rituais, sobre datas comemorativas, sobre mitos que configuram identidades nacionais e regionais, apontando aspectos, nesses acontecimentos, que buscam privilegiar determinadas identidades sociais em detrimento de outras. Por meio da abordagem pós-estruturalista, professores questionaram as noções de “verdade”, de política, de família, de religião, argumentando sobre os estreitos laços entre o conhecimento que se constrói acerca dessas noções e as relações de poder que permeiam processos societários. Relativizar noções de “verdade”, demonstrar os inúmeros binarismos que configuram os currículos, e que sempre colocam

alguns sujeitos em desvantagem a outros, se constituíram em experiências de ensino acolhidas e/ou estranhadas pelos alunos policiais: humano/desumano; criança/adulto; normal/patológico; homem/mulher; bem/mal; branco/negro; heterossexual/homossexual; herói/bandido, entre outros.

A disjunção entre os conhecimentos teóricos trabalhados no curso e a prática do ofício policial é um aspecto destacável nas análises dos depoentes. Essa queixa não é algo que o campo acadêmico desconheça. Diferentes atores sociais, oriundos de outros setores como saúde e educação, também costumam fazer referência ao grande distanciamento, detectado por eles, entre a produção acadêmica (o que dizem especialistas, pesquisadores, intelectuais) e o dia a dia das atividades “reais” desses atores. A experiência “concretamente” vivida parece não encontrar ressonância nos textos acadêmicos. Sem entrar no debate sociológico e/ou filosófico de que esse é um falso dilema, talvez o mais importante, no caso em estudo, seja a inclusão nos currículos que se pretendam inovadores desses aspectos experienciais do ofício policial. Que se construam territórios pedagógicos nos quais a vivência, os conflitos, as vitórias, as dificuldades enfrentadas por esses profissionais encontrem espaço dialógico para a troca, para a discordância, para a visibilidade de seus saberes.

Os alunos policiais manifestaram o desejo de uma continuidade daquela experiência, o que pode parecer inicialmente uma espécie de articulação contraditória entre a desconfiança acerca dos “reais” objetivos, da utilidade e da validade do projeto educacional da SJS/RS e entre o prazer do conhecimento, do debate, da exposição de ideias, por ela proporcionado. Assim, apesar da quase “onipresença” das queixas em todos os momentos possíveis, muitos deles felicitaram essa iniciativa pedagógica, afirmando a necessidade de sua multiplicação e aprimoramento. Foi pedido aos professores para que todas as ideias e sugestões de melhorias fossem levadas às autoridades responsáveis pelo planejamento da Segurança Pública, para que esses se comprometessem em levar aos dirigentes dos órgãos de segurança os assuntos discutidos nas aulas, de uma forma construtiva e crítica. Foi solicitado que o governo continuasse oferecendo oportunidades como aquelas em todas as regiões do estado para o policial, a fim de que, tendo ele necessidade, houvesse à sua disposição um curso, para melhor orientá-lo em todos os aspectos e as áreas que estiverem diretamente ligadas à sua profissão. Também foi solicitado que esse tipo de curso se tornasse sistemático, mais frequente, contínuo, oportunizando o aperfeiçoamento também aos policiais de cidades menores, que dificilmente têm oportunidades como essas. O governo, como foi reivindicado, deveria oferecer treinamentos constantes para o policial estar sempre preparado para situações de risco, cuja lida é aprendida no dia a dia. Dever-se-ia implantar outros novos cursos nos mesmos moldes e desenvolvê-los anualmente com participação dos alunos em diversas etapas, básicas e avançadas. Que não se feche o ciclo de todos os conhecimentos e instruções; a repetição do curso é essencial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Carlos de Linhares de.; MACHADO, Eduardo Paes. Sob o signo de Marte: modernização, ensino e ritos da instituição policial militar. *Sociologias*. Porto Alegre, n. 5, jan./jun. 2001, p. 216-239.
- BARREIRA, César. *Cotidiano despedaçado, cenas de uma violência difusa*. Campinas: Pontes editores, 2008. (Coleção conflitos sociais e práticas políticas).
- COMPARATO, Fábio Konder. *Para viver a Democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- COSTA, Ivone Freire. *Polícia e Sociedade, Gestão de Segurança Pública, Violência e Controle Social*. Salvador: EDUFBA, 2005.
- COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- EHRHARDT, Germano Leopoldo; GONÇALVES, Rudimar Antônio Valença; ALMEIDA, Elimar Lopes de; LOUREIRO, Rui da Silveira. *Avaliação do curso integrado do uso da força e da arma de fogo: uma análise dos resultados*. Orientado por Reginete Souza Bispo e Luiz Eduardo Dilli Gonçalves. Porto Alegre: GLE, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 21, jan./jun. 1996, p. 187-198.
- GUIMARÃES, Luiz Antônio Brenner. *Modelos de polícia – a polícia de proteção ao cidadão/comunidade. As universidades e a construção de novos modelos de polícia*. Porto Alegre: CORAG, 2001. 1 v. (Coleção Segurança Pública e Democracia).
- MARIANO, Benedito Domingos. *Modelo de Polícia. As universidades e a construção de novos modelos de polícia*. Porto Alegre: CORAG, 2001. 1 v. (Coleção Segurança Pública e Democracia).
- MOREIRA, Flávio Antônio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 21, jan./jun. 1996, p. 9-22.
- MUNIZ, Jacqueline de Oliveira; PROENÇA JÚNIOR, Domício; DINIZ, E. *Uso da força e ostensividade na ação policial*. Belo Horizonte: Departamento de Ciência Política da UFMG, Belo Horizonte, 20 abr. 1999. p. 22-26. (Conjuntura Política. Boletim de Análise).
- SILVA, Rosimeri Aquino da. *Quando os impensáveis entraram em cena: um estudo sobre polícia, educação, direitos humanos e homossexuais*. Porto Alegre: CORAG, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TASCHETTO, Leônidas; SILVA, Rosimeri Aquino da. Direitos Humanos e Polícia. *Civitas*. Porto Alegre, v. 8, 2008. p. 454-465.

TAVARES-DOS-SANTOS, José Vicente. *Os impasses do ofício de polícia e as possibilidades da segurança do cidadão. As Universidades e a construção de novos modelos de polícia*. Porto Alegre: CORAG, 2001. 1 v. (Coleção Segurança Pública e Democracia).

TAVARES-DOS-SANTOS, José Vicente. *Violência e conflitualidades*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.