



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

MÁRCIO ROBERTO CAVALCANTI DA SILVA

FORMAÇÃO POLICIAL E DIREITOS HUMANOS: os cursos de formação da Polícia
Civil de Pernambuco e a ética da alteridade

Recife
2020

MÁRCIO ROBERTO CAVALCANTI DA SILVA

FORMAÇÃO POLICIAL E DIREITOS HUMANOS: os cursos de formação da Polícia Civil de Pernambuco e a ética da alteridade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Direitos Humanos.

Área de concentração: Direitos Humanos.

Orientador: Professor Doutor Sandro Cozza Sayão.

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

S586f Silva, Márcio Roberto Cavalcanti da
Formação policial e Direitos Humanos: os cursos de formação da Polícia Civil de Pernambuco e a ética da alteridade / Márcio Roberto Cavalcanti da Silva. – Recife, 2020.
127p.: il.

Orientador: Sandro Cozza Sayão.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, 2020.

Inclui referências.

1. Formação Policial. 2. Polícia Civil. 3. Direitos Humanos. 4. Ética da Alteridade. I. Sayão, Sandro Cozza (Orientador). II. Título.

341.48 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2021-94)

MÁRCIO ROBERTO CAVALCANTI DA SILVA

FORMAÇÃO POLICIAL E DIREITOS HUMANOS: os cursos de formação da Polícia
Civil de Pernambuco e a ética da alteridade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Direitos Humanos.

Aprovada em: 18/12/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandro Cozza Sayão (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Maria José de Matos Luna (Examinadora interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva (Examinador externo)

Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus e todas as forças que atuam de forma positiva para que o amor, a paz e o respeito ao Outro prevaleçam no nosso planeta. Todos que olham para o próximo como irmãos e atuam para que todos os direitos humanos sejam exercidos para todas as pessoas, independente de classe, crença ou gênero.

Aos que me abastecem de amor, força, carinho e cumplicidade: minha esposa Ariadne, minha filha Alícia, minha mãe Jane e meu pai Alberto, além dos meus irmãos, Glauco e Thiago. Sempre que estive desmotivado, tive na minha esposa e filha a motivação exata, a palavra de conforto e o amor irradiante para a paz interior. Com a minha mãe, a fé em seguir em frente e a educação primordial. Ao meu pai, por toda a construção e orientação de entrar na Polícia e seguir uma carreira de servidor público. Aos meus irmãos, pelo companheirismo. A toda a minha família que de alguma forma motivou e ajudou nessa escrita.

Ao meu orientador Sandro Sayão, pela maneira fraterna de me orientar, pela sapiência de mostrar caminhos, pela condução do nosso grupo de pesquisa, pela originalidade de como enxerga uma segurança pública voltada para salvaguarda da vida e ao Outro.

À professora Suenya Almeida, pela orientação e apoio antes de todo processo de seleção para o mestrado. Por meio dela, conheci o PPGDH.

A todos os meus colegas da Diretoria de Tecnologia da Informação da Polícia Civil de Pernambuco, representados por Carício, Laudiceia e Moacir, pela tranquilidade e ajuda nas horas em que o trabalho e o estudo entravam em conflito, dando sempre uma solução.

Aos meus colegas de mestrado, representados por Fred, amigo e companheiro de polícia, mestrado e grupo de pesquisa, por todos os momentos de troca de conhecimento e de palavra amiga.

A todos os professores e funcionários do PPGDH da UFPE, representados por Karla e Ênio na parte administrativa e de uma pessoa fundamental também nessa caminhada, a professora Dr^a Maria José de Matos Luna a qual sempre tem docilidade nas palavras e nos atos.

Por fim, a todos os demais policiais civis de Pernambuco que fazem de seu trabalho uma missão de servir à sociedade pernambucana, além de todos os servidores da Academia de Polícia Civil de Pernambuco (Acadepol). Aos amigos que de maneira direta ou indireta ajudaram-me nesse processo.

RESUMO

A presente dissertação compreende a formação policial como elemento primordial na mudança de sentido do agir das forças policiais em nosso país. Em seu escopo, reafirma-se aqui a ideia de que a formação policial deve ser orientada por preceitos fundamentais relacionados às grandes prerrogativas dos Direitos humanos e como esses são indispensáveis para uma atuação das forças policiais alinhadas à salvaguarda a vida, ao respeito pelo Outro, à justiça e à ética. Nossa ideia é analisar os elementos presentes hoje na formação disponíveis nas academias de polícia, no sentido de que esses se aproximam mais ou menos desse objetivo e indicar possíveis caminhos éticos para os mesmos. Para tal, faremos um percurso histórico mostrando como a concepção da polícia passa por diferentes momentos históricos que compreendem períodos muito claros como: a colonização do Brasil, passando pela chegada da Família Real, Império, República, momento ditatorial e democrático e compõem cada um desses momentos temos concepções e objetivos muito claros na formação policial. E por isso, mostraremos como em diferentes momentos os dispositivos policiais foram vistos como opostos às concepções dos Direitos humanos, o que acabou por se materializar na memória e cultura organizacional dessas forças e que hoje reverbera como um desencontro entre os Direitos humanos e a polícia. Nisso mostraremos também, como os avanços democráticos advindos da Constituição Federal de 1998, as ideias de cidadania e direitos fundamentais ganharam força, fazendo-se necessária uma formação policial alinhada aos grandes ideais de salvaguarda da vida que temos entre nós, isso a fim de se estatuírem novos valores e objetivos. Nesse sentido, sustenta-se a hipótese de que uma nova filosofia da educação policial é necessária, tendo muito claro que essa deve ser baseada na ética da alteridade como caminho para o diálogo entre os Direitos humanos e a formação policial. E, para tal, analisaremos em que medida uma formação baseada na ética da alteridade representaria uma possível (re)conexão entre formação policial e Direitos humanos, tendo aqui como pano de fundo os cursos de formação da Polícia Civil de Pernambuco (PCPE). Posto isso, apresenta na sua construção metodológica, uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, baseando-se nas teses de Emmanuel Levinas, ressaltando-se a ética da alteridade; formação e dialogicidade em Gadamer e Paulo Freire, além de autores que versam sobre a segurança pública e formação policial. Ademais, propomos ainda uma análise dos cursos de formação da PCPE, como forma de ilustrar o que estamos considerando. Como meta final, a pesquisa intenta demonstrar um caminho de reencontro entre as forças policiais e os direitos e garantias fundamentais por meio de uma

formação baseada na ética da alteridade e no diálogo aberto e como esse reencontro tem em si uma dada altura que nos aproxima das grandes pretensões éticas que colocamos logo de início. E por isso, a pesquisa deixa como orientação, termos de uma filosofia da educação orientada pela ética da alteridade, a qual pode servir de contribuição para pesquisas de processos e planejamentos pedagógicos nos cursos de formação da PCPE.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Policial. Polícia Civil. Direitos Humanos. Ética da alteridade.

ABSTRACT

The present dissertation comprises police training as a fundamental element in changing the direction of the police forces in our country. In its scope, the idea that police training must be guided by fundamental precepts related to the great prerogatives of human rights and how these are indispensable for the performance of police forces aligned with the safeguarding of life, respect for the Other, is reaffirmed here. Justice and ethics. Our idea is to analyze the elements present in the training available today in police academies, in the sense that they are more or less approaching this objective and indicate possible ethical paths for them. To this end, we will make a historical journey showing how the conception of the police goes through different historical moments that comprise very clear periods such as the colonization of Brazil, passing through the arrival of the Royal Family, Empire, Republic, dictatorial and democratic moment and make up each one of these moments we have very clear conceptions and objectives in police training. For this reason, we will show how, at different times, police devices were seen as opposed to the conceptions of human rights, which ended up materializing in the memory and organizational culture of these forces and which today reverberates as a mismatch between human rights and the police. In this we will also show, as the democratic advances resulting from the Federal Constitution of 1998, the ideas of citizenship and fundamental rights gained strength, making it necessary to have police training in line with the great ideals of safeguarding the life we have among us, to establish new values and objectives. In this sense, the hypothesis that a new philosophy of police education is necessary is supported, being very clear that it must be based on the ethics of otherness as a way for dialogue between human rights and police training. To this end, we will analyze the extent to which training based on the ethics of otherness would represent a possible (re) connection between police training and human rights, with the training courses Polícia Civil de Pernambuco (PCPE) as a backdrop. That said, it presents in its methodological construction, qualitative research, of bibliographic and documentary nature, based on the theses of Emmanuel Levinas, emphasizing the ethics of alterity; training, and dialogicity in Gadamer and Paulo Freire, in addition to authors dealing with public security and police training. In addition, we also propose an analysis of the training courses at PCPE, as a way of illustrating what we are considering. As a final goal, the research attempts to demonstrate a path of reunion between the police forces and fundamental rights and guarantees through training based on the ethics of alterity and open dialogue and how this reunion has in itself a certain height that brings us closer to great ethical pretensions that we

put at the beginning. And so, the research leaves as guidance, terms of a philosophy of education guided by the ethics of otherness, which can serve as a contribution to research on pedagogical processes and planning in the training courses of the PCPE.

KEYWORDS: Police Training. Civil Police. Human Rights. Ethics of otherness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - mobilização das competências.....	65
Figura 2 - eixos articuladores	67
Figura 3 - áreas temáticas	69
Figura 4 - desdobramento das competências.....	69
Figura 5 - Matriz Curricular	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Malha Curricular da MCN	71
Tabela 2 - Malha Curricular – Núcleo comum- Agente de Polícia 2017	78
Tabela 3 - Malha Curricular – Núcleo Específico - Agente de Polícia 2017	79
Tabela 4 - Histórico da carga horária da disciplina Direitos Humanos nos CFPAPs.	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO POLICIAL NO CONTEXTO DA ACADEMIA DE POLÍCIA CIVIL DE PERNAMBUCO.....	21
2.1	O NASCIMENTO DAS POLÍCIAS NO BRASIL	21
2.2	O SURGIMENTO DA POLÍCIA CIVIL DE PERNAMBUCO	26
2.3	OS CAMINHOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO POLICIAL NO BRASIL – PERCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO E PRINCIPAIS CORRENTES PEDAGÓGICAS.....	35
2.3.1	Modelos Organizacionais de Educação	35
2.3.1.1	<i>Modelo Formal</i>	36
2.3.1.2	<i>Modelo Estrutural</i>	37
2.3.1.3	<i>Modelo Sistêmico</i>	38
2.3.1.4	<i>Modelo Burocrático</i>	39
2.3.1.5	<i>Modelo Racional</i>	40
2.3.1.6	<i>Modelo Hierárquico</i>	41
2.3.2	Modelo Colegiado.....	42
2.3.3	Modelo Político	43
2.3.4	Modelo Subjetivo.....	45
2.3.5	Modelo da Ambiguidade.....	47
2.3.6	Modelo Cultural.....	48
2.4	CORRENTES PEDAGÓGICAS.....	52
2.4.1	Abordagem tradicional.....	54
2.4.2	Abordagem comportamentalista.....	55
2.4.3	Abordagem humanista.....	57
2.4.5	Abordagem sociocultural.....	60
3	OS CAMINHOS DA MALHA CURRICULAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DA POLÍCIA CIVIL DE PERNAMBUCO	63
3.1	A MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AÇÕES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS DE SEGURANÇA PÚBLICA (MCN)	63
3.2	A ATUAL ESTRUTURA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DA POLÍCIA CIVIL DE PERNAMBUCO E SUAS RELAÇÕES COM A MATRIZ CURRICULAR NACIONAL	75
3.3	ANÁLISE DAS MALHAS CURRICULARES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE AGENTES DA POLÍCIA CIVIL DE PERNAMBUCO DE 2000 A 2019	82
3.3.1	Análise das malhas curriculares.....	83
3.3.1.1	<i>Concurso de 1998 – CFPAPs de 2000, 2003 e 2004</i>	<i>83</i>

3.3.1.2	<i>Concurso de 2006 – CFPAPs de 2008, 2009, 2010 e 2012</i>	85
3.3.1.3	<i>Concurso de 2016 – CFPAPs de 2017 e 2019</i>	87
3.3.2	Análise geral dos cursos de formação de 2000 a 2019 e seus respectivos projetos	88
4	A FORMAÇÃO POLICIAL CONTEMPORÂNEA – APONTANDO CAMINHOS PARA A O REENCONTRO ENTRE FORMAÇÃO POLICIAL E DIREITOS HUMANOS	99
4.1	CONCEPÇÃO HERMENÊUTICA DA FORMAÇÃO POLICIAL.....	100
4.2	ÉTICA DA ALTERIDADE E FORMAÇÃO POLICIAL.....	112
5	CONCLUSÃO	120
	REFERÊNCIAS	122

1 INTRODUÇÃO

O tema dos Direitos Humanos e o contexto das forças policiais tem sido objeto de raras pesquisas no campo acadêmico. A escassez de material a respeito do assunto e a quase inexistência de grupos de pesquisa, congressos, seminários ou colóquios associados ao tema, revelam toda uma “área de silêncio” onde deveria haver discussões e uma intensa problematização, ainda mais num país cuja agenda democrática e as instituições têm ainda tanta dificuldade de fazer valer os grandes ideais de uma cultura de paz e de um estado de direito.

A redemocratização nos anos oitenta e a abertura política de então, não foi de todo acompanhada por uma mudança de hábitos e comportamentos das corporações policiais. Caracterizada por denúncias de abuso e pela atuação dura frente aos movimentos sociais durante os anos ditatoriais, o agir policial, em meio a democratização, não foi de pronto reconfigurado e uma espécie de cultura da violência e mesmo da força como “brutalidade” foi de modo ainda muito tímido criticado e despotencializado.

Dos poucos trabalhos a respeito, Kant de Lima (1990;2003), Caldeira (2003) e Balestreri (2005) chamam atenção pelas análises e pelo modo como destacam os entraves relativos a respeito da correlação entre Direitos Humanos e as forças policiais brasileiras. Note-se que, em sua quase totalidade, os textos desses autores são todos dos anos 2000, ou seja, quase vinte anos depois da abertura política. Esse atraso na consideração atenta do tema deve-se, não raras vezes, aos muitos tabus que cercam as forças policiais, como se delas pouco se pudesse falar e como se todas as críticas a elas dirigidas fossem, entre outras coisas, algo a ser rechaçado com força e mesmo brutalidade. Há como se uma aura de quase intocabilidade, movida por medos e preconceitos, tornassem tímidas as análises, o que é algo profundamente ruim para toda sociedade.

No contexto da pesquisa em Direitos Humanos, alguns trabalhos acadêmicos, de forma empírica, fizeram uma reflexão sobre a dicotomia existente entre Direitos Humanos e Polícia. Esses trabalhos procuraram mostrar a percepção dos principais atores da segurança pública sobre os Direitos Humanos. Dentro da formação dos policiais nas academias de polícia, o tema também foi pesquisado com ênfase na reflexão e debates dos formandos sobre as relações conflituosas entre direitos humanos e o trabalho policial. No limiar das várias pesquisas, foram analisados os impactos da inserção da disciplina de Direitos Humanos, como componente dos cursos de formação das polícias civis e militares. Nesse aspecto, as

pesquisas se basearam mais na formação do policial militar, dado o grande embate que os direitos humanos têm com o ambiente do militarismo ao longo da história e, fundamentalmente, no período ditatorial. As pesquisas demonstram, muitas das vezes, por meio de questionários, entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, a visão puramente dos alunos (policiais), os quais apresentam uma visão de personalização dos Direitos Humanos como um vilão ou como um conjunto de direitos inerentes às pessoas, por vezes em tom até messiânico. Dentro do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE, pouco mais de dois trabalhos de dissertação de mestrado versaram sobre o tema da formação do policial, mas tendo como objeto de pesquisa a formação policial militar. Trabalhos, como os de Oliveira (2015) e Couto (2017), discutiram os cursos de formação da Polícia Militar de Pernambuco, fazendo uma análise empírica da percepção dos alunos e professores sobre conceito de Direitos Humanos, por meio de questionários, entrevistas, grupo focal, etc. No entanto, não há até o ano de 2020, dentro da Pós-graduação em Direitos Humanos da UFPE, um trabalho que aborde os cursos de formação da Polícia Civil de Pernambuco. Aliás, há uma escassez de trabalhos acadêmicos sobre as Polícias Cíveis em todo o Brasil, tampouco sobre formação policial civil. Basta acessarmos tanto o banco de dissertações da Capes ou o site da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, dentre outros bancos de trabalhos acadêmicos.

No âmbito da Polícia Civil de Pernambuco, a despeito da Declaração Universal dos Direitos Humanos ter sido proclamada em 10 de dezembro de 1948, a disciplina denominada Direitos Humanos, com carga horária de 20 horas/aula só aparece no curso de formação de agente de polícia civil em 2004, ou seja, 56 anos depois. Se contarmos o período da promulgação da Constituição de 1988, são dezesseis anos. No entanto, ao ser incluído nos currículos das academias de polícia, o ensino dos Direitos Humanos tem se materializado de forma mais protocolar. Protocolar no sentido de fazer parte da grade de disciplinas, mas não trazer reflexões para o trabalho rotineiro das polícias, numa perspectiva de defensores ou promotores dos direitos humanos e não violadores desses. Portanto, avançar nos estudos sobre os direitos humanos nos cursos de formação das polícias cíveis mostra-se de suma importância, pois cabe à Polícia Civil o indiciamento de uma pessoa, o que pode acarretar em sua prisão. Kant de Lima (1997) destaca a socialização informal, não escolar, inerente à organização policial, que perpassa suas divisões internas. Para o autor, existiria uma “distorção cognitiva” que levaria os policiais a abandonar, informalmente, o treinamento formal recebido, como condição para sobreviverem no dia a dia, ou seja, para se sentirem incluídos na Polícia. Diante disso, seriam ineficientes as tentativas de incluir novos conteúdos

formativos – como Direitos Humanos, Cidadania –, pois eles não chegam a alterar os valores culturais preconceituosos arraigados nas instituições policiais e na sociedade em geral. Com base nessas questões e principalmente nas palavras de Freire (1979, p.84): "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo", uma formação que tenha por objetivo defender e promover os direitos humanos dentro do trabalho policial, por meio do diálogo, e com conteúdo que vivencie práticas humanas para serem discutidas e aprendidas levando em consideração as práticas profissionais, contribui para que as forças policiais superem uma possível antagonia com Direitos Humanos.

O autor dessa dissertação é policial civil há vinte anos e atua como professor dos cursos de formação tanto da Polícia Civil de Pernambuco (PCPE), quanto da Polícia Militar de Pernambuco (PMPE), desde 2008. Nesse período, pôde observar diversas mudanças na arquitetura dos cursos de formação, como a inclusão de disciplinas ligadas à Ética e Direitos Humanos, com o advento da Matriz Curricular Nacional (MCN). Apesar de quase vinte anos da criação da MCN e com a inovação nos currículos que ela trouxe, ainda convivemos com práticas policiais que a sociedade reprova e que faz permanecer ainda a narrativa de que os Direitos Humanos e as forças policiais estão em lados opostos. O que revela que há algo acima de uma simples mudança ou aperfeiçoamento dos currículos e disciplinas, ou seja, uma formação mais completa, com abertura ao diálogo, baseada numa ética que leve em consideração o Outro.

Todavia, a despeito da Carta Magna de 1988 trazer em seu bojo dispositivos, como o seu Título II - dos Direitos e Garantias Fundamentais, houve todo um percurso temporal para que finalmente em 2003, se colocasse os Direitos Humanos como disciplina e eixo norteador da formação policial. Considerando a instalação do Estado Democrático de Direito, ou seja, pós-Constituição Federal de 1988, podemos dizer, então, que todo esse período – de 1988 a 2003 – foi de **desencontro** entre os Direitos Humanos e a Formação Policial. A partir de 2003, houve o que chamamos de **encontro**, com a criação da MCN, reformulada em 2009 e 2014. Nesse período, os esforços para se construir uma proposta de modelo de segurança cidadã e de uma polícia comunitária foram intensos, com a criação da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (Renaesp), a qual foi responsável pela criação de vários cursos de pós-graduação na área de Segurança Pública. Em Pernambuco, com o nascimento do Programa Pacto Pela Vida, essa concepção de polícia advinda do Governo Federal foi ratificada. Além disso, dados do Mapeamento de Modelos de Ensino Policial e de Segurança Pública no Brasil, feito pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) em 2013, revelaram, em relação aos cursos de formação policial, que “a esmagadora maioria seguiu a

Matriz Curricular da Senasp para cursos dessa natureza (81%), mas houve alguns casos (7%) em que foi realizada uma discussão com os professores que lecionam no curso” (FBSP,2013, p.47). Assim, revela-se a importância que a MCN trouxe para o ensino policial, sobretudo na valorização dos conteúdos relacionados aos Direitos Humanos, como veremos nessa pesquisa.

No entanto, depois de 2014, não houve uma atualização da MCN, os cursos de pós-graduação oferecidos pela Renaesp foram esquecidos, o que faz com que atualmente, segundo o Portal da Capes, tenhamos apenas seis cursos de mestrado em Segurança Pública oferecidos por instituições públicas (Universidades federais e estaduais), sendo três na região Norte, um na Nordeste e dois na Sudeste. Quanto às especializações *stricto sensu*, ainda segundo o aludido portal, há mais de cem cursos espalhados em todas as regiões, sendo a maioria oferecidos à distância e por instituições particulares. Ademais, com o fim do Governo Dilma, em 2016, por conta do seu impedimento, observou-se uma redução considerável na produção acadêmica sobre segurança pública e a aposta em políticas de repressão como as operações de Garantia da Lei e da Ordem (GLO), sobretudo no Rio de Janeiro. Além disso, houve um maior acirramento entre os direitos humanos e as forças policiais, por conta dessa aposta em usar a ideologia da lei e da ordem, desconstruindo toda a orientação para uma Polícia Comunitária (proposta pela MCN e depois Políticas Públicas nos governos Lula e Dilma). É exatamente esse período – 2016 até o presente ano, 2020 – que observamos um **processo de desencontro** entre os direitos humanos e a formação policial, embora ainda permaneça a disciplina Direitos Humanos.

Dessa maneira, questiona-se se a ética da alteridade qualificaria a formação policial, promovendo o reencontro entre Polícia e Direitos Humanos nos cursos de formação da Polícia Civil de Pernambuco. Assim, o objetivo geral é analisar se a formação baseada na ética da alteridade promoveria a (re)conexão entre formação policial e direitos humanos nos cursos de formação da PCPE. Dessa forma, para chegarmos a ele, temos como objetivos específicos: descrever o percurso histórico da Polícia Civil de Pernambuco, relacionando ao contexto da Academia de Polícia Civil de Pernambuco (Acadepol), quanto às questões de gestão educacional e concepções pedagógicas; examinar a malha curricular dos cursos de formação da Polícia Civil de Pernambuco entre os anos 2000 e 2019, especialmente as relações com os direitos humanos como disciplina; identificar as relações dos cursos de formação da PCPE com a Matriz Curricular Nacional, além de, por fim, verificar as relações entre a ética da alteridade e a formação policial como superação do modelo atual dos cursos de formação da PCPE.

Para tanto, estruturamos a pesquisa em três seções. Na primeira seção, faremos uma revisão bibliográfica sobre a história das polícias em geral e também, especificamente, da Polícia Civil de Pernambuco, pois consideramos a tradição não um elemento de negação, mas que pode ser acolhido e ressignificado para entendermos o presente e projetarmos um futuro da formação policial civil. Descreveremos todo percurso da origem até os dias atuais, tanto das polícias em geral, quanto da PCPE, mostrando o caminho até o encontro entre Polícia e Direitos Humanos. Em seguida, discutiremos os vários modelos de gestão educacional e as concepções pedagógicas para que possamos entender o contexto da Acadepol, a qual funciona como principal instituição de formação da Polícia Civil de Pernambuco, mesmo com a criação da Academia Integrada de Defesa Social (Acides). O modelo de gestão educacional e as concepções pedagógicas adotadas têm impacto na formação policial.

Já na segunda seção, discutiremos os caminhos da malha curricular dos cursos de formação da PCPE. De início, descreveremos, por meio de uma análise documental, a estrutura dos cursos de formação da PCPE, desde a Matriz Curricular Nacional até as normas que os regulamentam. Em seguida, faremos um histórico dos currículos, com um olhar específico para a disciplina Direitos Humanos. Buscaremos um recorte entre os anos de 2000 e 2019 e nos concentraremos nos cursos de formação em agentes de polícia. Esse recorte se justifica pelo aparecimento em 2000 dessa disciplina, mesmo não sendo ainda denominada Direitos Humanos. A PCPE possui cursos de formação em três cargos específicos: delegado, escrivão e agentes. As turmas de agentes de polícia são mais regulares e aparecem em todos os cursos de formação no período descrito. Por fim, analisaremos essa malha curricular com base no que foi descrito na primeira seção da pesquisa, ou seja, na história da instituição, nos tipos de gestão educacional, nas concepções pedagógicas presentes nesses cursos, nas suas relações com a Malha Curricular Nacional e, finalmente, se essa malha curricular vai ao encontro dos Direitos Humanos e o que possivelmente foi de encontro aos Direitos Humanos.

Na terceira e última seção abordaremos, através das contribuições da Hermenêutica Filosófica do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, os caminhos para um possível reencontro entre formação policial e direitos humanos, por meio da discussão de conceitos de formação, tradição, compreensão, autoridade e diálogo, caros à teoria gadameriana. Finalmente, com base na análise feita dos cursos de formação policial da PCPE, fundamentada na tese de Emmanuel Levinas, analisaremos as contribuições da ética da alteridade para a superação do modelo de formação policial baseado numa concepção

tradicionalista da educação e focado na ótica da totalidade, bem como na promoção do reencontro entre os direitos humanos e a formação policial na PCPE.

2 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO POLICIAL NO CONTEXTO DA ACADEMIA DE POLÍCIA CIVIL DE PERNAMBUCO

2.1 O NASCIMENTO DAS POLÍCIAS NO BRASIL

Historicamente, a maioria dos países, em vários momentos históricos, encontraram maneiras de controlar a ordem pública e manter a obediência às leis. Sendo assim, a Polícia não é uma invenção moderna. Dessa forma, a definição de Polícia, para Bayley (2017), dar-se quando um grupo é autorizado a regular as relações interpessoais dentro desse mesmo grupo, tendo como instrumento a aplicação de força física. Ainda segundo o autor, “a polícia se distingue não pelo uso da força, mas por possuir autorização para poder usá-la” (BAYLEY, 2017, p.20). Nesse contexto, há uma diferenciação no caráter público ou privado do policiamento. A diferenciação ocorre pela remuneração e organização estatal, na pública; e um caráter mais de vigilância e sem remuneração, na privada. No entanto, a mudança da proteção privada para instituições policiais mantidas e dirigidas pelo governo até o máximo de identificação política não aconteceu em um curto espaço de tempo. Nesse sentido, a característica que marca a mudança do policiamento privado para o policiamento público está ligada ao aumento da insegurança, à diminuição da eficácia da proteção estabelecida e ao aumento de violência devido à falta de legitimação da ordem estabelecida. Sob o ponto de vista internacional, historicamente as polícias não têm um padrão comum, mesmo em um mundo moderno e globalizado, encontramos padrões diferentes de polícia até dentro de um mesmo país, como os Estados Unidos. Ainda segundo Bayley (2017), mesmo sem esse padrão comum, há características que dão contorno ao que denominamos como Polícia no mundo contemporâneo. Além de ter um caráter público, pois é organizada pelo Estado, ela é especializada e profissional. Especializada por ter como tarefas principais a garantia da lei e da ordem. Nos dias atuais, adjetivar uma polícia como profissional é atribuí-la um caráter racional. Mas essa racionalidade, ainda segundo o autor, “refere-se a uma preparação explícita para realizar funções exclusivas da atividade policial” (BAYLEY, 2017, p.60). Essas tarefas envolvem “recrutamento por mérito, treinamento formal, evolução na carreira estruturada, disciplina sistemática e trabalho em tempo integral” (BAYLEY, 2017, p.60).

Contudo, ao ampliarmos o conceito de Polícia, poderemos observar que ela está em estreita ligação com o conceito de Estado, na medida em que ambos dão guarida ao uso da repressão e da violência. Em uma visão marxista, o Estado representa um instrumento de

dominação de classe, tendo como consequência a reprodução das relações de dominação latentes na sociedade. Obviamente que o Estado não só se baseia na violência, pois como afirma Rousseau, “o mais forte nunca é bastante forte para ser sempre o senhor, se não transformar sua força em direito e a obediência em dever” (ROUSSEAU, 1983, p. 25). Ademais, para Silva (2003), nessa visão marxista, não há só a repressão e controle das camadas subalternas, mas também a mediação e arbitragem nos conflitos das classes dominantes. Por outro lado, o Estado, nas ideias de Gramsci (2012), tem o papel de educador quando atua no disciplinamento da convivência e atividades dos grupos que fazem parte da sociedade. Assim, usa como instrumento principal a lei (o direito) e todo seu aparato, fazendo com que ela regule as relações e normas de convívio social, com o uso legítimo da violência quando necessário. Decorre, então que, de acordo com o pensamento de Engels, com “a impotência para manter a ‘ordem’, a sociedade acaba delegando ao Estado a responsabilidade pela mediação e arbitragem dos antagonismos de classe – entregando-lhe, portanto, o monopólio do uso da violência legítima” (SILVA, 2003).

Desse modo, os grupos sociais entregam ao Estado o papel de mediar as relações e conflitos. Para isso, usa um aparato jurídico que pode ou não utilizar a violência. Isso provoca o armamento do Estado com a formação e organização profissional de forças armadas e a polícia, por exemplo. Por outro lado, para manter o monopólio da violência, o Estado desarma a população para, assim, demonstrar sua eficácia em manter e tutelar as relações de dominação existentes. No Brasil, houve uma resistência das elites das províncias ao monopólio da violência por parte do Estado no período regencial. De acordo com Wilma Peres Costa (1996), a intenção de esvaziar o centro político, por um caminho, e o aumento do controle privado dos meios de governo e coerção, por outro, teve guarida em três medidas que foram tomadas nesse período das regências: a criação da Guarda Nacional (1831), a promulgação do Código do Processo Criminal (1832) e do Ato Adicional (1834). Portanto, no processo histórico brasileiro, as Polícias modernas nasceram na transição do século XVIII para o século XIX, caracterizadas por serem públicas, especializadas e profissionais.

Então, pensando nesse conceito moderno de Polícia, passamos a descrever o desenvolvimento histórico do nascimento das Polícias no Brasil. Há, no entanto, um processo de transformação dessa Polícia que começa a tomar contorno durante o período do Brasil Colônia. A Coroa Portuguesa compôs forças militares que visavam à defesa do território, assim como para as funções de policiamento interno. Foi com o crescimento da colonização e aumento populacional que se ampliou a necessidade de patrulhamento e, como resultado, a necessidade de mais cargos para tal função – por exemplo, as armadas de policiamento, as

milícias, bandeirantes, serviços de ordenanças (CRUSOÉ JÚNIOR, 2005). A chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, trouxe uma política de segurança pública, a qual se materializou com a criação da Intendência Geral de Polícia da Corte e Estado do Brasil. Segundo Gagliardo (2014), cabia a esse órgão publicar editais que regravam os comportamentos da população, abrangendo questões de saúde pública e regulação de estabelecimentos comerciais, como casas lotéricas, e de entretenimento, como teatros. Portanto, esse órgão acumulava poderes de polícia tanto ostensiva quanto judiciária, sendo uma referência no nascimento da Polícia Civil. Nesse aspecto, cabe salientar que o cargo de delegado de polícia teve seu surgimento quando o intendente geral de polícia delegava a uma outra pessoa os poderes que tinha, principalmente para representá-lo nas províncias.

No ano seguinte, em 13 de maio de 1809, por conta do aumento populacional no Brasil, houve a criação da Divisão Militar da Guarda Real da Polícia, de caráter militarizado com a função de garantir a tranquilidade e a segurança da corte em meio a chegada da Família Real ao Brasil e de abertura comercial. De acordo com Sousa e Morais (2011), a Guarda era submetida à Intendência, com recursos financeiros escassos advindos de taxas públicas e empréstimos. Já em 1810, ocorreu uma estruturação na polícia judiciária, por meio do Aviso de 25 de maio de 1810, fora criado o cargo de Comissário de Polícia.

Mais tarde, segundo Cruz (2013), em 1922, foi consolidada a independência do Brasil frente à Coroa Portuguesa. A Guarda Real ainda era instrumento de repressão do governo que confundia a segurança do indivíduo com a segurança do país. Adiante, no período das Regências, por volta de 1831, a Guarda Real foi substituída pelo Corpo de Guardas Municipais Voluntários Permanentes, perdendo o seu caráter nacional para ser dividida em províncias, o que mais tarde se transformaria nas Polícias Militares estaduais, com a denominação atribuída pelos governadores. No mesmo período, foi criada a Guarda Nacional, com o objetivo de defender a Constituição e o Império. Pouco antes, no tocante à Polícia Civil, em 1827, foi criado o Juizado de Paz, em uma tentativa de desvincular a alçada judiciária da polícia ostensiva. Em 1832, com a promulgação do Código de Processo Criminal do Império, houve nova organização na esfera de polícia judiciária. O juiz de paz também nomeava pessoas responsáveis por vigiar os quarteirões, os chamados guardas de quarteirão, que viriam a ser os agentes de polícia atuais. Sobre isso, Faria (2007) assevera que:

da maneira como foi concebido, o inspetor de quarteirão era o agente policial civil a quem competia estar em contato direto com a população de sua área, exercendo a vigilância cotidiana, agindo na prevenção e na repressão dos crimes. Tinha poderes para prender criminosos, nos casos facultados por lei, e para fiscalizar o cumprimento dos acordos firmados nos termos de bem-viver e de segurança,

admoestando os infratores para que se corrigissem. Devia dar parte ao juiz de paz das infrações cometidas em seu quarteirão. (FARIA, 2007, p. 71).

Há de se destacar o papel que a polícia teve no controle dos escravos, pois era comum prendê-los quando fugiam. Em 1866, espelhando-se no modelo francês, o Imperador criou um corpo de Policiais Civis uniformizados, chamado Guarda Urbana, por meio do Decreto nº 3.598, de 27 de janeiro de 1866, com a intenção de exercer a prevenção de crimes na cidade do Rio de Janeiro, subordinada ao Chefe de Polícia da Corte, de forma mediata. Uma nova reformulação em 20 de setembro de 1871, com a Lei nº 2.033, regulamentada pelo Decreto nº 4.824 de 22 de dezembro de 1871, desvinculando-se a Justiça e Polícia Civil, a qual caberia atuar como braço auxiliar da Justiça, fazendo jus a denominação de Polícia Judiciária. Com o exercício do cargo de Chefe de Polícia, passou a ser exigido o requisito de Bacharel em Direito e notável saber jurídico, visando o bom desempenho e utilizando o ordenamento jurídico. Ainda em 1871, houve a criação do Inquérito Policial, importante instrumento na apuração de prática de infrações penais (crimes ou delitos e contravenções). Os crimes mais comuns eram os de vadiagem e a prática da capoeira. Por outro lado, com a descentralização e vinculação ao Exército, por meio de decretos imperiais, as polícias militares começaram a ter um papel de combate às revoltas e guerras. Cabe destacar a participação dos policiais militares na Guerra do Paraguai. Com isso, passam a atuar “menos nos serviços de proteção da sociedade e mais nas questões de defesa do Estado” (MEZZOMO, 2005, p. 29).

Logo após o período do Brasil Império, tem início a formação da República com influência das ideias iluministas que iam na contramão da política escravocrata. Não houve uma mudança grande no que concerne à organização das polícias. Porém, a função repressora e reguladora dos costumes passou a ser mais latente. Segundo Holloway (1997), com isso, novos instrumentos e mecanismos de controle social precisaram ser desenvolvidos. Com uma influência das ideias positivistas, o Código Penal foi reformado em 1890. Uma vez que a ênfase deveria recair sobre o criminoso e não sobre o ato criminal, o novo código passou a dar maior importância às práticas comuns das ditas classes perigosas como vadiagem, prostituição, embriaguez e capoeira. O objetivo era possibilitar um melhor controle dos grupos perigosos, na medida em que seus hábitos passaram a ser considerados crime.

Posteriormente, com o fim da chamada República Velha, caracterizada pelo clientelismo e uma política voltada para a elite, chega a Era Vargas (1930 – 1945) com uma centralização e maior poder do Estado como protagonista das relações sociais. As polícias sofrem transformações, notadamente no fortalecimento do Chefe de Polícia que ficou subordinado

ao Ministério da Justiça. A polícia iria assumir papel fundamental na construção e manutenção desse regime autoritário que se iniciou mais tarde, em 1937. Houve uma ampliação das competências, para se voltar ao controle dos grupos políticos dissidentes. Aduz Carvalho (2007) que os que eram classificados como inimigos do Estado (comunistas, judeus, dissidentes políticos, entre outros) deveriam ser vigiados e controlados, juntamente com as classes pobres perigosas. Vargas tinha como estratégia de repressão uma política alicerçada em três premissas: polícia política, legislação penal sobre crimes políticos e Tribunal de Segurança Nacional. O controle desse aparato repressivo estava diretamente subordinado ao Presidente da República. Para Faoro (1997), no âmbito nacional, a vigilância política era centralizada no Distrito Federal, cuja Polícia Civil coordenava as ações policiais dos demais estados. Diferentemente da função que tem hoje, a polícia civil na Era Vargas cumpria várias funções administrativas como as relacionadas aos veículos, multas de trânsito, expedição de documentos e passaportes e, também, ações de proteção e previdência. Nesse período, houve delegacias especializadas no controle dos costumes, envolvendo o trato com menores, vadios, hotéis e casas de jogos, atendendo, assim, segundo Battibugli (2010) à defesa de padrões morais da época.

Após o período varguista, houve um curto momento de democracia no Brasil que foi de 1946 a 1964. Porém, a atuação e organização das polícias se mantiveram. Aduz Battibugli (2009) que nesse espaço de tempo, a polícia brasileira não foi controlada externamente. O controle se dava mais informalmente, por meio da imprensa, a qual fazia críticas e comentários aos abusos policiais, assim como a corrupção. Essas críticas não tiveram influência em possíveis mudanças na cultura policial do período, sobrevivendo, assim, a cultura da violência e da impunidade.

Após um período democrático, sobretudo vivenciado nos anos 1950, estabeleceu-se, a partir de 1964, um regime burocrático-autoritário, conduzido por militares e civis, que se prolongaria até 1985. O regime militar restringiu a participação política e ampliou o poder das Forças Armadas. Ainda para Carvalho (2007), houve uma doutrina baseada na figura do inimigo externo que era representado pelo Comunismo. A nova ordem política era baseada na Doutrina de Segurança Nacional, delineada pela Escola Superior de Guerra do Exército brasileiro.

Como foi visto na Era Vargas, a Polícia foi usada para conter a oposição política. Em consequência disso, houve o uso frequente da repressão, da tortura e das prisões. A violência policial foi a ferramenta utilizada contra a dissidência política. De acordo com Costa (2004), porém, de forma diversa do que ocorreu na ditadura de Vargas, houve o protagonismo das

Forças Armadas nessa repressão política, que, nesse período, detiveram o monopólio da coerção político-ideológica.

Finalmente, com o período democrático, sobretudo após a Constituição de 1988, de acordo com Carvalho (2007), as polícias foram reorganizadas, porém permanecendo o caráter militarizado, com a Polícia Militar ainda como força auxiliar do Exército. Em seu artigo 144, a Carta Magna descreve as forças policiais e as separa em Polícia Militar, Polícia Civil, Guardas Municipais, Polícia Federal, Polícia Rodoviária, Polícia Penal e Ferroviária Federal. No modelo democrático, a Segurança Pública é via de acesso à cidadania plena, ao garantir o respeito à dignidade da pessoa humana e aos próprios Direitos Humanos.

2.2 O SURGIMENTO DA POLÍCIA CIVIL DE PERNAMBUCO

Primeiramente, deve-se ressaltar a escassez de fontes históricas que nos permitem descrever a história da Polícia Civil de Pernambuco (PCPE). Aqui, nos concentraremos basicamente em dois autores: Bezerra Cavalcanti (2008) em seu livro **Polícia Civil de Pernambuco – origem e evolução histórica** e Wellington Silva (2003) em sua tese **Entre a liturgia e o salário: a formação dos aparatos policiais no Recife do século XIX (1830-1850)**. Dito isso, a origem das polícias civis, como vimos no tópico anterior, advém de uma raiz judiciária. Com a vinda de Martim Afonso de Souza, enviado por D. João III, em 1530, houve o início das atividades judiciárias no Brasil Colônia. Segundo Bezerra Cavalcanti (2008), tanto no Brasil Colônia quanto na América em geral, organizações como *Quadrilheiros* e *Alcaides* (líder, em árabe), nos tempos da conquista cristã em Portugal, tinham como figura central um magistrado de origem nobre, nomeado pelo rei que desempenhava funções militares numa cidade ou vila, sede de município do mesmo castelo, tornou-se magistrado judicial que aplicava a justiça em nome do Rei. Os *Quadrilheiros* eram uma espécie de auxiliares dos *Alcaides*, que faziam a segurança da própria vizinhança. Ainda nas palavras do autor:

no início de nossa colonização, através do absolutismo da corte, do feudalismo dos donatários ou do autoritarismo dos ouvidores, os atos de policiar e julgar eram exercidos de forma despótica, egocêntrica e extremamente parcial, segundo cada um desses escalões. (BEZERRA CAVALCANTI, 2008, p.17).

Destarte, no que concerne ao contexto pernambucano, há dois fatos históricos específicos que diferem do contexto nacional: o domínio holandês e a Revolução Pernambucana. No tocante ao período holandês (1630- 1654), com a chegada de Maurício de Nassau, a cidade

do Recife passou a ser chamada de Cidade Maurícia. Uma das primeiras ações de Nassau foi “fazer a nomeação dos postos militares até Alferes e de todos da Polícia e Marinha” (BEZERRA CAVALCANTI, 2008, p.18). Outro fato relevante foi a preocupação quase exclusiva com a segurança pública na ata da Assembleia Legislativa, convocada por Nassau em 1640, a qual foi a primeira das Américas. Nesse período colonial do Brasil, não observamos ainda uma Polícia no sentido moderno, mas sim atividades de policiamento. Só mais tarde, em 1808, com a criação da Intendência Geral de Polícia da Corte e do Estado do Brasil é que se tem uma organização policial no Brasil. Essa Polícia tinha o mesmo modelo adotado em Lisboa com a atribuição de fazer a segurança pessoal da família real e regular os costumes da população. Voltando ao contexto pernambucano, mais adiante, em 1817, eclodiu a Revolução Pernambucana. Após a instalação do Governo Republicano Provisório, houve também a criação do Juizado de Polícia e do Crime, exercido pelo Juiz de Polícia Felipe Néri Ferreira, que atualmente é considerado o patrono e primeiro chefe da Polícia Civil de Pernambuco.

Após a Revolução de 1817, o domínio português se reestabelece e há, em 1825, a nomeação de Eusébio de Queiroz Coutinho da Silva como Ouvidor Geral do Crime e Intendente de Polícia. Adiante, em 1827, cada freguesia passou a ter:

um Juiz de Paz com atribuições policiais, administrativas e judiciárias, o que perdurou até o advento da reorganização porque passou todo o aparelhamento policial, em 1841, ensejando o ainda hoje vigente sistema jurídico com o aparecimento do Inquérito Policial. (BEZERRA CAVALCANTI, 2008, p.36).

Assim, a Revolução de 1817, a Confederação do Equador e várias quarteladas (revoltas ocorridas em diversos quartéis), foram exemplos de revoltas que sacudiram o início do império até o período regencial, sobretudo nos primeiros anos da década de 1830. Então:

há um certo consenso, entre os historiadores que estudaram a Guarda Nacional, de que a mesma surgiu como uma resposta direta das autoridades governamentais ao clima de desordem e de insegurança pelo qual estava passando o Brasil após o fim do Primeiro Reinado. Quanto a isso, parece não haver dúvidas. (SILVA, 2003, p.76).

Dessa forma, para conter os vários levantes, foi criada a Guarda Nacional. Em Pernambuco, uma das províncias que mais houve esse tipo de movimento, a Guarda Nacional esteve presente, sempre atendendo as ordens do Juiz de Paz. Tais ordens iam desde o acompanhamento de enterro de oficiais até o verdadeiro policiamento da cidade. De acordo com Silva (2003), os guardas eram recrutados e não tinham remuneração (eram obrigados a trabalhar até três dias seguidos), assim, se viam compelidos a abandonar o seu labor diário sempre que convocados. Além da não remuneração, a Guarda Nacional não tinha treinamento militar adequado e a qualidade do armamento era de baixa qualidade. Em Recife, assim como

nas principais freguesias da província pernambucana, o policiamento, nesse período, era feito não só pelos guardas nacionais, mas também por parte do Exército e também de cidadãos comuns com ordens recebidas do juiz de paz local. Por todos esses fatores, o policiamento não era dos melhores. Era comum o governo central contratar instrutores, geralmente oficiais do exército, para dar um treinamento rápido aos guardas. Porém, o pouco dinheiro dos cofres públicos não permitia a frequência desses treinamentos. A criação da Guarda Nacional foi uma forma que a elite das províncias encontrou de controlar a atividade de policiamento. Assim, continuaria uma política de segurança que começou no Brasil Colonial, a qual os senhores de engenho pagavam pessoas para vigiar as freguesias e assim manter o controle da população local. Há de se acrescentar também que nesse período, segundo Silva (2003), haviam as Guardas Municipais permanentes como força local e que também faziam o policiamento das freguesias. Esse corpo de guardas municipais permanentes era remunerado e militarizado, e dependia dos cofres públicos, diferentemente da Guarda Nacional que dependia da colaboração dos cidadãos que eram recrutados.

Quanto ao aparato policial civil em Pernambuco, nos primórdios do Império, se dividia entre os já estabelecidos Juizes de Paz, criados pela Constituição de 1824, os quais se dividiam entre tarefas judiciárias, administrativas e de policiamento e a Secretaria de Polícia, criadas só em 1833 e administradas por um Chefe de Polícia. A função dela era a de criar uma ligação entre as ruas e o palácio do governo. A Secretaria de Polícia funcionava de forma precária e improvisada, tanto que não dispunha nem de sede, a qual era geralmente a própria casa do Chefe de Polícia, como aduz Silva (2003):

ao contrário dos juzados de paz, cuja criação remonta à Carta Constitucional de 1824, a Secretaria de Polícia, propriamente dita, foi criada somente no ano de 1833, em meio a uma total falta de estrutura. A mesma sequer dispunha de um edifício próprio onde pudesse desenvolver seu expediente ordinário. No ano da sua criação, por exemplo, as reuniões da Junta de Polícia eram feitas na residência do Chefe de Polícia Joaquim Aires de Almeida Freitas. (SILVA, 2003, p. 122).

Ainda segundo o autor, os problemas não eram só estruturais, mas também de jurisdição, havendo uma confusão das funções, pois ambos se configuravam como jurídico-policial.

Mais tarde, em 1836, a Lei nº 13 definiu a criação das Prefeituras Policiais, dando ensejo a vários regulamentos e funções como fazer rondas, prender pessoas, exercer as funções de chefe de polícia, executar sentenças criminais. Em Pernambuco, além disso:

por este mesmo diploma legal ficaram suprimidos os cargos de Inspectores de Quarteirão e, através de Carta de Lei subscrita pelo Presidente da Província, Francisco de Paula Cavalcanti de Albuquerque, futuro Visconde de Suassuna, datada de 16 de abril de 1836, a Força Policial e a Guarda Nacional ser

subordinadas aos Prefeitos Policiais que, por sua vez, davam instruções aos Subprefeitos e Notários. A organização das Polícias Provinciais, prevista no Código de Processo Penal de 1832, surgiu com a lei nº 261, de 3 de dezembro de 1841, mas somente teve efetivação com Regulamento Especial para a regularização passavam a referida lei, baixado em 31 de janeiro de 1842. Com essa lei estavam criadas as Polícias Cíveis das províncias. (BEZERRA CAVALCANTI, 2008, p. 42).

Como vimos, toda uma nova estrutura foi desenhada a partir da citada lei. Cada província poderia montar a sua estrutura de prefeitura policial (não confundir com o cargo de prefeito nos moldes atuais). Em Pernambuco, houve um modelo baseado no da província de São Paulo. “Na prática, eles deveriam exercer as funções de chefe de polícia – cargo que, doravante, não teria mais que ser entregue a um Juiz de Direito” (SILVA, 2003, p.165). Ainda haviam os promotores que eram intermediários entre os prefeitos e o Juiz de Paz. Além disso, subprefeitos eram responsáveis por quarteirões que por sua vez eram policiados por comissários de polícia, substitutos dos inspetores de quarteirão. Os comissários de polícia eram remunerados e vinculados ao governo da província. Outro cargo importante era o de Notário, uma espécie de escrivão que substituiu os auxiliares do Juiz de Paz. Porém essa estrutura não durou mais do que uma década. A organização e as mudanças no aparato policial, o século XIX, tanto nas províncias quanto aos vinculados ao Governo Central foram consequência de uma disputa entre conservadores e liberais. O próprio Código de Processo Criminal foi uma vitória conservadora, principalmente das elites das províncias, pois deu poderes de organizar todo aparato policial, embora ainda muito ligado às atividades jurídicas. É que os Juizes de Paz e a figura do chefe de polícia eram cargos que só poderiam ser ocupados por bacharéis em Direito. Outra lógica que favorecia esse controle maior era a da escravidão, pois a estrutura de policiamento muito se parecia com a do Brasil colonial, diferenciando-se que o poder dos coronéis foi substituído por uma polícia controlada pelos presidentes das províncias, como foi em Pernambuco.

Com o início da década de 1850, houve uma diminuição dos conflitos entre a o Governo Central e as províncias, pois existiram várias revoluções e guerras geradas a partir de ideias emancipatórias e algumas reivindicações locais. Um conjunto de leis e um aparato repressivo fez com que as disputas sangrentas terminassem quase que totalmente e obteve-se um controle maior pelo Governo Central. A partir de então, o Governo pretendia retirar das províncias e reassumir o controle do sistema judicial e policial do Império por meio da reforma do Código de Processo Criminal de 1832 e da reinterpretção do Ato Adicional de 1834. Dessa forma:

a Lei de Interpretação, aprovada em 12 de maio de 1840, pôs um fim à autonomia que as assembleias provinciais vinham desfrutando desde 1834. A partir da sua aprovação, as assembleias perderam o poder de criar e suprimir empregos municipais e também de definir atribuições para os empregos públicos que estavam previstos no Código do Processo. A mesma lei distinguiu, ainda, a polícia administrativa da polícia judiciária e subordinou esta última ao governo central. Para fechar o círculo reformista, a aprovação da Lei n.º 261, de 3 de dezembro de 1841, complementada pelo Regulamento n.º 120, de 31 de janeiro de 1842, acabou com a descentralização da Justiça que, quase uma década antes, havia sido estabelecida pelo Código do Processo. Uma das consequências diretas desta última lei foi a retirada das atribuições policiais que tinham sido da alçada dos juizes de paz (e depois, no caso de Pernambuco, dos prefeitos de Comarca) e a transferência destas mesmas atribuições para as mãos dos delegados e subdelegados de polícia (agentes que, diferentemente dos juizes de paz, seriam escolhidos pelos representantes do imperador na Província). (SILVA, 2003, p.200).

Em consequência disso, o controle do aparato policial saíra do poder municipal para o governo central, o qual centralizou quase que totalmente toda a estrutura não só policial, mas também judiciária. Nesse momento, os delegados assumiram o protagonismo policial, acumulando também tarefas judiciais, transformando o judicialismo policial em policialismo judicial. “Além de prender as pessoas, que deviam ser presas na forma das leis, eles também passaram a ser os responsáveis pela realização dos inquéritos policiais” (SILVA, 2003, p.201). Além disso, expediam mandados de busca e apreensão, estabeleciam fianças e julgar e punir delitos menores, como a infração de posturas municipais. Acima dos delegados estava o chefe de polícia que deixava de ser uma figura com poucos poderes para assumir as políticas de segurança pública emanadas do presidente da província e do Governo Central. Gradativamente, o chefe de polícia ia assumindo e demarcando espaços. Contudo, ressalta-se que todos os cargos mencionados até agora: chefe de polícia, delegados, subdelegados, prefeitos e subprefeitos policiais, inspetores de quarteirão, comissários de polícia não eram remunerados. Tratava-se de uma polícia mantida pelo governo, mas não paga por ele. Isso favorecia bem as elites e dava ganho político aos cargos maiores, como o de chefe de polícia.

Mais adiante, com a Lei Imperial de 1871, há a alteração de diversas disposições da legislação judiciária com a separação da atividade jurídica da atividade policial no momento em que tornou incompatível o cargo de juiz municipal com qualquer função policial. Esse mesmo dispositivo tirou a jurisdição dos Chefes de Polícia, Delegados e Subdelegados no que concerne ao julgamento de crimes do artigo 12, parágrafo 7º do Código de Processo Criminal, além da pronúncia de crimes a qual passou a ser do promotor público. A pressão da Inglaterra para que a escravidão fosse abolida, juntamente com todo movimento abolicionista, surtiu efeito inicial em 1888, com a abolição formal da escravidão, além de ensejar uma mudança no sistema de governo de uma Monarquia para a República. Em

Pernambuco, houve mudanças tanto na economia quanto na organização do Estado quando, em 1891, as leis nº 6 e nº 14 criaram dentre outras secretarias: a de Polícia e Segurança Pública e a Questura Policial em substituição à Secretaria de Polícia. Assim, o cargo de Questor substituiu o de Chefe de Polícia e tornou-se privativo de bacharéis ou doutores em Direito. Mas a Questura Policial durou pouco tempo já que, em 1898, a Lei nº 310 criou a Repartição Central de Polícia.

Os anos iniciais da República Velha foram de manutenção da estrutura oriunda da Lei Imperial de 1871. As atividades policiais em Pernambuco concentravam-se no combate aos grupos de cangaço na região do sertão, além de uma atuação mais política. Porém, em 1925, a Lei nº 1.770, no final do governo Sérgio Loreto, houve modificações na administração da PCPE, pois “a administração da Polícia Civil de Pernambuco passou a ser confiada, primeiramente, ao Chefe de Polícia e depois aos Delegados, Subdelegados e Inspetores de Quarteirão” (BEZERRA CAVALCANTI, 2008, p. 66). Desde então, uma composição administrativa mais parecida com os dias atuais se firmou na PCPE, com a presença de um delegado em cada cidade, inclusive no interior do estado, além também subdelegados. As delegacias da capital eram instaladas na Repartição Central de Polícia, juntamente com o Instituto de Medicina Legal, o Gabinete de Identificação e Estatística, o Gabinete de Investigação e Capturas, a Polícia Marítima e a Guarda Civil (BEZERRA CAVALCANTI, 2008, p. 67). A referida lei ainda destacava o papel dos subdelegados que, dentre outras funções, competiam:

proceder as diligências necessárias para as provas de crimes e contravenções e descoberta de seus autores e cúmplices, comunicando aos delegados todas as providências que tiverem tomado e remetendo-lhes os autos das diligências efetuadas e, entre outras atribuições, dividir os distritos em quarteirões, propondo ao delegado a nomeação dos inspetores, velando que esses cumpram os seus deveres, organizar e remeter, mensalmente, ao delegado, um relatório do que houver acontecido no seu distrito. (BEZERRA CAVALCANTI, 2008, p. 67-68).

Em Pernambuco, mais à frente, em 1929, no governo de Eurico Souza Leão, houve importantes mudanças com introdução de novas normas internas, fiscalização de armas de fogo e campanhas contra a vadiagem, mendicância e jogos de azar, considerados crimes na época. Outro fator importante foi a criação, em 1927, do Arquivo Policial Criminal e a Escola de Polícia, destinada ao ensino profissional dos investigadores e agentes de polícia, com funcionamento na Repartição Central de Polícia.

Posteriormente, com a Revolução de 1930, houve um ambiente permeado de violência em Pernambuco. Um ano depois, em 1931, foi criada a Secretaria de Segurança Pública, em

meio a queda do então governador Carlos de Lima Cavalcanti, assumindo o interventor, secretário de segurança pública e comandante da Brigada Militar de Pernambuco, Jurandir de Bizarria Mamede o qual promoveu mais mudanças:

entre as principais mudanças na estrutura organizacional da Polícia, tivemos a modificação da antiga Repartição Central, depois Delegacia Geral, em Secretaria de Segurança, como vimos, sendo a ela subordinadas três delegacias distritais, o Gabinete de Identificação, o Instituto de Medicina Legal, a Inspetoria da Guarda Civil e Veículos, e a Inspetoria de Polícia Marítima, dirigida por Amaro Pontual Ferreira. Quanto às Inspetorias da Guarda Civil e de Veículos foram unificadas sob a denominação de Inspetoria Geral da Guarda Civil e Veículos, revelava, em seus registros, que no Recife de então, existiam cerca de 3.485 automóveis de passeio, 1.093 caminhões, 21 motocicletas, 17 bicicletas, 252 carroças de tração animal e 127 de tração manual. Contava a Guarda Civil com um efetivo de 259 agentes e a Inspetoria de Veículos, com 90 inspetores. (BEZERRA CAVALCANTI, 2008, p. 77).

Ainda em decorrência da criação da Secretaria de Segurança Pública, houve o surgimento dos chamados Comissariados de Polícia em substituição às subdelegacias. Essa organização da PCPE durou toda a Era Vargas (1930 – 1945).

Em seguida, após o período conhecido como redemocratização (1945 -1964), em Pernambuco, houve poucas mudanças na PCPE. No governo do General Demerval, existiu uma pequena mudança com a transformação da Delegacia de Ordem Política e Social transformada em Delegacia de Ordem Política, Econômica e Social. Bem mais adiante, em 19 de maio de 1961, por meio do decreto nº 595, era criada a Escola de Polícia.

Mais tarde, em 1964, há o golpe militar e as Polícias Cíveis perdem muitas de suas atribuições, como se observa em 1970, com a extinção da Inspetoria de Trânsito, as Polícias Marítimas e Aérea, além da identificação de estrangeiros que passaram a ser de atribuição das Polícias Militar e Federal. O período da Ditadura Militar observa-se a Polícia voltada para os chamados “interesses nacionais”. Uma polícia mais voltada ao combate, à guerra, tanto que a escola de formação era a Escola Superior de Guerra, de âmbito nacional. Em Pernambuco, três anos antes, em 1967, a PCPE era responsável tanto pelo policiamento ostensivo quanto das atividades de polícia judiciária (sua essência). Ainda era função da PCPE:

como uma herança dos tempos passados, cabia-lhe promover, por todos os meios, amplo serviço de vigilância policial, tanto da capital como do interior do Estado, executando, também, as funções de polícia de trânsito, urbano e rodoviário, de polícia sanitária, de segurança a visitantes oficiais em território estadual, além de reprimir o tóxico, o jogo, as meretrizes, a vadiagem, responsabilizando-se, ainda, pelos usos e costumes, através da Divisão de Censura e Diversões Públicas e até de registro de empregadas domésticas. Pelo Decreto N. 279, de 14 de maio de 1970, foram criados os cargos de Técnico Criminal, Auxiliar de Datiloscopista, Agente

Feminino, e a Delegacia de Furtos de Veículos, sendo, na mesma ocasião, extinta a Guarda Civil, coincidentemente no ano de seu cinquentenário de criação. (BEZERRA CAVALCANTI, 2008, p. 98).

Foi no governo de Eraldo Gueiros Leite, em 1974, por força da Lei nº 6.657, que foi finalmente estruturada uma Polícia Civil de carreira e reestruturada a Escola de Polícia, passando ao nível e educação superior. Ainda houve, em decorrência dessa lei, a criação do Departamento de Polícia Científica, do Instituto de Identificação e o de Medicina Legal; a extinção dos cargos de Inspetor Geral de Polícia e de Inspetor Geral de Vigilância, que correspondente ao Comandante da Guarda Civil (Bezerra Cavalcanti, 2008).

Finalmente, após a Constituição de 1988, a PCPE se reorganizou ainda dentro da Secretaria de Segurança Pública até o governo de Miguel Arraes que terminou em 1998. Em 1999, Jarbas Vasconcelos assume o governo com uma importante mudança na estrutura da Segurança Pública com a criação da Secretaria de Defesa Social, extinguindo a Secretaria de Segurança Pública. Essa estrutura se mantém até os dias atuais, com a PCPE subordinada a essa secretaria e tendo como chefe de polícia um delegado especial, de carreira. Os cargos componentes da PCPE são: agente de polícia, escrivão de polícia, comissário de polícia e delegado de polícia. Além desses, temos os Peritos Papiloscopistas que recentemente se incorporaram à PCPE. Cabe à Secretaria de Defesa Social (SDS):

promover a defesa dos direitos do cidadão e da normalidade social, através dos órgãos e mecanismos de segurança pública, integrar as ações do Governo com vistas à preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio no âmbito do Estado; planejar, coordenar e controlar as atividades de polícia ostensiva, de polícia judiciária e a apuração de infrações penais, e de defesa civil, prevenção e combate a sinistro; prover a execução das ações de polícia técnica e científica e de medicina legal; exercer as atribuições de polícia administrativa e de fiscalização de atividades potencialmente danosas; manter-se articulada com órgãos competentes para a execução da polícia ostensiva de guarda, de trânsito e do meio ambiente; realizar serviços de resgate, busca e salvamento, socorro e atendimento médico emergencial à vítimas de acidentes e calamidades; assegurar, por atuação conjunta dos seus órgãos de segurança, a execução das políticas públicas de prevenção e repressão à criminalidade e de prevenção e controle de sinistro. (PERNAMBUCO, 1999, art. 1º).

Assim, cabe à SDS a administração de todo o aparato de Defesa Social, incluindo a Segurança Pública.

Desse modo, como vimos, quase toda a história da PCPE, como também das Polícias Cíveis de todo o país, foi ligada a uma atuação dos governos ou das elites provinciais. Uma Polícia de governo e não de Estado, com cargos e níveis ligados à atividade judicial, tendo como ponto de partida um modelo judiciário policial chegando ao modelo policial judiciário. No entanto, nos períodos ditatoriais, notadamente na Era Vargas e na Ditadura Militar, a

PCPE alterou pouco sua estrutura de carreira e administrativa. Os esforços para transformar uma polícia de governo, ou seja, que serve a interesses políticos e a uma estrutura de poder, passaram pela profissionalização, remuneração feita pelo Estado e especialização, sendo essas características produto de uma formação feita pelas academias de polícia.

Por fim, considerando o longo processo histórico que tratamos aqui, faz-se importante citar o histórico dos cursos de formação na PCPE. O primeiro movimento em busca de uma polícia moderna (profissional) foi em 1927 com a criação, pelo então chefe de polícia Eurico de Souza Leão, da Escola Policial e Criminal a qual permaneceu por anos formando por décadas, de maneira precária, com professores não remunerados, com instalações precárias, ou seja, de forma bastante improvisada. Só em 1961, no governo de Cid Sampaio, foi criada a Escola de Polícia que se destinava, “especificamente, à formação básica de guardas civis, fiscais, investigadores, escrivães e comissários de polícia” (BEZERRA CAVALCANTI, 2008, p.181). Na Escola de Polícia:

os cursos básicos destinavam-se aos funcionários nomeados em caráter interino e os de aperfeiçoamento, aos já efetivados nas respectivas funções. Todos os cursos eram eminentemente práticos, limitando-se à teoria do mínimo indispensável. Entre as disciplinas ali ministradas destacavam-se algumas que visavam prioritariamente o policiamento ostensivo, atividade então largamente desenvolvida na Polícia Civil, e outras matérias até hoje essenciais como: investigação policial, armamento e tiro, criminologia, polícia técnica, organização policial, relações públicas, educação moral e cívica, entre outras. Mostrando o primor pela disciplina e pela retidão do caráter do futuro policial, o aluno seria desligado do curso se cometesse falta grave ou demonstrasse inaptidão para a profissão que almejava abraçar. Um detalhe curioso dessas normas é ficavam dispensados da disciplina "conhecimentos gerais", os alunos portadores de diploma de curso ginásial, equivalente ou superior. (BEZERRA CAVALCANTI, 2008, p.182).

Uma característica peculiar dessa Escola de Polícia era a formação do corpo docente, formado por Oficiais da Polícia Militar e de civis credenciados pelo Governo Estadual, além da direção a cargo do Inspetor Geral de ensino. Posteriormente, em 1974, de acordo com Bezerra Cavalcanti (2008), o governador Eraldo Gueiros modifica a denominação de Escola de Polícia para Academia de Polícia Civil (Acadepol), sendo subordinada diretamente ao Secretário de Segurança e dirigida por um delegado de primeira categoria, com curso de especialização em pedagogia e indicado pelo Governador. A principal atribuição da Acadepol era a de formação, aperfeiçoamento e especialização profissional nos diversos cargos do quadro da PCPE. Atualmente, em virtude de as forças policiais estarem subordinadas a uma única secretaria, os cursos de formação passaram a ser executados pela Academia Integrada de Defesa Social (Acides), a qual possui vários campos de ensino, sendo

o Campo de Ensino Recife (Cere) o destinado aos cursos de formação da PCPE. A Cere é dirigida por um delegado de polícia e todo seu corpo pedagógico e administrativo é formado por policiais civis.

Depois de entender todo o processo de formação do corpo policial civil e, em especial, da Polícia Civil de Pernambuco, interessa-nos compreender como se dá uma formação policial, levando em consideração todo esse caminho histórico.

2.3 OS CAMINHOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO POLICIAL NO BRASIL – PERCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO E PRINCIPAIS CORRENTES PEDAGÓGICAS

Para entendermos e analisarmos o cenário dos cursos de formação no Brasil, com ênfase na Polícia Civil de Pernambuco, é preciso considerar que esses se dão no ambiente das academias de polícia e que elas nada mais são do que instituições educacionais, com modelos organizacionais de gestão educacional e que adotam concepções pedagógicas específicas ou até mesmo um conjunto delas. Vislumbra-se, mais adiante, uma análise dos cursos de formação da PCPE e, para isso, é necessária uma base teórica acerca dos principais modelos de gestão educacional, das concepções filosóficas de formação e das principais correntes pedagógicas.

2.3.1 Modelos Organizacionais de Educação

As características dos modelos organizacionais, dos estabelecimentos educacionais, são fundamentais para entender as nuances de aprendizagem de uma escola de formação policial. A escolha do modelo organizacional é um dos fatores mais importantes do desenvolvimento do processo de aprendizagem. Para compreendermos como atua a gestão educacional, faz-se necessário o estudo dos modelos que atuam na forma de operação das organizações educacionais. Segundo Bush (2011), os modelos, os quais abordaremos aqui, são: os formais, colegial, político, subjetivo, da ambiguidade e o cultural.

Em meio ao processo de entendimento do sistema de aprendizagem, tem-se diversos fatores que influenciam no objetivo final que é a construção do conhecimento e a formação dos alunos de uma instituição de ensino. Deve-se considerar a influência da organização de ensino no ciclo de aprendizagem que se dá pelas relações interpessoais, além das interferências do clima organizacional. Todos esses elementos moldam alguns aspectos

influenciadores da forma como os alunos assimilam os conhecimentos construídos na formação.

A gestão educacional é definida por Bush como “um conjunto de atividades direcionadas para atingir a eficiência e eficácia na utilização de recursos da organização a fim de atingir as metas desta mesma organização” (BUSH, 2011, p.1). Percebe-se, com essa definição, a influência da administração no processo de aprendizagem, no momento em que os objetivos definidos pela organização devem ser perseguidos por meio de ações até serem concretizados. Ainda segundo Bush, os líderes têm a tarefa de definir quais serão esses objetivos e, ainda, coordenar e comandar o sistema educativo, podendo, no caso das academias de polícia, ter a influência de pôr em prática as diretivas definidas por governantes. Nesse sentido, seria uma autonomia limitada por parâmetros definidos em políticas públicas adotadas pelo governante.

Dessa forma, a liderança se dá pela influência que o líder exerce e não por uma imposição feita por ele, com uma ligação baseada nos valores de uma instituição ou de um grupo. O que se percebe, conforme o mesmo autor, é que ao invés de ocorrer essa construção, o ambiente escolar é permeado de imposições dos governantes centrais do sistema educacional. Dito isso, cabe-nos apresentar os diversos modelos teóricos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem de qualquer profissional.

2.3.1.1 Modelo Formal

O modelo formal tem ênfase na estrutura oficial de uma instituição escolar, pois trata as organizações como sistemas, com hierarquização dessa estrutura e com propósitos definidos. Além disso, as decisões são tomadas racionalmente, de maneira a escolher a melhor alternativa, levando em consideração os objetivos almejados. No tocante ao líder, sua posição na hierarquia dos cargos está inteiramente ligada ao poder de decisão; quanto maior o cargo, maior o poder de decisão.

Para Magalhães (2019), “os modelos formais de instituições se caracterizam por ser aquelas que são orientadas para objetivos pré-definidos e específicos” (MAGALHÃES, 2019, p. 32). Nesse modelo, a colaboração não é estimulada, sendo o gestor (líder) quem traça os objetivos e metas da instituição. Porém, para Bush (2011), esse modelo apresenta problemas. O primeiro deles é a dificuldade de determinar as metas educacionais; o segundo é que na tomada de decisão, a racionalidade representa uma gama de dificuldades por conta das variáveis ocultas no processo e a escassez de dados no apoio das decisões da gestão; em

terceiro, está no fato de reconhecer a organização como entidade constituída, ignorando ou subestimando as contribuições individuais; o quarto e penúltimo problema é gerado pelo poder da decisão, pois em escolas, é do diretor a prerrogativa de decisão das metas e objetivos, ficando os professores sem esse poder; Por último, para Bush (2011), o quinto problema é a premissa que as organizações são relativamente estáveis, o que revela uma dificuldade na medida em que os sistemas de educação convivem com períodos de turbulência e instabilidade. Dentro do modelo formal há mais cinco modelos que são: o modelo estrutural, modelo sistêmico, modelo burocrático, modelo racional e o modelo hierárquico.

2.3.1.2 Modelo Estrutural

A característica principal do modelo estrutural é o foco na estrutura organizacional, com uma relação formal entre os integrantes. Para Bolman e Deal (1984), há sete premissas para esse modelo:

- 1) As organizações existem para que as metas estabelecidas sejam cumpridas;
- 2) Para qualquer organização, existe uma estrutura apropriada para os objetivos, o ambiente, a tecnologia e os participantes;
- 3) As organizações funcionam com mais eficiência quando os problemas do ambiente e as preferências pessoais dos participantes são limitados por normas racionais;
- 4) A especialização permite níveis mais altos de conhecimento e desempenho individuais;
- 5) A coordenação e o controle são realizados da melhor maneira por meio do exercício da autoridade e de regras impessoais;
- 6) As estruturas podem ser sistematicamente projetadas e implementadas;
- 7) Os problemas organizacionais geralmente refletem uma estrutura inadequada e podem ser resolvidos por meio da reestruturação e reorganização do sistema. (BOLMAN e DEAL, 1984, p. 31-32, tradução nossa).

No desenho desse modelo, a decisão sobre o planejamento, a alocação e distribuição dos recursos se dão em níveis estruturados, formando um sistema, como por exemplo, na área da Educação em que Ministério da educação centraliza recursos, os distribui e monitora entre os estados. Por sua vez, os estados centralizam e escolhem onde alocar e distribuir os recursos para as prefeituras. Por fim, cada instituição de ensino gere os recursos de acordo com a sua estrutura.

Dessa forma, o modelo estrutural produz pouco engajamento e desenvolvimento dos alunos. Bush (2011) argumenta que o desenvolvimento da tecnologia trouxe diversas maneiras de comunicação informal. Assim, há a influência dos contatos informais nas

tomadas de decisão. Como exemplo, temos as trocas de informações e opiniões dos estudantes, por meio das redes sociais, que geram discussões sobre determinadas decisões formais tomadas pela escola. Ainda de acordo com o citado autor, esse posicionamento informal dos estudantes tem como consequência uma mudança no ambiente da tomada de decisão. Portanto, mesmo em modelos estruturais, há o surgimento de características mais flexíveis que influenciam a estrutura.

2.3.1.3 Modelo Sistêmico

Os modelos sistêmicos “são baseados na teoria dos sistemas que enfatiza a unidade, integridade e coerência da organização e foca especialmente a interação entre os componentes do sistema como partes de um todo” (LIMA, 2009, p. 84). Assim, no pensamento de Bush (2011), a instituição de ensino está voltada, nesse modelo em questão, para unicidade e integridade da organização, com foco na interação de seus componentes entre si e com o ambiente externo. Ademais, há ainda uma preocupação em estabelecer as fronteiras do sistema, de maneira a limitar quem pertence ao ambiente interno e quem pertence ao ambiente externo. Essa preocupação excessiva com a instituição em detrimento do corpo institucional é apontada como um problema do modelo, na medida em que a ênfase está na organização em detrimento das pessoas que a compõem.

Outro fator que diz respeito ao modelo sistêmico é a sua forma de se relacionar com o mundo exterior. No sistema fechado, mitigam-se as influências externas e possíveis interações na tomada de decisão da instituição. Consequentemente, de acordo com Magalhães (2019), a organização mantém-se menos vulnerável às influências externas e interferências do meio. Outrossim, via de regra, os sistemas fechados consideram a prestação de contas para os níveis hierárquicos superiores mais importantes que as responsabilidades perante os clientes externos. Já nos sistemas abertos, há espaços de comunicação entre os ambientes externos, tanto de dentro para fora, como de fora para dentro. Por conseguinte, as instituições de ensino com essa tipologia possuem um canal aberto com a comunidade escolar, assim como com seus mantenedores, funcionários, etc.

Na prática, “a diferença entre as tipologias aberta e fechada ficam mais no campo da teoria, sendo de difícil identificação” (BUSH, 2011, p. 46). Contudo, a perspectiva de interação entre as partes de uma instituição deve ter por objetivo o alcance de metas sistêmicas. Por mais que essa integração entre as unidades de uma instituição tenha ganhos,

deve-se pontuar que as relações humanas, notadamente, nas escolas, são complexas e não possuem previsibilidade mecanicista, ainda que a integração seja um fator importante.

2.3.1.4 Modelo Burocrático

A doutrina da gestão educacional apresenta esse modelo como o mais importante entre os modelos formais. Essa tipologia está diretamente ligada à teoria da Burocracia de Max Weber, a qual define que as organizações são baseadas na racionalidade, funcionando para que os meios sejam estabelecidos e analisados por métodos formais e impessoais. Dessa maneira, enfatiza-se a eficiência das instituições como característica marcante do modelo. Para Weber, a Burocracia funciona de acordo com as seguintes características:

- 1) Rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas;
- 2) Os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores. Esse sistema oferece aos governados a possibilidade de recorrer de uma decisão de uma autoridade inferior para a sua autoridade superior, de uma forma regulada com precisão;
- 3) A administração de um cargo moderno se baseia em documentos escritos (“os arquivos”), preservados em sua forma original ou em esboço;
- 4) A administração burocrática, pelo menos toda a administração especializada — que é caracteristicamente moderna — pressupõe habitualmente um treinamento especializado e completo. Isso ocorre cada vez mais com o diretor moderno e o empregado das empresas privadas, e também com o funcionário do Estado;
- 5) Quando o cargo está plenamente desenvolvido, a atividade oficial exige a plena capacidade de trabalho do funcionário, a despeito do fato de ser rigorosamente delimitado o tempo de permanência na repartição, que lhe é exigido;
- 6) O desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas, e que podem ser aprendidas. O conhecimento dessas regras representa um aprendizado técnico especial, a que se submetem esses funcionários. Envolve jurisprudência, ou administração pública ou privada. (WEBER, 1982, P. 229-231).

O modelo burocrático, intensificado pela área da gestão educacional, está relacionado com a uma formação voltada para a especialização, exigidas por uma sociedade a qual possui a burocracia em sua estrutura. Assim, para Weber (1982), quanto mais burocracia, mais racionalidade na gestão, objetivando uma máxima eficiência e com as seguintes características:

- 1) A hierarquia interna da instituição é baseada na estrutura organizacional hierárquica, ou seja, a autoridade advém da posição formal na cadeia de comando. Nas instituições de ensino, os professores estarão subordinados ao diretor;
- 2) As organizações deste tipo são orientadas para seus objetivos, e estes são claros e delimitados pelas instâncias superiores da organização;
- 3) O modelo sugere a divisão de tarefas, com integrantes especializados em atividades específicas. Nas instituições escolares estas divisões ocorrem quando as

atividades de ensino são fragmentadas em específicas, tratadas por professores especializados em cada item do currículo que será aplicado;

4) As decisões e comportamentos na instituição são norteados por regras formais e regulamentos e não por iniciativa de seus integrantes. Essa característica é uma regra muito comum nas escolas e procuram normatizar o comportamento dos alunos dentro da instituição e a postura dos professores e do corpo administrativo. No Brasil, um forte exemplo deste preceito aplicado é a obrigatoriedade de adoção de livros didáticos que forem definidos pelo comando central, do sistema educacional brasileiro, para utilização nas escolas públicas;

5) O modelo prima por relações impessoais entre seus integrantes e seus clientes externos, procurando minimizar as influências pessoais nas tomadas de decisão. Importante notar que em instituições de ensino a característica da impessoalidade fica consideravelmente mitigada, tendo em vista que o ambiente da escola é calcado em relações interpessoais que nem sempre podem ser impessoais;

6) O mérito é fator determinante dentro da instituição para o recrutamento de colaboradores e o futuro desenvolvimento nas carreiras. Para obter esse mérito, o integrante precisa reunir expertise e experiência que comprovem sua capacidade em posições anteriores, a fim de ser considerado como candidato a ocupar posições mais altas na instituição - é a chamada meritocracia. (BUSH, 2011, p.47).

Em suma, toda grande instituição possui elementos burocráticos em sua estrutura e isso não é diferente nas instituições educacionais. As organizações centralizadas têm predileção por esse modelo, pois permite uma gama de mecanismos de controle formais, como a normatização e rigidez de procedimentos. Devido ao papel de inovação e reinvenção dos professores e dos alunos no processo educacional, esse modelo pode ser uma barreira, na medida em que ele define e limita o papel desses atores, fazendo-os atuar sem engajamento e entusiasmo. Aduz Estevão (1998), que as limitações dos professores e dos alunos advêm das regras impessoais, das decisões centralizadas e, como consequência de um modelo formal, da hierarquização de categorias, gerando uma forte barreira às mudanças. Então, um olhar muito específico pode omitir falhas, já que a Escola é uma instituição muito complexa e com vários arranjos.

2.3.1.5 Modelo Racional

Uma das principais e fundamentais características do modelo racional é o foco nos processos de gestão, deixando a estrutura ou objetivos da instituição em segundo plano. Para esse modelo, a estrutura organizacional é limitante da tomada de decisão, além de não responsável pelo processo decisivo. O modelo ainda apresenta uma mistura dos outros modelos formais por levar em consideração os objetivos e a estrutura organizacionais, mas não como fatores principais e sim meios que levam ao processo de decisão da gestão educacional. De acordo com Magalhães (2019), essa tomada de decisão apresenta, na teoria de Tony Bush, seis fases distintas e com interligações, quais sejam: a percepção do problema

ou a predileção da oportunidade, a análise do problema e a coleta de dados; a formulação de soluções alternativas e escolhas; a escolha da solução mais apropriada para a busca dos objetivos da instituição; a implementação da solução escolhida e, por fim, o monitoramento e avaliação da eficácia da alternativa implementada.

Ademais, Bush (2011) aponta alguns problemas nesse modelo em instituições de ensino como: a escassez de dados para a tomada de decisão; disputas entre soluções pré-definidas e as soluções apresentadas sob o ponto de vista dos atores da organização; a imprecisão na imparcialidade na escolha das soluções; e a variação na percepção da eficácia das soluções apresentadas, muito vinculadas às convicções das pessoas envolvidas no processo.

2.3.1.6 Modelo Hierárquico

Tendo como características principais a forte verticalização entre das relações internas e uma preocupação na prestação de contas aos patrocinadores externos, o modelo hierárquico apresenta uma ligação direta entre as responsabilidades e autoridade dos gestores com a estrutura hierárquica vertical. Quanto maior a posição hierárquica, maiores as responsabilidades e legitimidade no poder de decisão dos gestores. No entanto, na medida em que a posição vertical na pirâmide organizacional é influenciadora na decisão da gestão, há também uma característica do modelo burocrático, pois há uma centralização e personificação do líder. Outro fator importante são as responsabilidades do líder refletidas na prestação de contas aos superiores hierárquicos exteriores ao setor em que se encontra esse líder.

No entanto, há um problema ao pensarmos nesse modelo dentro de uma instituição escolar. Os professores e alunos cada vez mais reivindicam a participação no processo de decisão. Assim, para Bush (2011), há um problema nesse modelo, pois centraliza no topo da hierarquia as decisões e execução do planejamento, o que retira desses atores o protagonismo ou interferência no poder decisório.

Magalhães (2019) afirma que o gestor escolar deve se ater, seja qual for o modelo ou característica de modelo, a três propósitos:

- 1– Finalidade estética – formulação de caráter
- 2– Finalidade econômica – aprender a ganhar
- 3– Finalidade social – cidadania e habilidades sociais

Além disso, ele ainda deve desenvolver objetivos e missões institucionais adequadas, fomentando os demais atores a atingirem os objetivos, implementarem os planos e os programas com atendimento aos padrões institucionais.

Contudo, é importante salientar que modelos baseados em um gerencialismo exagerado pode tornar a Educação refém dos objetivos e metas gerenciais, deixando as metas educacionais sem segundo plano. Apesar de contribuírem bastante na gestão escolar, os modelos formais limitam as instituições escolares mais modernas.

2.3.2 Modelo Colegiado

Vimos anteriormente modelos os quais evidencia-se a tomada de decisão centralizada em um gestor posicionado no topo da hierarquia ou em uma posição privilegiada na estrutura organizacional. Em oposição a esses modelos, o modelo colegiado norteia-se pelo poder e tomada de decisão divididos entre alguns ou por todos os componentes da instituição, com a premissa de um consenso entre os participantes do colegiado. Discute-se a praticidade desse modelo por conta da lentidão na tomada de decisão, pois o mundo moderno exige das instituições respostas rápidas das demandas. Isso se deve ao processo de construção coletiva do poder decisório que passaria por professores, discentes, comunidade local, corpo administrativo, diretoria e demais gestores. Na teoria de Bush (2011), esse modelo tem as seguintes características:

- 1) É fortemente orientado por normativas;
- 2) É considerado ideal para organizações educativas, pois dá ênfase na participação dos professores no processo de tomada de decisão;
- 3) Assume valores comuns validados pelos membros da organização;
- 4) O tamanho do colegiado é importante para o modelo, pois quanto maior, mais demorada e complexa será a decisão;
- 5) Assume que decisões de gestão são alcançadas por consenso e não com a divisão ou conflitos. (BUSH, 2011, p. 72-76).

O modelo colegiado é muito encontrado em instituições de ensino superior, as quais têm um grande nível de especialização. Nelas, há uma formação de colegiado heterogênea, na medida em que podem ser formados com diversas composições, sendo mais fechados ou mais abertos. A representatividade pode se dar de maneira mais elitista quando se deixa de fora alguns atores com menos poder de decisão, como os alunos ou parte da comunidade acadêmica. Há também uma tensão entre o processo participativo e a prestação de contas ao mundo externo. Nesse sentido, pode-se perceber essa tensão quando se tem uma tomada de

decisão que exige celeridade, como foco nos interesses externos e uma decisão mais participativa e, portanto, mais demorada.

Ademais, indaga-se qual o papel do gestor principal nesse processo, ou, no caso das escolas, do diretor. Nesse diapasão, o gestor maior da instituição funciona como um facilitador do processo de decisão, organizando o colegiado, a pauta e também votando nas decisões, pois geralmente se tem uma formação a qual o número de componentes é ímpar, forçando-se a uma decisão de maioria.

Entretanto, Bush (2011) aponta algumas limitações de aplicabilidade do modelo colegiado, quais sejam:

- 1) O modelo é fortemente normativo e tende a obscurecer a realidade. Os defensores baseiam suas afirmações em suposições de eficiência e não em pesquisas que comprovem a real eficiência do modelo;
- 2) As decisões de gestão são vagarosas e de difícil aplicabilidade pela complexidade que o processo decisório no modelo;
- 3) A característica de utilizar o consenso nas decisões, é citado como um fator de enfraquecimento, considerado que a construção de um consenso em colegiado misto não é tarefa entendida como simples e fácil de alcançar;
- 4) Na prática, os sistemas educacionais burocráticos são majoritários. Ocorre que que o sistema burocrático, por natureza, é antagônico à forma de decisão do modelo colegiado que valoriza o poder de fato e diminui a importância do poder formal, base da maioria dos sistemas em atividade;
- 5) Os diretores são sujeitos às prestações de contas às autoridades centrais, entretanto, o modelo retira sua força decisória. A aplicabilidade do poder colegiado fica quase que a mercê da coragem pessoal do diretor da escola em aceitar a transferência do seu poder de decisão para o colegiado, sabendo que continuará com as cobranças do poder central;
- 6) A eficiência do modelo depende da postura e atitude dos integrantes da instituição. A efetiva participação de seus integrantes é essencial para que o modelo colegiado tenha sucesso de implantação. A fraqueza consiste na energia que é necessária para realizar essa mobilização que garanta a participação de todos;
- 7) A última deficiência apontada é da extrema necessidade de engajamento do diretor da instituição para que o modelo possa ser implantado. Sem um diretor que realize a contento a organização dos procedimentos preparatórios para o processo decisório colegiado, este terá muita dificuldade de ser efetivado. (BUSH, 2011, p. 91-94).

Em síntese, o modelo colegiado, na prática, é mais limitado por se basear no consenso, o qual nem sempre é possível em colegiados mistos.

2.3.3 Modelo Político

Na perspectiva do modelo político, as organizações seriam palco onde haveriam uma variedade de interesses políticos. Para Bolman & Deal (1984, p. 109-132), a autoridade balizaria interesses de diversos setores ou grupos, prevalecendo processos de negociação

entre os maiores grupos, sendo o conflito algo natural, resultante da continuação de interesses próprios e do exercício do poder como processos organizacionais básicos.

Ademais, Bush (2011, p. 67-69) define esse modelo como aberto pelo fato do processo de decisão ser resultado da negociação. As organizações são vistas como arenas políticas, *locus* de uma atividade política cujo objetivo é a realização são os interesses de cada grupo com os conflitos sendo mediados pelos gestores.

Pela multiplicidade de canais de opinião e formas de expressão, típicas do mundo atual, há uma facilidade de implantação do modelo político nas instituições de ensino, gerando uma pressão que leva à estruturação da gestão escolar de forma mais aberta e com participação externa. A política e as decisões advêm por meio da negociação e da barganha, pois grupos de interesse surgem, desenvolvem e formam alianças na busca de objetivos políticos específicos. Segundo Bush (2011), o modelo político apresenta algumas características, como:

- 1) O modelo foca em atividades de grupo ao invés de considerar a instituição como um todo. A ênfase dirigida aos subgrupos da organização e seus interesses específicos – os elementos ouvidos são as forças políticas existentes na instituição;
- 2) O modelo está preocupado em satisfazer interesses e grupos de interesses. Indivíduos são vistos como integrantes de blocos de interesses. Neste modelo, existe blocos relativamente permanentes, são os inerentes à formação de grupos formais, como departamentos ou setores da instituição, e aqueles que integram alianças políticas temporárias que se aglomeram para defender um interesse específico e convergente;
- 3) O modelo valoriza a permanência do conflito nas organizações. A essência é exatamente este jogo de medição de forças entre os grupos e seus interesses. Prevalece no processo de tomada de decisões as posições que são apoiadas pelos grupos politicamente mais forte na instituição;
- 4) O modelo assume que os objetivos da instituição são instáveis, ambíguos e contestáveis. A constante falta de consenso na definição dos objetivos da instituição é uma forte característica da escola política. Na verdade, os objetivos são mutáveis de acordo com as conveniências das forças políticas e da própria conjuntura dos fatos no momento da decisão;
- 5) As decisões são tomadas após um complexo processo de negociação e barganha. A eleição dos interesses prioritários é promovida em comitês e encontros extraoficiais dos grupos políticos. Como não surge um consenso no processo, constantemente o grupo que foi preterido tenta buscar a imposição de suas ideias na primeira oportunidade que surgir. A inconstância é o que causa a volatilidade dos objetivos institucionais. Os objetivos são definidos pelo grupo politicamente mais forte que está na hegemonia temporária da instituição;
- 6) A concepção de Poder é central no entendimento do modelo político. Os resultados advindos do complexo processo de tomada de decisão são susceptíveis de serem determinados de acordo com o poder relativo dos indivíduos e grupos de interesse envolvidos no debate. O poder político e de seus defensores de interesses é que definirá se eles conseguirão fazer suas ideias prevalecer sob as dos outros. (BUSH, 2011, p. 100 – 102).

Nesse diapasão, o poder torna-se uma questão importante no processo decisório. Ele determina o comportamento de terceiros ou decide os resultados dos conflitos. Para isso, há

duas fontes distintas desse poder: a força da autoridade e a capacidade de influência. A primeira deriva da legitimidade formal dos líderes da instituição, já a segunda da habilidade de afetar os resultados de uma decisão.

Além disso, considerando o processo decisório desse modelo, entendem-se os objetivos da instituição não como próprios dela e sim uma construção de interesses individuais, gerando uma disputa de poder. Assim, gera-se uma influência externa nas decisões da instituição, a qual pode ser exercida, por exemplo por mantenedores dela. Nesse aspecto, cabe ao líder a tarefa de mediar as propostas, organizando os debates políticos e moderando as forças antagônicas que lutam entre si para a construção da decisão. Diferentemente do modelo colegiado, o qual baseia-se no poder do consenso, aqui, a luta pelo poder pode produzir características muitas vezes manipulativas, desonestas e destrutivas.

Por conseguinte, no ambiente escolar há também uma arena política com características que Costa (1996, p. 73) elenca, quais sejam: a escola é uma pequena ilustração de um sistema político, a qual é heterogênea no que concerne aos grupos de interesses com poderes e influências diversas, está sempre em evidência uma conflitualidade de interesses, internos ou externos à organização escolar, na luta pelo poder e as decisões acontecem pela negociação entre os grupos. Deste modo, interesses, poder, conflito e negociação são conceitos centrais desta perspectiva, que já percorremos anteriormente.

Em suma, a contribuição que o modelo político apresenta para o processo de decisão é fundamental, pois dentro das instituições há uma interação entre seus atores que causa variáveis as quais influenciam aspectos desse processo. Tais características desse modelo são teóricas e surgem a partir de forças informais. Tais forças podem ser mitigadas por modelos mais formais, mas mesmo com estruturas rígidas, ainda não conseguiriam ser anuladas por completo.

2.3.4 Modelo Subjetivo

Até o momento, nos debruçamos sobre modelos que têm como foco a estrutura, a poder de decisão, o poder de consenso, da normatividade, dentre outras características vistas. No entanto, para o modelo subjetivo, como o próprio nome indica, a base da gestão escolar é o indivíduo e não a organização em si. Esse modelo teve visibilidade com os estudos desenvolvidos por Thomas Greenfield. Para ele:

a estratégia de melhoria organizacional [para redesenhar e direcionar as organizações para objetivos humanos] assim derivados exige a formação das organizações em termos de necessidades humanas, em vez de requisitos organizacionais. (...) essa visão aparentemente antiorganizacional das organizações pede simplesmente uma perspectiva humana entender e avaliar as organizações. (GREENFIELD, 1989, p. 81-88, tradução nossa).

O autor ainda questiona como os objetivos organizacionais existem à parte dos indivíduos, pois dá ênfase à estrutura, à integridade do sistema e à burocracia. Assim, a premissa maior desse modelo é que as organizações são construções sociais e surgem a partir de relações interpessoais dos seus integrantes, sendo uma criação das pessoas que as compõem. O conjunto de percepções dos integrantes de uma instituição que são derivadas das suas experiências e valores, abrangendo vários significados para cada um dos membros, de acordo com a experiência de cada um deles.

Ademais, de acordo com Bush (2011, p. 126-132) os traços marcantes dos modelos subjetivos são os seguintes: focalização nas crenças e percepções dos membros individuais da organização; preocupação com os diferentes significados atribuídos aos acontecimentos pelos membros da organização, resultado das diferentes origens, experiências e valores dos indivíduos; a estrutura é o produto da interação e não pré-estabelecida, como nas perspectivas racionalistas, por outro lado, coloca-se a ênfase na importância dos objetivos individuais, negando a existência de objetivos organizacionais.

No entanto, cabe ressaltar que ao agir com seus próprios valores, os líderes de uma instituição escolar podem ir de encontro ao poder central, no caso estadual, por exemplo, da política adotada pela Secretaria de Educação; no caso de uma academia de polícia, às diretrizes da própria polícia e do Governo do Estado, no caso da Polícia Civil. Dessa forma, cabem elencar algumas críticas ao modelo. Primeiramente, ao igualar a organização ao pensamento de seus membros, corre-se o risco de, ao se levar ao extremo do individualismo, a análise dos indivíduos pode ser a análise da organização. Em segundo lugar, há uma forte tendência desse modelo ser bastante prescritivo e normativo. Em terceira ordem, não há uma orientação dos líderes e, em uma visão mais ampla, ele ser confundido como a própria organização. Por outro lado, um gestor escolar pode utilizar o modelo para analisar os comportamentos individuais e mensurar as relações interpessoais. Para isso funcionar, o gestor escolar deve ter vontade política e administrativa para fazer funcionar a sua ideia na escola.

2.3.5 Modelo da Ambiguidade

De acordo com Bush (2011, p. 146-147), com foco na instabilidade e na complexidade existentes nas instituições, o modelo da ambiguidade assume que a turbulência e a imprevisibilidade são características fundamentais de uma organização. Os processos institucionais não existem e não são entendidos em sua plenitude com uma participação fluída na elaboração de políticas, por conta da escolha de seus membros em participar, ou não, das decisões de gestão.

Outrossim, o modelo nasce da insatisfação, na década de 1970, de autores norte-americanos com os modelos formais, considerados inadequados em períodos de instabilidade. Aduz Magalhães (2019, p. 65) que, no ambiente escolar, o modelo se estabelece com as características específicas dessas instituições, as quais se apresentam com objetivos incertos, tecnologia de gestão não muito claras e dificuldade de mobilização na participação da tomada de decisão.

Assim, Costa (1996) projeta a imagem de anarquia para caracterizar a escola. Segundo ele, esse conceito não deve ser observado de forma negativa e sim como metáfora que ilustra um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares. A escola é vista como complexa, heterogênea e ambígua. Nesse sentido, o funcionamento dela pode ser anárquico, pois é baseada em intenções e objetivos vagos, tecnologias sem clareza e participação fluída. Com base nisso, o termo “anarquia organizada” foi criado por Cohen e March (1974) para definir organizações complexas que possuem dentre suas principais características o fato de seus componentes tomarem decisões autônomas e, também, a ausência de mecanismos de controle, ou seja, é exatamente o oposto do modelo racional burocrático.

Cohen *et al* (1972) enfatizam a comprovação das propriedades das anarquias organizadas por diversos estudos da área, fazendo com que as teorias clássicas da área da administração não limitem às questões visíveis nesse tipo de organizações. Dessa forma, a teoria clássica da administração parte do pressuposto que as organizações funcionam dentro de parâmetros racionais, critérios pelos quais as universidades não podem ser citadas como exemplo. Nesse tipo de organização, não há o modelo de tomada de decisões convencional que siga a identificação de problema, verificação das alternativas de resolução, análise crítica e decisão. Há sim inúmeras propostas de soluções já prontas, porém misturadas, que tentam encaixar-se como propostas de solução dos conflitos. Causam a imagem de um estoque de soluções à procura de problemas; e um grupo de tomadores de decisões à procura de uma

chance para mostrar trabalho. As decisões são amplamente negociadas e as soluções barganhadas. Esse processo leva à metáfora de uma lata de lixo (*garbage can*) onde todas as possibilidades são despejadas.

Então, esse processo decisório nomeado *garbage can* apresenta-se como proposta viável, mas não ideal, para a mitigação de problemas, em organizações com alto índice de ambiguidade de objetivos e conflitos de interesses, situação bastante comum em universidades. Para Ellström (2007), nessas condições o processo de decisão é entendido como consequência nessas organizações.

Destarte, é comum esse modelo em muitas instituições escolares por conta da indefinição dos processos e objetivos, ou mesmo da incompreensão desses. Do mesmo modo, temos tecnologias utilizadas de forma incerta, bem como a variação do uso do tempo e do esforço dedicados pelos agentes da organização. Tudo isso se dá pela força que o modelo da anarquia organizada ganha quando os demais modelos não conseguem explicar a realidade da organização, passando a percepção de ser mais uma ideia que um modelo propriamente dito. Decorrente disso, a uma “frouxidão” nos na articulação dos processos, por conta de cada setor de uma organização, nesse modelo, ser praticamente autônoma nas decisões, o que gera uma atuação quase que independente. De acordo com Motta e Vasconcelos (2003), nesse sistema frouxamente articulado (*loosely coupled system*), há mais flexibilidade por parte de seus membros que buscam nas negociações as soluções para seus conflitos. Dão lugar à pluralidade de ideias e, com isso, tornam-se ambiente propício à aprendizagem e à inovação.

Em suma, Estevão (1998) traz um comparativo do modelo:

em conclusão, este modelo contempla um tipo de racionalidade que integra em grande medida, tal como o modelo político, a imprevisibilidade e o paradoxo dos factos organizacionais, com algum menosprezo por vezes pelos processos rotineiros e pela estabilidade das estruturas, atribuindo a estas, inclusive, outras funções que não as ligadas à mera eficiência. Além disso, o modelo da ambiguidade tende a não considerar os processos organizacionais de modo tão claro, tão conflitual e tão interdependente como o fazem, por exemplo, os teóricos do modelo político, o que vai dificultar, desde logo, a aplicação quando o poder se assume como um fator crítico. (ESTEVÃO, 1998, p.203).

2.3.6 Modelo Cultural

Antes de adentrarmos ao estudo desse modelo, faz-se mister uma pequena definição do que é cultura para, mais adiante, adentrarmos no conceito de cultura organizacional, conceito também importante para o entendimento não só desse modelo, mas de conceitos que abordaremos mais adiante. O conceito geral de cultura tem uma ampla acepção nas Ciências

Sociais. Clifford Geertz (1978) descreve a multiplicidade de conceitos, com definições que vão desde "um celeiro de aprendizagem em comum" até "um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens" (GEERTZ, 1978, p. 13). Diante desse cenário, pode-se estabelecer uma direção para o conceito de cultura como "um conjunto de técnicas, memórias e informações compartilhadas e repassadas de geração em geração, desempenhando papel ativo no rearranjo do sistema de informações culturais dos indivíduos" (SÁ, 2005, p.53). Nessa concepção, a cultura é definida como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais, pois se produz "através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas". (BOTELHO, 2001, p.2). Isso nos remete à ideia da cultura, segundo Hall (2003) e Srour (2012), como criação humana, passível de ser aprendida, transmitida e compartilhada. Tem-se, também, a ideia de cultura relativa à coletividade. Nesse sentido, para Hall (2003), não existe uma cultura única, pois os participantes de um grupo nunca são homogêneos, já que cada indivíduo possui múltiplas identidades sociais e convive com uma pluralidade de culturas, fazendo inter-relações que tanto podem modificar uma cultura, como também criar uma nova cultura, ou seja, uma mistura, de acordo com Burke (2003), num estado que pode levar tanto a perdas de referencial, mas também a um encontro cultural inovador.

Assim, a base do modelo cultural consiste na ênfase nos aspectos informais da organização. Ele se manifesta por meio de símbolos e rituais próprios, desconectados da estrutura organizacional, centrado nas ideologias, crenças, valores e costumes. Isso se dá pelo fato de os indivíduos terem ideias e valores preferenciais que influenciam a maneira como eles enxergam e mensuram o comportamento dos integrantes da organização a qual pertencem. Desse modo, as normas culturais se tornam tradições que são compartilhadas entre seus integrantes, com o reforço dado pelos símbolos e rituais dessa organização.

Outro aspecto relevante é que o modelo apresenta uma predileção pelos aspectos do mundo da informalidade, da qual faz parte a cultura, sendo assim, um contraponto às limitações ocasionadas pelas teorias dos modelos formais (BUSH, 2011). Outrossim, em uma instituição escolar há diversas opiniões, fatos, aspirações e ações atuando, o que pode levar a variantes incalculáveis que podem ser convergidas em valores e atitudes que ajudam em uma amostra de como são essas instituições no mundo real.

Todavia, diferentemente do modelo subjetivo, o qual tem seu alicerce em valores individuais, o modelo cultural faz com que a simbiose de várias crenças, valores, rituais e símbolos, manifestadas nos componentes de uma organização escolar, se somem e produza

uma identificação não mais dos indivíduos e sim da organização. Assim, temos o surgimento de culturas fragmentadas ou subculturas interagindo dentro dessa organização.

Dessa forma, de acordo com Libâneo, Oliveira, Toschi (2012):

a bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da organização de que fazem parte. Isso significa que as organizações- a escola, a família, a empresa, o hospital, a prisão etc. – vão formando uma cultura própria, de sorte que os valores, modos de agir dos indivíduos e sua subjetividade são elementos essenciais para compreender para que as crenças, a dinâmica interna delas. A cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, o assentimento ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho etc. Essa cultura organizacional, também designada como cultura da escola (pode-se falar, também, da cultura da família, da cultura da prisão, da cultura da fábrica), diz respeito às características culturais não apenas de professores, mas também de alunos, funcionários e pais. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 440).

As influências exercidas pela cultura (e também pelas subculturas) atuam de maneira tão intensa que forçam os membros das organizações a prestarem lealdade a essas culturas e subculturas e não à instituição em si. Então,

Cultura organizacional pode, então, ser definida como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular. Isso significa que, além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas que identificam as escolas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras, não sendo a maior parte deles nem claramente perceptível nem explícita. Esses aspectos têm sido denominados frequentemente de currículo oculto, o qual, embora recôndito, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores. Tanto isso é verdade, que os mesmos professores tendem a agir de forma diferente em cada escola em que trabalham. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 441).

Ainda sobre cultura organizacional, Schein (2009) a define como conjunto de representações e ideias propostas por um líder e, quando validada sua aceitação, é ensinada aos novos membros do grupo a maneira correta de pensar e agir:

a cultura de um grupo pode agora ser definida como padrão de suposições básicas compartilhadas, que foi aprendido por um grupo à medida que solucionava seus problemas de adaptação externa e de integração interna. Este padrão tem funcionado bem o suficiente para ser considerado válido e, por conseguinte, para ser ensinado aos novos membros como o modo correto de perceber, pensar e sentir-se em relação a esses problemas. (SCHEIN, 2009, p. 16).

Acrescenta o autor que podemos extrair três componentes básicos, que ele denota como essenciais à compreensão da cultura organizacional. Schein (2009) destaca que a cultura organizacional pode ser aprendida nos seguintes níveis: Artefatos: são as primeiras impressões ou visualizações de uma organização, como por exemplo a linguagem e a arquitetura do ambiente, embora nem sempre tão visíveis; Crenças e valores expostos: são

soluções propostas por seus líderes que auxiliam as decisões organizacionais em um nível menos elaborado; e Suposições básicas: são valores e crença abstratos, que emergem ao ambiente cognitivo de todos os membros da organização, traduzindo-se em um conjunto de percepções e ações padronizado. Com efeito:

qualquer cultura de grupo pode ser estudada nesses três níveis – o nível de seus artefatos, o nível de suas crenças e valores expostos e o nível de suas suposições básicas prevalecentes. Se alguém não decifrar o padrão de suposições básicas que está operando, não saberá como interpretar corretamente os artefatos ou quanto crédito dar aos valores articulados. Em outras palavras, a essência de uma cultura está no padrão das suposições básicas prevalecentes e, uma vez que alguém as entenda, é possível entender facilmente os níveis mais superficiais e lidar apropriadamente com eles. (SCHEIN, 2009, p. 33).

Esse processo de formação da cultura organizacional, que inclui aspectos formais e informais:

[...] aparece de duas formas: como cultura instituída e como cultura instituinte. A cultura instituída refere-se às normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, à grade curricular, aos horários, às normas disciplinares etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam, em suas relações e na vivência cotidiana. (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 441).

Dessa forma, o projeto pedagógico-curricular, a gestão, o currículo, o desenvolvimento profissional e a avaliação estarão de certa forma impactados pela cultura organizacional. Ademais, deve ser observado também o contexto real e concreto das interações sociais dentro da instituição educacional, marcado por conflitos de poder e interesses pessoais e políticos, assim como os objetivos sociais e culturais definidos pela sociedade e pelo Estado. (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012)

Compreender as características, deficiências e aplicabilidade dos modelos de gestão nos servirá para, mais adiante, analisarmos a academia de polícia civil de Pernambuco. Mesmo com essa variedade de tipologias, a tarefa de classificar a instituição escolar em uma só delas é inconsistente por se tratar da complexidade das instituições escolares e seus valores e características holísticas.

Doravante, o protagonismo inicial do modelo formal sofreu críticas de teóricos que produziram derivações desse modelo. Dessa forma, destacam-se o modelo colegiado por promover a participação dos integrantes da organização nas tomadas de decisão; o modelo cultural com ênfase nas crenças e valores que terminam por influenciar as percepções individuais dos membros da organização e o que essas percepções significam para o coletivo;

e o modelo da ambiguidade que retrata a ambiência turbulenta e inquieta, sendo reflexo da prática das organizações educacionais.

Ademais, quando levamos em consideração os objetivos institucionais, os modelos apresentam perspectivas peculiares: os formais têm objetivos definidos nos níveis de comando; os colegiados no consenso dos integrantes da organização; os políticos nos grupos e subgrupos com força política; os subjetivos nas perspectivas individuais e não pela instituição em si; os da ambiguidade na falta de clareza; e os culturais na expressão da cultura institucional.

Desse modo, faz-se importante compreender todas as características dos modelos, ressaltando-se a forma de liderança, estrutura organizacional, formas de tomada de decisão, dentre outras nuances para, assim, não unicamente classificar a instituição Academia de Polícia Civil de Pernambuco e sim mesclar todas essas características elencadas durante esse tópico afim de propiciar um entendimento macro dessa instituição.

2.4 CORRENTES PEDAGÓGICAS

Após analisarmos as características que compõem a gestão de uma instituição educacional, como a academia de polícia, faz-se importante compreendermos as influências que permeiam a relação ensino-aprendizagem para o entendimento das análises que faremos na próxima seção, o qual se debruçará sobre a atualidade dos cursos de formação da Polícia Civil de Pernambuco.

Em um sentido amplo, a Teoria da Educação, como ciência, pesquisa a educação como processo de edificação e de libertação do ser humano, com foco no valor e nos limites que a educação carrega, pois deseja explicar o verdadeiro sentido e sua dimensão conceitual e fidedigna do processo educativo do indivíduo. Dessa forma, pode-se afirmar que as Teorias da Educação são constituídas por “concepções pedagógicas”, as quais são correspondentes de “ideias pedagógicas”. Nesse sentido, as Teorias da Educação podem ser compreendidas no momento em que se relacionam com o movimento real da educação, orientando e constituindo a própria substância da prática educativa.

Para Cabanas (2002), as teorias da educação, formadas de concepções educacionais, abarcam três níveis:

- o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo;

- o nível sociológico, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Busca identificação com a pedagogia, e passa a compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia;
- o terceiro nível é o pedagógico, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. (CABANAS, 2002, p.23).

Desse modo, inicialmente, iremos nos debruçar no nível pedagógico. Com efeito, a pedagogia como materializadora do processo ensino-aprendizagem deve guiar os processos de formação policial, pois, na visão de Dos Santos (2014), há uma inoperância no sistema educativo policial do Brasil, com práticas arcaicas que dificultam a evolução do ensino policial:

por conseguinte, as tentativas de mudança no sistema de ensino da Polícia no Brasil ocorreram em um contexto institucional fragmentado, no qual coexistem práticas pedagógicas arcaicas com propostas curriculares democráticas e críticas. (DOS SANTOS, 2014, p.17).

O autor demonstra a preocupação com as práticas pedagógicas, especialmente na formação policial, razão pela qual se faz importante o estudo das correntes pedagógicas. Nesse sentido, cabe à Pedagogia:

[...] presidir a organização e condução da instituição educativa, no sentido de como se vão dar as relações internas do poder, mediadas pela infraestrutura de recursos e controles e de como vão se relacionar a gestão institucional, a dinâmica das relações interpessoais e a produção e circulação dos conhecimentos. (MARQUES, 1990, p. 24).

A Pedagogia está inserida em todos os contextos humanos e não só na escola. Percebe-se também ela mediada pelas tecnologias, gerando ações pedagógicas em muitos outros espaços sociais ampliados. Infere-se, assim, que a Pedagogia é fundamental para a formação humana. Para isso, ela se junta a outros ramos epistemológicos que também contribuem para essa formação, como a Educação em si, a Filosofia da Educação e a Didática, cabendo-se, aqui, uma pontual distinção. De forma objetiva, cabe à Pedagogia gerar teoricamente as regras da Educação. Os instrumentos e procedimentos para a realização da Pedagogia e a efetivação da Educação se dá por meio da Didática. Cabe à Educação, então, a atividade prática da formação do indivíduo. Nesse sentido, a Filosofia da Educação atua na legitimação da Pedagogia, ajudando na escolha da Didática para que a Educação ocorra de um bom modo. Em suma, como aponta Ghiraldelli Júnior (2006), a relação entre Filosofia da Educação, Pedagogia, Didática e Educação se constitui no caráter

questionador, reflexivo e legitimador da primeira; na valoração e normatização da segunda; no modo técnico e viabilizador da educação da terceira; na praticidade da quarta.

Nessa perspectiva, iremos avançar na abordagem diferentes correntes pedagógicas ou tendências no ensino brasileiro, denominadas de abordagens ou diretrizes à ação docente. Tendo como ponto de partida os diversos estudos que analisam e comparam as abordagens do processo de ensino e aprendizagem, podemos destacar os trabalhos de Bordenave (1984), Libâneo (1982), Saviani(1984) e Mizukami (1986), nos quais classificam as correntes teóricas em critérios diferentes entre si.

Bordenave (1984), observa as diferentes ações pedagógicas segundo os fatores educativos que elas mais valorizam. Libâneo (1982) sustenta que as teorias seguem uma relação com as finalidades sociais da escola. Saviani (1984), por sua vez, adota, como critério de classificação, a criticidade da teoria em relação ao meio social e de seus determinantes sociais. Essas diferentes abordagens inferem diferentes formas de classificação. Bordenave (1984), com o estudo da pedagogia da transmissão, da moldagem e da problematização; Libâneo (1982), com estudos sobre as teorias da pedagogia liberal com suas versões conservadora, renovada progressista e renovada não-diretiva. A pedagogia progressista em suas versões libertadora, libertária e de conteúdo; Saviani (1984), com as teorias não – críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista). Teorias crítico-reprodutivistas; sistema de ensino enquanto violência simbólica. Escola enquanto aparelho ideológico do Estado e escola dualista; Mizukami (1986), abordagem tradicional, comportamentalista, humanista e cognitivista.

Como existem diversos critérios e diferenças relativas aos principais componentes que explicam o processo educativo, no decorrer deste tópico, resolvemos adotar os conceitos expostos por Mizukami (1986), assim como demonstrar as ideias de classificação dos outros autores supracitados.

2.4.1 Abordagem tradicional

A abordagem tradicional é caracterizada pela transferência de conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo. Para Mizukami (1986), a missão do professor é considerada “[...] catequética e unificadora da escola; [...] envolve [...] programas minuciosos, rígidos e coercitivos. Exames seletivos, investidos de caráter sacramental” (MIZUKAMI, 1986, p. 17).

O ensino tradicional apresenta as seguintes características: o Homem como receptor passivo, o mundo externo ao indivíduo, o conhecimento por meio do ensino dedutivo, a educação vista como produto e a escola compreendida como lugar de cerimônia. Há uma relação mecânica no ensino e aprendizagem, na relação professor – estudante, com poder decisório e individual do professor, uma metodologia com base na reprodução e avaliação realizada de forma quantitativa, a qual apenas o professor possui a capacidade de avaliar o desenvolvimento cognitivo, fazendo uso de provas individuais, com exames escritos e orais. A concepção de educação, nessa abordagem, tem por objetivo corrigir a natureza corrompida do Homem, exigindo, por meio de uma vigilância constante, esforço e disciplina rigorosa.

Para Bordenave (1984, p. 41), essa abordagem é denominada como “pedagogia da transmissão”. Assim, no ensino tradicional há uma valorização dos conteúdos educativos, isto é, os conhecimentos e valores a serem transmitidos, caracterizando, assim, um tipo de educação tradicional que chamaremos Pedagogia da Transmissão.

Como consequências sociais, essa pedagogia “forma alunos passivos, produz cidadãos obedientes e prepara o campo para o Ditador Paternalista. A sociedade é marcada pelo individualismo, e não pela solidariedade” (BORDENAVE, 1984, p. 41).

De uma outra forma, Libâneo (1982) ilustra essa abordagem como pedagogia liberal em sua versão conservadora, dando destaque ao papel da escola de formação intelectual e moral, a qual prepara os estudantes para assumirem papéis na sociedade.

Na versão conservadora, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm relação alguma com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. (LIBÂNEO, 1982, p. 12-13).

2.4.2 Abordagem comportamentalista

Nessa abordagem, o conhecimento é uma "descoberta" nova para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior. Os comportamentalistas consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento, sendo ele o resultado direto dessa experiência.

Dessa forma, a abordagem comportamentalista se caracteriza pela ênfase no objeto. A sociedade ou os dirigentes dela decidem quais conhecimentos serão transmitidos para que se possa manipular e controlar os indivíduos. Assim, o homem é considerado como produto do meio e o professor faz uso de toda uma “engenharia comportamental e social” (SANTOS, 2005, p.19), para moldar o comportamento do estudante pela moldagem do meio.

Bordenave (1984), chama essa abordagem de pedagogia da moldagem do comportamento. Assim ele escreve:

se o fator é o efeito ou resultado obtido pela educação – quer dizer, as mudanças de condutas conseguidas no indivíduo, isto, definiria o tipo de educação denominado Pedagogia da Moldagem do Comportamento ou Pedagogia Condutista. (BORDENAVE, 1984, p.41).

Já Libâneo a classifica como parte da pedagogia liberal, em sua versão renovada progressista, enfatizando o movimento da “tecnologia educacional”. (LIBÂNEO 1982, p. 12-14). Por meio da tradição progressista, essa tecnologia se incorporou aos sistemas públicos de ensino, privilegiando aspectos metodológicos em detrimento da ênfase no conteúdo das matérias. Dessa maneira, a instrução programada, o planejamento sistêmico, a operacionalização de objetivos comportamentais, a análise comportamental e a sequência instrucional, vistos como tecnologia da educação, foram incorporados à prática escolar.

Saviani (1984) chama essa abordagem de pedagogia tecnicista, a qual é vista como modeladora do comportamento humano, por meio das técnicas específicas e a atividade fundamentada no desempenho. Para esse modelamento, o ensino deve se utilizar de reforços e recompensas para atingir, por meio de treinamento, objetivos preestabelecidos. Nessa perspectiva, o ensino carece de tecnologias derivadas da aplicação de pesquisas científicas, tais como verdadeiras “máquinas de ensinar”, ou seja, instruções programadas por computadores, manuais e tutoriais de treinamento.

Destarte, os conhecimentos derivam da ciência objetiva com a exclusão da subjetividade, reduzindo o ensino apenas ao que é conhecimento observável e mensurável. Na relação professor-aluno, valoriza-se a hierarquia, a ordem, a impessoalidade, as normas fixas e precisas, a uniformidade e obediência. O professor está no polo ativo, como transmissor de conhecimento e o aluno no polo passivo, como receptor de informações

Skinner (1972) foi o principal representante da chamada análise funcional do comportamento. Ele não teve como preocupação justificar o porquê do aprendizado do estudante, mas sim em fornecer uma tecnologia que fosse capaz de explicar como fazer o

indivíduo estudar com eficiência como também na produção de mudanças comportamentais. Na visão do autor, a motivação da aprendizagem deve ser unicamente extrínseca, ou seja, as recompensas ou esforços são essenciais à aprendizagem e definem ou modificam novos comportamentos.

2.4.3 Abordagem humanista

Nessa abordagem, enfatiza-se o papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano, pois o sujeito está relacionado com o desenvolvimento humano e com o conhecimento. O professor funciona como um facilitador do conhecimento e não apenas o transmissor. Assim, o conteúdo advém das experiências do aluno, facilitadas pelo professor, o qual cria condições para os alunos aprenderem.

O principal expoente dessa abordagem, Carl Rogers (1972) enfatiza o crescimento resultante das relações interpessoais e destacando a personalidade e a conduta no processo de construção dos indivíduos, sendo esse o papel do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem. A crítica que se faz é a falta de consistência de bases e diretrizes sólidas para a prática educativa na teoria de Rogers (1972).

Na perspectiva humanista, o Homem é o ser no mundo em processo contínuo de descoberta de sua própria essência. Não nasce com um fim determinado, mas goza de liberdade plena e se apresenta como um projeto pronto e inacabado. Ele molda a si mesmo, sendo um ser em transformação e, ao mesmo tempo, um agente transformador da realidade.

Nesse aspecto, o processo educacional assume significado amplo, tratando a educação do indivíduo e não apenas a pessoa em fase escolar. Tendo essa primazia do sujeito, nessa corrente pedagógica, o ensino e a aprendizagem compreendidos podem dirigir a pessoa à sua própria experiência, para estruturar-se e agir em um método não diretivo, e sim aprendizagem significativa, pois envolve toda a pessoa.

Nas ideias de Bordenave (1984), não há uma clara alusão à abordagem humanista, com base nos pressupostos de Rogers (1972). Porém, podemos enxergar alguns pontos de aproximação no que ele denomina de “pedagogia da problematização”. Para ele:

o docente facilita a identificação de ‘problemas’ pelo grupo, sua análise e teorização, bem como a busca de soluções alternativas[...] incentivam a aprendizagem[...] a solidariedade com o grupo com o qual se trabalha [...] sua percepção do professor não é autoritária, pois o papel do professor não é de

autoridade superior, mas de facilitador de uma aprendizagem em que ele também é aprendiz”. (BORDENAVE, 1984, p. 42-43).

Já para Libâneo (1982), essa abordagem se assemelha com a pedagogia liberal, em sua versão renovada não-diretiva. Acerca disso, ele afirma que:

em termos pedagógicos, a escola renovada propõe a autoeducação — o aluno como sujeito do conhecimento — de onde se extrai a ideia do processo educativo como desenvolvimento da natureza infantil: a ênfase na aquisição de processos de conhecimentos em oposição aos conteúdos”. (LIBÂNEO, 1982, p. 12).

Por outro lado, Saviani (1984) não aborda o trabalho de Rogers (1972), contudo, em função dos atributos observados de não-diretividade do ensino e o primado do sujeito, podemos enquadrar a abordagem humanista dentro do que Saviani (1984), chama de “Pedagogia Nova”, que é considerada o marco inicial para o surgimento das tendências não-diretivas e antiautoritárias.

2.4.4 Abordagem cognitivista

Ao contrapor o behaviorismo, presente na abordagem comportamentalista, que centra a sua atenção no comportamento humano, o cognitivismo visa analisar a mente, o ato de conhecer e como o homem desenvolve seu conhecimento acerca do mundo. Dessa forma, analisam-se os aspectos que intervêm no processo “estímulo/resposta”, com um enfoque no processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização da informação, envolvida na base da cognição.

Nesse aspecto, surge o caráter interacionista entre sujeito e objeto, tendo como resultado o aprendizado decorrente da assimilação do conhecimento pelo sujeito e também da modificação de estruturas mentais já existentes. É por meio da assimilação que o indivíduo descobre o ambiente, transformando-o e incorporando-o a si. Dessa maneira, o pensamento é constituído por um conjunto de mecanismos que o indivíduo movimenta para se adaptar ao meio ambiente. Assim, o conhecimento é adquirido por intermédio de uma construção dinâmica e contínua, a qual o ensino deve visar o desenvolvimento da inteligência por meio do “construtivismo interacionista”, que como base, parte do princípio no qual é assimilada uma estrutura mental anterior, criando uma nova estrutura em seguida.

Os psicólogos que pesquisaram pelos chamados “processos centrais” do indivíduo, tais como organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de

pensamento, estilos de comportamento ficaram conhecidos como cognitivistas, dentre eles estão Jean Piaget, biólogo e filósofo suíço e o norte-americano Jerome Bruner. A grande difusão e influência na pedagogia em geral fez com que essa abordagem ficasse conhecida como abordagem piagetiana. Em suma, essa abordagem implica a interdependência do indivíduo em relação ao meio em que vive na sociedade, sua cultura, seus valores e seus objetos.

De forma aproximada, Bordenave (1984) identifica essa abordagem como a pedagogia da problematização quando afirma que:

a opção valoriza o próprio processo de transformação do aluno enquanto agente transformador da sua realidade[...] o aluno sente-se protagonista de um processo de transformação da realidade e desenvolve um sentido de responsabilidade social e uma atitude de entusiasmo construtivo. (BORDENAVE, 1984, p. 41-42).

Já Libâneo (1982) classifica essa abordagem como pedagogia liberal, em sua versão liberal progressista, mencionando-a como piagetiana e seguidora da Nova Escola. Assim, aduz que a ideia de aprender ao fazer esteve sempre presente por meio de estímulos à experimentos, pesquisas, estudos do meio social e natural, além do método de solução de problemas (LIBÂNEO, 1982, p. 12-14).

Também de forma indireta e aproximada, Saviani (1984) identifica-a como Pedagogia Nova. Assim ele afirma:

que essa maneira de entender a educação, por referência a pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento: do aspecto lógico para o psicológico; [...]de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1984, p. 11-15).

De acordo com a teoria de Piaget, as crianças possuem um papel ativo na construção de seu conhecimento, de modo que o termo construtivismo ganha muito destaque em seu trabalho. O desenvolvimento cognitivo, base da aprendizagem, é o resultado da assimilação e da acomodação.

Moreira (1995), ao falar sobre essa teoria, afirma que, na assimilação, não há a modificação da mente. Dessa forma, na mente do indivíduo que não consegue assimilar, ocorrem dois processos: desistência ou modificação. Ao modificar, ocorre a acomodação, construindo-se novos esquemas de assimilação, tendo como resultado o processo de desenvolvimento cognitivo. Assim, somente ocorrerá a aprendizagem quando o esquema de assimilação sofre acomodação.

Por conseguinte, ainda segundo Moreira (1995), para modificar os esquemas de assimilação são necessárias atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas nos alunos. Para Piaget, apenas a acomodação vai promover a descoberta e posteriormente a construção do conhecimento. Para ele, o conhecimento real e concreto é construído através de experiências, assim como o aprender é uma interpretação pessoal do mundo, ou seja, é uma atividade individualizada, um processo ativo no qual o significado é desenvolvido com base em experiências. O papel do professor é então aquele de criar situações compatíveis com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiar os alunos.

O desenvolvimento cognitivo das crianças, em Piaget, ocorre em quatro fases: primeira: sensório-motor (até os 2 anos); segunda: pré-operacional (dos 3 aos 7 anos); terceira: operatório concreto (dos 8 aos 11 anos) e quarta: operatório formal (a partir dos 12 anos).

Prosseguindo com as ideias de Piaget, Moreira (1995), afirma que o professor deve provocar o desequilíbrio na mente do aluno para que ele, buscando então o reequilíbrio, tenha a oportunidade de agir e interagir. Quando houver situações que gerem grande desequilíbrio mental, o professor deve adotar passos intermediários para adequá-los às estruturas mentais da fase de desenvolvimento do aluno. O aluno, dessa forma, exerce um papel ativo e constrói seu conhecimento, sob orientação constante do professor, o qual propõe atividades que possibilitem ao aluno a busca pessoal de informações, a proposição de soluções, o confronto com as de seus colegas, a defesa destas e a permanente discussão.

Portanto, o conhecimento é construído por informações oriundas da interação com o ambiente, interagindo com a teoria proposta por Vygotsky, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior.

2.4.5 Abordagem sociocultural

Tem como ponto de partida o pensamento e trabalho de Paulo Freire, além do movimento de cultura popular, com ênfase principalmente na alfabetização de adultos. Caracteriza-se como abordagem interacionista entre o sujeito e o objeto de conhecimento, embora com foco no sujeito como elaborador e criador do conhecimento.

Nessa abordagem, o processo educativo vai além da educação formal pela escola, ampliando o processo de ensino e aprendizagem por meio da inserção do indivíduo na sociedade. Nessa perspectiva, há uma visão da educação como ato político, servindo para criação de condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e sua cultura. Dessa maneira, deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e melhorando-a. Assim, o aspecto formal da educação faz parte de um processo sociocultural, que não pode ser visto isoladamente, nem tampouco priorizado.

Bordenave (1984), denomina essa abordagem como “pedagogia da problematização” ou “educação libertadora”. Assim ele sustenta a sua classificação:

[...]a situação preferida é quando o aluno enfrenta, em situação de grupo, problemas concretos de sua própria realidade. A aprendizagem realimenta-se constantemente pelo confronto direto do grupo de alunos com a realidade objetiva ou com a realidade mediatizada[...]. O aluno desenvolve sua consciência crítica e seu sentido de responsabilidade democrática baseada na participação. (BORDENAVE, 1984, p. 41-44).

Já Libâneo (1982), rotula essa abordagem como pedagogia progressista, em sua versão libertadora. Assim ele afirma:

a pedagogia progressista tem-se manifestado em três versões: libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais”. (LIBÂNEO, 1982, p. 12-5).

Por último, na obra de Saviani (1984), não há também referências diretas ou indiretas delineadas a essa abordagem. Em um exercício de aproximação, podemos afirmar que seu estudo está voltado à relação entre educação e o problema da marginalidade. Esse enfoque teórico poderia ter algumas similaridades com as teorias crítico-reprodutivistas, que percebem a educação como instrumento de discriminação social. Em sua visão crítica, ele aduz que:

as teorias são críticas, uma vez que exigem não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Contudo, chegam à conclusão de que a função da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, com a denominação de ‘teorias crítico-reprodutivistas. (SAVIANI,1984, p. 19-20).

Em síntese, por meio de uma análise comparativa dos trabalhos de Bordenave (1984), Libâneo (1982), Saviani (1984) e Mizukami (1986), as diversas teorias que procuram explicar o processo de ensino e aprendizagem podem ser reunidas e sistematizadas por várias

formas, dependendo do foco do seu teórico. Assim, Bordenave (1984), classifica e distingue as opções pedagógicas, segundo o fator educativo que elas mais valorizam. Já Libâneo (1982), utiliza como critério a relação das teorias aos fins sociais da escola. Por outro lado, Saviani (1984), toma como critério de classificação a criticidade da teoria em relação à sociedade e o grau de percepção da teoria dos determinantes sociais. Finalmente, Mizukami (1986), explica o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade.

Discutimos, até aqui, algumas considerações importantes das diferentes abordagens teóricas do processo ensino-aprendizagem e da gestão educacional. Além disso, descrevemos o processo histórico das Polícias no Brasil e particularmente da PCPE. Toda essa base teórica nos servirá como análise dos cursos de formação da PCPE, pois se dão em uma instituição de ensino chamada Academia de Polícia que é resultado de um processo histórico, com modelos de gestão educacional próprios, além de possíveis concepções pedagógicas que se manifestam na maneira de ensinar dos professores e no aprendizado dos alunos.

3 OS CAMINHOS DA MALHA CURRICULAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DA POLÍCIA CIVIL DE PERNAMBUCO

Nesta seção, discorreremos acerca de como se dá o contexto em torno dos cursos de formação da PCPE, especialmente o de formação de agentes de polícia, por ser o cargo de maior número e por uma regularidade maior de cursos. Dessa forma, apresentaremos a seguir uma breve exposição sobre como se dão a história, as concepções e a estrutura da Matriz Curricular Nacional (MCN), além de uma descrição e análise atual dos cursos de formação na PCPE, relacionando-os com os direitos humanos, as concepções de ensino, de gestão educacional e à própria história da instituição.

3.1 A MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AÇÕES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS DE SEGURANÇA PÚBLICA (MCN)

Com a criação da Secretaria Nacional de Segurança Pública em 1997, abriu-se um novo caminho para as políticas públicas de segurança. Nesse sentido, foi necessário também repensar, por meio da formação policial, um novo perfil dos policiais, aproximando-os da sociedade e da defesa dos direitos humanos (BALESTRERI, 2010). Assim, a segurança pública transformou-se em uma das áreas mais importantes dentro das políticas públicas do estado brasileiro, notadamente com a inclusão de diversos documentos ligados a essa temática.

No ano seguinte, em 1998, surgem as Bases Curriculares para Formação dos Profissionais de Segurança do Cidadão, que culminaria, mais tarde, em 2003, com a criação da Matriz Curricular Nacional para Atividades Formativas dos Profissionais de Segurança Pública (MCN). Esse documento se constituiu como um dos mais importantes referenciais teórico-metodológicos para a formação policial no Brasil até hoje, alinhado aos princípios de respeito à lei e à cidadania, além de ter como finalidade a diminuição das discrepâncias existentes nos conteúdos que permeiam o currículo da formação inicial das polícias. Dessa forma, a MCN serve de base para os cursos de formação policial de praticamente todos os estados da federação, inclusive os da PCPE, como veremos mais adiante.

A MCN começou a ser construída em 2003, por meio de um seminário nacional de segurança pública, o qual ensejaria ações formativas no âmbito do Sistema Único de

Segurança Pública (SUSP). Por ter ainda um sentido muito abrangente, em 2005, a MCN passou por um processo de revisão para agregar referenciais teórico-metodológicos, com a finalidade de orientar mais precisamente os processos concernentes à formação policial. Dessa forma, no período de 2005 a 2008, a Senasp, em parceria com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), realizou seis seminários regionais chamados de Matriz Curricular em Movimento cujo objetivo era debater diversos temas relacionados à formação policial com equipes técnicas e docentes das diversas instituições de ensino policial do Brasil. Essa mudança ligou o conteúdo da MCN a outros dois, conforme abaixo:

a Matriz sofreu sua primeira revisão em 2005, quando foram agregados ao trabalho realizado pela SENASP outros dois documentos: as Diretrizes Pedagógicas para as Atividades Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública, que contempla um conjunto de orientações para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações formativas e, a Malha Curricular que apresenta um núcleo comum composto por disciplinas que congregam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, cujo objetivo é garantir a unidade de pensamento e ação dos profissionais da área de segurança pública (PASSOS *et al.*, 2014, p. 12).

Nesse sentido, há uma padronização tanto técnico administrativa quanto comportamental das forças policiais, pelo menos no que concerne à área comum, ou seja, as que praticamente todos os policiais irão atuar. Com isso, foi elaborado um documento contendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, consubstanciados por um núcleo básico comum.

Já na parte específica, a MCN estimulou a criação de conteúdos que contemplassem as peculiaridades regionais, ou seja, cada estado poderia adicionar conteúdos da vivência policial local, mas com relações transversais com as áreas temáticas e demais especificidades da MCN.

Já no início de 2010, após a publicação da versão da MCN de 2009, a Senasp realizou uma avaliação da MCN, por meio de uma consultoria, que envolveu gestores, técnicos e professores das instituições de ensino policial de todo país. Os resultados foram apresentados em dois grupos sendo um educacional e outro sobre gestão escolar, gerando discussões em todo o Brasil. O material avaliado nas discussões que ocorreram entre 2011 e 2013 deu origem a versão atual da MCN em 2014 e que é utilizada até o presente momento.

Quanto à estrutura, produto de todas essas revisões que mencionamos acima, a MCN objetivou uma formação policial padronizada, mas dando espaço para aspectos locais. As competências foram divididas em três grupos e com o fito de ligar a reflexão do papel a ser desempenhado pelo policial e sua ligação com a maneira de como deve se dar a formação

desse profissional. Esses grupos têm a função específica de complementarem todos os conteúdos disponibilizados por meio das ementas. Dessa maneira, são colocados como: conhecimentos cognitivos, atitudinais e operativos, pois “mobilizam saberes para agir em diferentes situações da prática profissional, em que as reflexões antes, durante e após a ação estimulem a autonomia intelectual” (PASSOS *et al*, 2014, p. 18). O gráfico a seguir ilustra a mobilização das competências que se dá pela intercessão entre elas:

FIGURA 1 - MOBILIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS



Fonte: (PASSOS *et al*, 2014, p.37)

No que diz respeito aos direitos humanos e relativas à Polícia Civil, algumas competências advindas dos grupos de trabalho e extraídas dos relatórios do Estudo Profissiográfico e Mapeamento de Competências: Perfil dos Cargos das Instituições Estaduais de Segurança Pública, elaborados pela Senasp, destacamos nas cognitivas: “atuar demonstrando conhecimento sobre ética, cidadania e direitos humanos, respeitando-os.” e “ser capaz de respeitar os direitos humanos e cidadania na atuação profissional” (PASSOS *et al*, 2014, p.21).

Diante disso, em relação às competências cognitivas, espera-se que se desenvolva o aprender a pensar durante a formação do profissional da segurança pública. Assim, ele deverá ser capaz de demonstrar conhecimento sobre as legislações, normas, disposições jurídicas diversas. São conhecimentos técnicos, jurídicos, históricos e culturais que o permitirá gerenciar conflitos e ocorrências quando designado.

Por outro lado, nas competências atitudinais há um estímulo às capacidades individuais dos alunos, por meio do aprender a ser e a conviver na atividade policial. Assim, a atitude na atividade policial vem da junção da vontade com a ética e o profissionalismo, por meio de características como: determinação, imparcialidade, discernimento, paciência, flexibilidade e controle emocional.

Dando fim aos tipos de competências, em relação às operativas, o aprender terá como objetivo a aplicação do conhecimento teórico à prática policial, disponibilizando os conteúdos aprendidos ao serviço da sociedade e garantindo o zelo pelas condições de trabalho, desenvolvendo, dessa forma, as capacidades de gestão pessoal, material, estrutural e institucional. De igual importância serão as técnicas desenvolvidas que tornem os policiais capazes de avaliarem riscos, gerenciarem conflitos, planejarem ações durante suas rotinas laborativas.

Tendo como base as referidas competências, a MCN construiu uma série de mecanismos didático-pedagógicos e disciplinares que tornam o processo de formação mais dinâmico, embasado e de acordo com perspectivas que modernizam as práticas policiais, além de humanizá-las. Além disso, como veremos na próxima seção, trouxe componentes indicados nos planos nacional e mundial de educação em direitos humanos.

Por conseguinte, com o objetivo de potencializar os instrumentos pedagógicos e didáticos, a MCN trouxe quatro eixos que se articulam com temas específicos. Assim:

são chamados de eixos articuladores na medida em que conduzem para a reflexão sobre os papéis individuais, sociais, históricos e político do profissional e das instituições de segurança pública. Têm um caráter orientado para o desenvolvimento pessoal e a conduta moral e ética, referindo-se às finalidades gerais das ações formativas, estimulando o questionamento permanente e reflexivo sobre as práticas profissionais e institucionais no contexto social e político em que elas se dão. (PASSOS *et al*, 2014, p.42).

Esses eixos orientam todo o processo de formação, da mesma forma que as áreas consideram os conteúdos necessários para a atividade policial na atualidade. Cada eixo se articula com todas as disciplinas e áreas temáticas e estas orientam-se aos conteúdos e respectivas disciplinas por blocos. A dinâmica estabelecida se dá pela transversalidade em que as áreas, eixos e disciplinas se articulam, o que privilegia uma formação atual e centrada na reflexão do policial próximo à comunidade e defensor de direitos. A figura abaixo demonstra essa dinâmica:

FIGURA 2 - EIXOS ARTICULADORES



Fonte: (PASSOS *et al.*, 2014, p.42)

A seguir, mostraremos os assuntos ligados a cada eixo, de acordo com a MCN, e que devem ser abordados nos currículos dos cursos de formação:

- **SISTEMAS, INSTITUIÇÕES E GESTÃO INTEGRADA EM SEGURANÇA PÚBLICA:** A formação da sociedade brasileira; o conceito e os diferentes paradigmas de segurança pública; a história das Instituições de segurança pública; a formulação, a implementação, a avaliação e o acompanhamento de políticas públicas de segurança; o sistema de defesa civil; as funções e as atribuições das polícias civil e militar e do corpo de bombeiros militar em uma sociedade democrática; a filosofia e os modelos de policiamento comunitário; a gestão integrada e a interatividade em segurança pública; o controle democrático externo e interno das instituições de segurança pública; o poder de polícia; o poder da polícia e o poder discricionário do policial; a administração e o serviço público; a gestão de recursos humanos, os planos de carreira e as relações de trabalho; o planejamento estratégico aplicado à segurança pública.
- **VIOLÊNCIA, CRIME E CONTROLE SOCIAL:** sociologia da violência; violência estrutural, institucional, interpessoal; mídia, violência e (in)segurança; noções de criminologia; processos criminosos, psicologia criminal e das interações conflituosas; sistema penal, processos de criminalização e práticas institucionais de tratamento dos autores de atos delitivos; jovens em conflito com a lei; violência e corrupção policial; crime organizado: análise crítica da gênese e estruturas; violência da escola e violência na escola; violência e grupos vulneráveis ou em situação de vulnerabilidade; violência contra a mulher; exploração sexual comercial; violência no trânsito; tráfico de drogas ilegais; violência contra negros (afro-brasileiros) e indígenas; violência contra população em situação de rua; tráfico de pessoas.
- **CONHECIMENTOS JURÍDICOS:** fundamentos jurídicos da atividade policial e bombeiro militar; Direito, sua concepção e função; Direitos humanos, sua história e instrumentos de garantia; elementos de direito constitucional; elementos de direito administrativo; elementos de direito penal e direito processual penal; legislações especiais aplicáveis no âmbito da segurança pública; proteção ambiental; aspectos jurídicos e legais da legislação antirracista; perseguição penal.
- **MODALIDADES DE GESTÃO DE CONFLITOS E EVENTOS CRÍTICOS:** análise e prevenção de conflitos; mediação de conflitos; emotividade e percepção das situações e conflito; preparação psicológica

- e emocional do “gerenciador” de conflitos; tomada de decisão em situações de conflito; uso da força, legitimidade e limites; formas de uso da força, responsabilidade e ética; responsabilidade dos aplicadores da lei; relação com a mídia; sistema de comando de incidentes; análise de riscos, desastres e catástrofes.
- VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E SAÚDE DO TRABALHADOR: imagem do profissional de segurança pública; condições de trabalho em segurança pública; desempenho profissional e procedimentos e técnicas para proteção à vida; Conceito de saúde para o profissional em segurança pública; condições de trabalho saudáveis e o uso de equipamentos de proteção individual e coletiva adequados; exercício e condicionamento físico.
 - COMUNICAÇÃO, INFORMAÇÃO E TECNOLOGIAS EM SEGURANÇA PÚBLICA: princípios, meios e formas de comunicação: da comunicação oral à comunicação de massa; comunicação verbal e corporal; comunicação de massa e sistema de segurança pública; sistemas de telecomunicações interno e externo; registro de ocorrências; estatística criminal e análise criminal; geoprocessamento e atuação policial no locus urbano; gestão das novas tecnologias da informação; atividades, operações e análise de Inteligência; controle democrático e atividades de Inteligência.
 - CULTURA, COTIDIANO E PRÁTICA REFLEXIVA: ética e cidadania; identidade e cultura da organização policial e bombeiro militar; casos de relevância e alto risco; mediação e solução de problemas policiais; práticas individuais e institucionais polêmicas; análise situacional concreta; temas relacionados ao imaginário popular sobre segurança pública e seus profissionais; reflexão sobre rotinas; práticas policiais e emblemáticas; atuação do profissional de segurança pública na proteção dos direitos humanos de grupos vulneráveis ou em situação de vulnerabilidade: mulheres, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, pessoas idosas, vítimas da criminalidade e do abuso do poder, usuários e dependentes de drogas ilegais, população em situação de rua e negros (afro-brasileiros) e indígenas.
 - FUNÇÕES, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS EM SEGURANÇA PÚBLICA: planejamento de ação integrada; análise criminal; áreas integradas de segurança pública; informações sobre proteção a testemunhas; perícias; local de crime; investigação policial; técnicas para ação tática (ex: técnicas de abordagem; técnicas de defesa pessoal; métodos de intervenção e de mediação; formas e técnicas de patrulhamento); técnicas de atendimento pré-hospitalar; salvamentos aquático, terrestre e em altura; combate a incêndio; produtos perigosos (PASSOS *et al*, 2014, p. 45-52)

As áreas temáticas são compostas por disciplinas inerentes a cada tema apresentado. Então, cada área temática terá um bloco de disciplinas que tratem dos assuntos inerentes a determinada área temática. Salientamos que é importante que a ordem das disciplinas deve obedecer a uma lógica que permita o policial, por exemplo, não aprender um conteúdo prático, sem antes ter visto um teórico. A interligação entre eixos, áreas e conteúdos se materializa da seguinte forma, de acordo com as figuras abaixo:

FIGURA 3 - ÁREAS TEMÁTICAS



Fonte: (PASSOS *et al*, 2014, p.45)

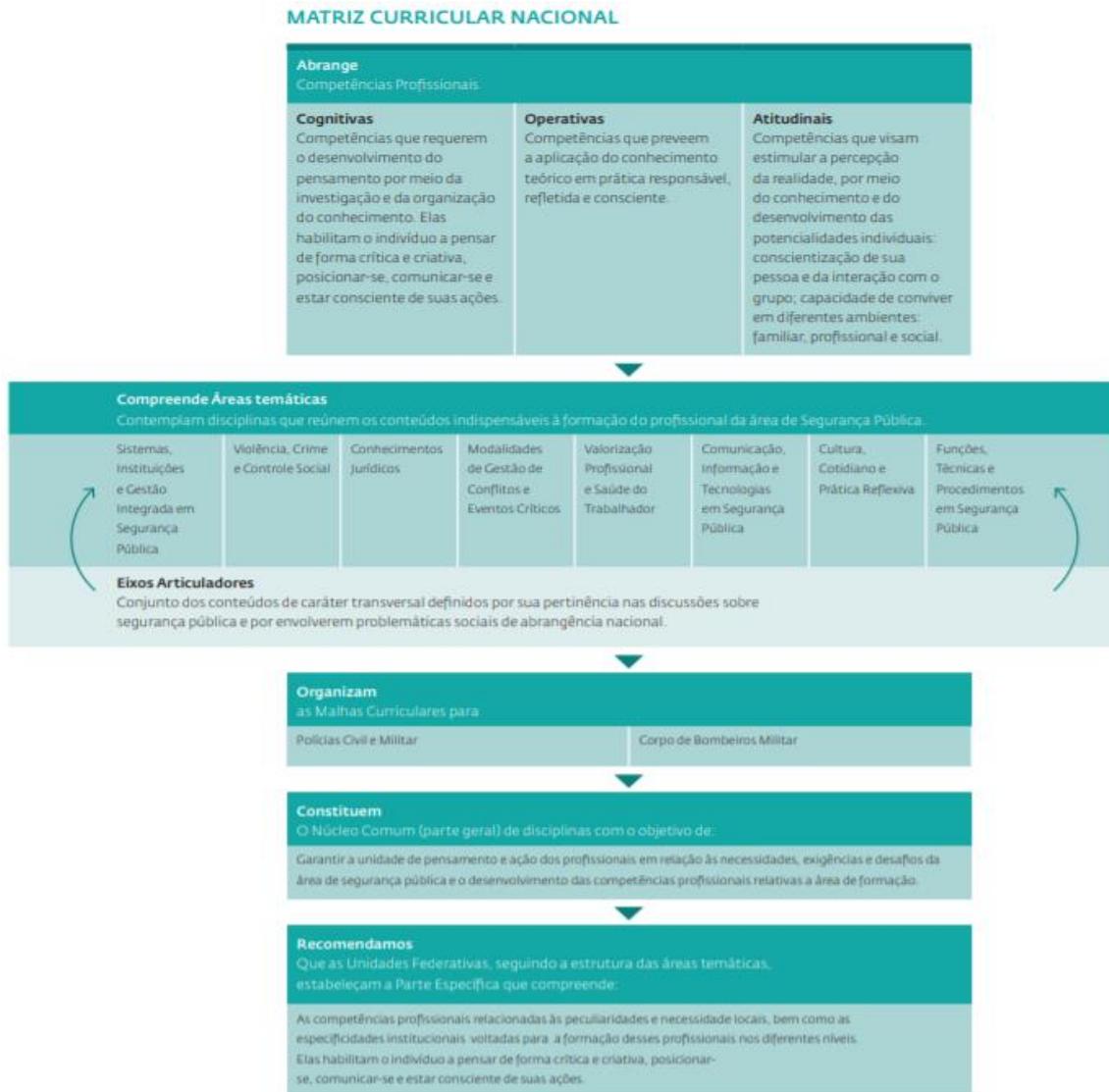
FIGURA 4 - DESDOBRAMENTO DAS COMPETÊNCIAS



Fonte: (PASSOS *et al*, 2014, p.54)

Como demonstra a figura 03, a transversalidade, interdisciplinaridade e contextualidade das áreas temáticas, tendo como resultado, na parte central, a materialização em forma de técnicas e procedimentos. Daí em diante, a MCN vai descrevendo objetivos e metodologias que devem ser postas não só nos cursos de formação, mas que também podem guiar capacitações na área de segurança pública. Com o objetivo de não nos alongarmos e trazermos de forma didática um resumo do processo pedagógico da MCN, relacionadas à Polícia Civil, apresentamos o quadro abaixo:

FIGURA 5 - MATRIZ CURRICULAR



Fonte: (PASSOS *et al*, 2014, p.74)

O produto final desse processo pedagógico é um conjunto de disciplinas para serem adotadas nos cursos de formação policial da Polícia Civil (como também da Polícia Militar), conforme tabela abaixo:

TABELA 1 - MALHA CURRICULAR DA MCN

ÁREAS TEMÁTICAS DA MATRIZ	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA (908H)
ÁREA TEMÁTICA I	Estado, Sociedade e Segurança Pública	12h
Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública	Sistema de Segurança Pública	12h
	Fundamentos da Gestão Pública	12h
	Gestão Integrada e Comunitária	12h
		60h
ÁREA TEMÁTICA II	Abordagem Histórica, Social e Psicológica da Violência e da Criminalidade	30h
Violência, Crime e Controle Social	Criminologia Aplicada à Segurança Pública	24h
		54h
ÁREA TEMÁTICA III	Direitos Humanos	18h
Conhecimentos Jurídicos	Fundamentos Jurídicos da Atividade Policial	54h
		72h
ÁREA TEMÁTICA IV	Prevenção, Mediação e Resolução de Conflitos	18h
Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos	Resolução de Problemas e Tomada de Decisão	12h
	Análise de Cenários e Riscos	12h
	Gerenciamento Integrado de Crises e Desastres	18h
		60h
ÁREA TEMÁTICA V	Relações Interpessoais	24h
Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador	Saúde e Segurança Aplicadas ao Trabalho	12h
	Educação Física I	120h
ÁREA TEMÁTICA VI	Língua e Comunicação	26h
Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública	Documentação Técnica	12h
	Telecomunicações	20h
	Tecnologias e Sistemas Informatizados	20h
	Gestão da Informação	20h
	Inteligência de Segurança Pública	16h
	Estatística Aplicada à Segurança Pública	20h
	Introdução à Análise Criminal	24h
		158h
ÁREA TEMÁTICA VII	Ética e Cidadania	12h
Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva	Diversidade Étnico-sociocultural	14h
	Identidade e Cultura da Organização Policial	20h
	Ordem Unida	20h
		66h
ÁREA TEMÁTICA VIII	Abordagem	60h
Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública	Preservação e Valorização da Prova	12h
	Atendimento Pré-Hospitalar	24h
	Uso Diferenciado da Força	20h
	Defesa Pessoal Policial	40h
	Armamento, Munição e Tiro	110h
	Técnicas de Imobilizações Policiais e Utilização de Algemas	16h
		282h

Fonte: (PASSOS *et al*, 2014, p.75)

Para finalizar, mostraremos a ementa da disciplina Direitos Humanos na MCN:

MAPA DE COMPETÊNCIAS DA DISCIPLINA

Aspectos conceituais:

- Conceituação, aspectos históricos, culturais, políticos e legais dos DHs;
- Características dos DHs;
- Princípios constitucionais e garantias fundamentais;
- Direitos individuais homogêneos, coletivos, transindividuais e difusos;
- Direitos humanos: relações étnico-raciais;
- Normas internacionais de direitos humanos e princípios humanitários aplicáveis à função de profissional de segurança pública;

- Legislações pertinentes de garantias às diferenças de pessoas vulneráveis ou em situação de vulnerabilidade (Estatuto do Idoso, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Maria da Penha, Estatuto da Igualdade Racial, Aspectos legais de defesa à diversidade sexual e à pessoa com necessidades educativas especiais);
- O profissional de segurança pública frente aos direitos humanos, no sentido ao reconhecimento e valorização dos grupos historicamente discriminados;
- Os direitos dos profissionais de segurança pública: portaria interministerial SEDH/ MJ nº 2 - Estabelece as diretrizes nacionais de promoção e defesa dos direitos humanos para a categoria;
- Portaria Interministerial nº 4226 de 31/12/20

Aspectos procedimentais:

- Análise comparativa entre os princípios constitucionais e a Declaração universal dos direitos humanos;
- Utilização de mecanismos para servir e proteger de acordo com os princípios constitucionais e legislação infraconstitucional específica.

Aspectos atitudinais

- Cumprimento dos princípios constitucionais e da declaração universal dos direitos humanos de forma humanizada e socializada;
- Conduta assertiva junto à sociedade, pautada no respeito aos direitos e garantias individuais e direitos humanos;
- Vigilância constante para com sua conduta discriminatória frente às pessoas vulneráveis, procurando superá-la com posturas humanizadas;
- Desconstrução da cultura de que os DHs são direitos de bandidos e construir pensamentos inovados e críticos que apontem para práticas inclusivas e humanizadas;
- Reconhecimento como polícia cidadã na defesa dos DHs que tem como prevalência assegurar a dignidade humana;
- Percepção como titular de direitos relativos à atuação profissional;
- Sensibilizar os profissionais de segurança pública para o protagonismo em direitos humanos (ou seja, que esse profissional se torne não apenas respeitador, mas um promotor dos DH).

DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA

Contextualização

A questão dos direitos humanos aplicados à ação dos profissionais de segurança pública está cercada de mitos e equívocos que atravessam o imaginário social e, particularmente, a cultura tradicional dos órgãos mantenedores da segurança pública. Apesar dos avanços, tem prevalecido uma visão de antagonismo entre os dois. O profissional de segurança pública eficiente e profissionalizado em padrões de excelência precisa estar eticamente comprometido com os direitos humanos, como referência primordial de sua ação técnica, dando, assim, uma resposta aos anseios de justiça e legalidade do sistema democrático, sem prejuízo da eficiência e da força na prevenção e repressão do crime. Direitos humanos e atividade do profissional de segurança pública ainda soam como polos antagônicos no imaginário público. Tal situação se deve a uma série de fatores históricos e culturais que a cada dia vêm sendo superados pela consciência cívica da população brasileira, pelos esforços dos governantes sérios e pela dedicação de dirigentes públicos comprometidos com a ética e a democracia. Assim sendo, é necessário que o profissional de segurança pública entenda que a proteção dos direitos fundamentais da pessoa humana é uma obrigação do Estado e do governo em favor da sociedade e que o profissional da área de segurança pública é um dos agentes da promoção e proteção desses direitos. Devendo ele, no momento de sua atuação, como agente de segurança pública, zelar pelo cumprimento dos direitos humanos de pessoas em situação de vulnerabilidade: mulheres, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, pessoas idosas, vítimas da criminalidade do abuso do poder, usuários e dependentes de drogas, pessoas em situação de rua, negros (afro-brasileiros), indígenas e ciganos. O correto posicionamento do profissional de segurança pública dentro dos valores universais dos direitos humanos é a garantia de uma segurança pública cada vez mais acreditada pelo cidadão e cada vez mais prestigiada pelo poder político da

sociedade. Nesta perspectiva os órgãos de segurança pública se credenciam a cercar-se de eficientes instrumentos institucionais e materiais para que o combate ao crime seja rigoroso e pacificador.

Objetivos da disciplina

Criar condições para que o profissional da área de segurança pública possa:

- Ampliar conhecimentos para:
 - Identificar os principais aspectos éticos, filosóficos, históricos, culturais e políticos para a compreensão do tema dos direitos humanos e da criação das instituições de segurança, destacando o papel dessas instituições nos regimes autoritários;
 - Analisar as normas internacionais e nacionais de direitos humanos aplicadas à função do profissional de segurança pública;
 - Analisar de modo crítico a relação entre a proteção dos direitos humanos e a ação profissional de segurança pública.
- Desenvolver e exercitar habilidades para:
 - Demonstrar a relação entre a cidadania do profissional da área de segurança pública e o fortalecimento da sua identidade social, profissional e institucional;
 - Empreender mecanismos para servir e proteger de acordo com os princípios constitucionais da legislação infraconstitucional específica.
- Fortalecer atitudes para:
 - Sensibilizar os profissionais de segurança pública para o protagonismo em direitos humanos;
 - Interagir com os diversos atores sociais e institucionais que atuam na proteção e defesa dos direitos humanos;
 - Reconhecer a inserção dos direitos humanos como política pública no Brasil e a inclusão da segurança pública;
 - Reconhecer e debater os princípios constitucionais e as normas dos direitos humanos que regem a atividade do profissional da área de segurança pública.

Conteúdo programático

- Abordagens histórico-culturais, observando os direitos humanos nas atividades exercidas;
- História social e conceitual dos direitos humanos e fundamentos históricos e filosóficos;
- Desmistificação dos direitos humanos como dimensão exclusiva da área jurídico-legalista, enfocando as dimensões ético-filosófica, histórica, jurídica, cultural, econômica, psicológica e político-institucional dos direitos humanos na ação do profissional da área de segurança pública;
- A ação do profissional de segurança pública nos mecanismos de proteção internacionais e nacionais dos direitos humanos;
- Fontes, sistemas e normas de direitos humanos na aplicação da lei: sistema universal (Organização das Nações Unidas ONU), sistemas regionais de direitos humanos (Brasil e o sistema interamericano de direitos humanos (Organização dos Estados Americanos OEA));
- Princípios constitucionais dos direitos e garantias fundamentais, como embasamento para o planejamento das ações voltadas para servir e proteger o cidadão como responsabilidade social e política;
- Programa nacional de direitos humanos, a segurança pública e o Sistema nacional de direitos humanos;
- Direitos individuais homogêneos, coletivos e transindividuais;
- O profissional de segurança pública frente às diversidades dos direitos dos grupos em situação de vulnerabilidade;
- Programas nacionais e estaduais de proteção e defesa;
- A cidadania do profissional da área de segurança pública;
- Normas internacionais de direitos humanos e princípios humanitários aplicáveis à função dos profissionais da área de segurança pública:
 - Declaração universal dos direitos humanos (DUDH) (ONU - 1948);
 - Convenção americana sobre direitos humanos - Pacto de San José (CADH);
 - Pacto Internacional sobre os direitos civis e políticos (PIDCP);
 - Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes (CCT);

- Código de conduta para os funcionários encarregados da aplicação da lei (Código de Conduta);
- Princípios orientadores para aplicação efetiva do código de conduta para os funcionários responsáveis pela aplicação da lei (Princípios Orientadores);
- Princípios básicos sobre a utilização da força e arma de fogo pelos funcionários responsáveis pela aplicação da lei (PBUFAF);
- Conjunto de princípios para a proteção de todas as pessoas sujeitas a qualquer forma de detenção ou prisão (Conjunto de Princípios).

• **Legislação Nacional:**

— Direitos Individuais e Coletivos contidos no Art. 5º da Constituição Federal, sintetizados no princípio de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade...”;

— Princípio Normativo da Constituição Federal contido no Art 144: Segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos [...]; Do princípio constitucional da eficiência na Administração Pública, contido no Art. 37, caput, da Constituição Federal;

— Portaria Interministerial nº 4.226, de 31 de dezembro de 2010 que estabelece diretrizes sobre o uso da força pelos agentes de segurança pública;

— Estatuto da criança e do adolescente;

— Estatuto do idoso;

— Estatuto da igualdade racial;

— Lei Maria da Penha.

Carga horária recomendada

- 18h.

Estratégias de ensino-aprendizagem

As estratégias de ensino privilegiarão as seguintes técnicas:

- Elaboração de mapa conceitual pluridisciplinar dos direitos humanos, a partir da vivência pessoal;
- Aulas expositivas de caráter teórico;
- Atividades em grupo: discussão em grupo, dinâmicas de grupo, jogos dramáticos, seminários com pessoas e entidades governamentais e não-governamentais de promoção e defesa dos direitos humanos e operadores do direito;
- Visitas a instituições de proteção de mulheres, criança e adolescentes, pessoas com deficiência, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, pessoa idosa, vítimas da criminalidade do abuso do poder, usuários e dependentes de drogas, pessoa em situação de rua e negros (afro-brasileiros), ciganos e indígenas.
- A análise e discussão de textos doutrinários e legais, com uso de recursos audiovisuais, proporcionarão condições aos alunos para uma reflexão consciente e voltada para propostas concretas de ação do profissional da área de segurança pública, investigando técnicas de uso da força com a observação rigorosa da legalidade. Deve-se priorizar a integração e a participação, em regime de debates, de personalidades notoriamente ligadas à promoção dos direitos humanos. Mesas redondas, painéis, seminários são fundamentais como estratégia de ensino-aprendizagem.

Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem poderá ser realizada por meio:

- Participação dos alunos em atividades dialógicas e escritas por meio de questões discursivas e/ou objetivas;
- Apresentação de grupos (quando for o caso), por meio de roda de conversas, seminários e/ou oficinas (PASSOS *et al*, 2014, p. 112-117).

3.2 A ATUAL ESTRUTURA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DA POLÍCIA CIVIL DE PERNAMBUCO E SUAS RELAÇÕES COM A MATRIZ CURRICULAR NACIONAL

A Constituição de 1988, em seu artigo 144, parágrafo 4, define que “às polícias civis, dirigidas por delegados de polícia de carreira, incumbem, ressalvada a competência da União, as funções de polícia judiciária e a apuração de infrações penais, exceto as militares.” (BRASIL, 1988). A PCPE é um dos órgãos operativos da Secretaria de Defesa Social (SDS), sendo composta de basicamente três cargos: delegado de polícia, escrivão de polícia e agente de polícia. Há ainda os cargos da chamada Polícia Científica, como peritos e auxiliares de perito, mas que não serão objeto de análise por não exercerem o trabalho principal de investigação e policiamento. O cargo de delegado de polícia é exclusivo do bacharel em Direito, enquanto os demais são para qualquer formação superior (graduação). Em termos de quantidade, o cargo mais numeroso da PCPE é o de agente de polícia com 3.364 policiais, seguido do de escrivão com 718, delegado com 451 e ainda 871 peritos, segundo os dados da pesquisa Perfil das Instituições de Segurança Pública, ano-base 2019 (BRASIL, 2020), feita pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública.

A forma de entrada nos cargos da PCPE se dá por meio concurso público com áreas do conhecimento que abrangem Raciocínio Lógico, Língua Portuguesa e vários ramos do Direito, como Penal, Processo Penal, Constitucional, dentre outros. Com base no último edital de concurso, de 2016, na primeira etapa, os inscritos se submeteram a uma prova objetiva escrita, uma discursiva, uma de capacidade física, avaliação psicológica, exames médicos (todos os cargos), prova prática de digitação (cargo de escrivão de polícia) e avaliação de títulos (cargo de delegado de polícia). Já a segunda etapa do concurso compreendeu o Curso de Formação, um evento de responsabilidade da SDS/PE, realizado por meio do Campus de Ensino Recife (Cere), também chamado de Acadepol, que pertence à Academia Integrada de Defesa Social (Acides), sendo esta criada pela Lei complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003. Essa exigência é dada por meio da Lei nº 6.425, de 29 de setembro de 1972, chamada de Estatuto da Polícia Civil de Pernambuco, alterada pela Lei nº 10.466 de 7 de agosto de 1990, no artigo 7, parágrafo 1º:

o provimento por nomeação e por acesso dependerá de aprovação em processo de seleção constituído de concurso público de provas, ou, sempre que houver exigência de escolaridade de nível superior, de concurso público de provas e títulos, e frequência e aproveitamento em curso de formação profissional específica para o cargo. (PERNAMBUCO, 1972, Art. 7º).

Destaca-se o fato de o curso de formação ser uma fase de concurso, conforme a Lei a lei complementar nº 137, de 31 de dezembro de 2008, artigo 10, parágrafo 1º, e por isso, os alunos não são ainda policiais. Dessa forma, recebem conteúdo e conhecimento sem ainda terem a certeza de que irão desempenhar a função. Mais tarde, retornaremos a esse ponto, pois tem implicações variadas nas concepções pedagógicas e na gestão educacional do curso de formação. Assim está a referida lei:

o ingresso nos cargos que compõem o Grupo Ocupacional Polícia Civil dar-se-á na faixa e classe iniciais do respectivo cargo, mediante concurso público.

§ 1º O concurso público a que se refere este artigo realizar-se-á em duas etapas, ambas de caráter eliminatório e classificatório, constando a primeira de provas ou de provas e títulos e a segunda de curso de formação. (PERNAMBUCO, 2008, Art. 10).

Outra característica dos cursos de formação da PCPE é o fato dos seus professores pertencerem exclusivamente aos quadros da SDS. Dessa forma, é vedada a participação, como professor, de qualquer membro de outros poderes, bem como de membros da União e dos municípios, como regulamenta o Decreto nº 32.540, de 24 de outubro de 2008, artigo 3º, o qual criou a instrutoria em Cursos de Formação inerentes a concursos públicos no âmbito do Poder Executivo Estadual:

poderão ser instrutores ou coordenadores técnico-pedagógicos, para fins do disposto neste Decreto, servidores e empregados públicos e Militares do Estado, pertencentes aos quadros dos órgãos e entidades da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo Estadual, que:

I - tenham comprovada capacidade técnica ou o conhecimento prático na matéria a ser ministrada no curso de formação;

II - comprovem a participação em atividades de aperfeiçoamento ou atualização, perfazendo carga horária mínima de 60 (sessenta) horas anuais.

§ 1º A comprovação da capacidade técnica dar-se-á mediante declaração de instituição reconhecida pelo Ministério da Educação.

§ 2º A comprovação do conhecimento prático far-se-á por declaração expedida pela chefia imediata da unidade de serviço na qual o profissional tenha desempenhado as atividades inerentes ao conhecimento a ser transmitido por um período mínimo de 12 (doze) meses. (PERNAMBUCO, 2008, art. 3º).

Além do mencionado decreto, há a portaria da SDS de número 2.183, de 19 de agosto de 2009, que regulamenta o cadastro dos Profissionais Especialistas em Defesa Social. Essa portaria, em seu artigo 2º, define que:

os interessados em integrar o cadastro terão como pré-requisito para compor o corpo docente dos Campi da ACIDES o cadastro atualizado dos respectivos currículos na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq (com fotografia digital), com validade de dois anos da última atualização.

§ 1º. Além da exigência contida no caput deste artigo, os interessados deverão possuir um dos seguintes cursos:

I – Possuir Curso de Formação de Facilitadores de Aprendizagem fornecido pelo Instituto de Recursos Humanos do Estado de Pernambuco;

II - Possuir curso de Pedagogia ou licenciatura;

III - Possuir Curso de pós-graduação em Formação de Educadores; ou

IV - Possuir Curso de Formação de Formadores EAD/SENASP.

§ 2º. As inscrições serão realizadas na Secretaria de Defesa Social, através da Gerência de Integração e Capacitação, ou por meio de correspondência postal a ser enviada para o endereço da GICAP contida no sítio eletrônico da ACIDES, para os candidatos residentes fora da Região Metropolitana do Recife. (PERNAMBUCO,2009, art. 2º).

Dessa forma, além de ter que pertencer ao quadro de servidores públicos do estado de Pernambuco, o instrutor deve ter os requisitos aludidos acima. Além disso, algumas disciplinas, dependendo do edital, como o do certame de 2017, são exclusivas de policiais civis, como a de Direitos Humanos: “ser policial e possuir curso de bacharel em direito ou curso de capacitação na área de Direitos Humanos, preferencialmente especialização na área” (PERNAMBUCO,2017, p. 12).

Depois de descrevermos toda a dinâmica estrutural dos cursos de formação da PCPE, passamos agora a nos debruçarmos sobre os currículos desses cursos e suas relações com a MCN. Primeiramente, deve-se destacar que houve, no período de 1998 a 2020, apenas três concursos públicos para os cargos da PCPE. O primeiro se deu em 1998, o segundo em 2006 e o terceiro em 2016. Relativo ao certame de 1998, houve três cursos de formação em 2000, 2003 e 2004, respectivamente. Quanto ao de 2006, quatro cursos de formação em 2008, 2009, 2010 e 2012. Finalmente, acerca do concurso de 2016, foram realizados mais dois cursos de formação em 2017 e 2019. Um fato curioso é que em 2017 houve também um curso de formação para policiais que haviam entrado por força de decisão judicial, mas referente ao certame de 2006, ou seja, quase onze anos depois.

Como aludido anteriormente, na nossa proposta de análise, nessa seção da pesquisa, descreveremos e analisaremos o projeto pedagógico dos cursos de formação referentes ao concurso público de 2016, por ser o último realizado pela instituição. Nessa perspectiva, tomamos como base o Projeto do Curso de Formação Profissional de Agente de Polícia de 2017 (CFPAP), o qual foi usado nos CFPAPs de 2017 e 2019, apresentou a malha curricular conforme as tabelas abaixo:

TABELA 2 - MALHA CURRICULAR – NÚCLEO COMUM- AGENTE DE POLÍCIA 2017

MALHA CURRICULAR AGENTE DE POLÍCIA – NÚCLEO COMUM (MCN)				
ÁREA TEMÁTICA		DISCIPLINAS		Carga Horária /Carga Horária da MCN
	I - Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública	1	Sistema de Segurança Pública	12/12
	II - Violência, Crime e Controle Social	2	Criminologia aplicada à segurança pública	10/24
	III -Conhecimentos Jurídicos	3	Direitos Humanos	20/18
	IV - Modalidade de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos	4	Gerenciamento Integrado de Crises e Desastres	10/18
	V - Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador	5	Educação Física	30/120
	VI - Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública	6	Língua e comunicação	8/26
		7	Telecomunicações	10/20
		8	Tecnologias e Sistemas Informatizados	12/20
	VII - Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva	9	Identidade e Cultura da Polícia Civil de Pernambuco	6/20
		10	Ética e Cidadania	10/12
	VIII - Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública	11	Abordagem Policial no Âmbito das Operações de Polícia Judiciária	40/60
		12	Atendimento Pré-Hospitalar	16/24
		13	Uso Diferenciado da Força	10/20
		14	Defesa Pessoal Policial	28/40
		15	Armamento, Munição e Tiro	80/110
			CARGA HORÁRIA TOTAL	302

Fonte: (PERNAMBUCO,2017, p. 8-10)

TABELA 3 - MALHA CURRICULAR – NÚCLEO ESPECÍFICO - AGENTE DE POLÍCIA 2017

MALHA CURRICULAR AGENTE DE POLÍCIA – NÚCLEO ESPECÍFICO				
Área Jurídica	16	Crime Organizado e Lavagem de Dinheiro	8	
	17	Crimes Contra a Administração Pública	12	
	18	Estrutura e Competência da SDS e da PCPE	6	
	19	Direito Administrativo Disciplinar	10	
	20	Direito da Criança e do Adolescente	8	
	21	Direito Penal Aplicado à Atividade Policial	12	
	22	Direito Processual Penal Aplicado À Atividade Policial	12	
	23	Justiça Restaurativa	8	
	24	Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher	8	
		25	Legislação Especial Aplicada a Grupos Vulneráveis	8
26		Legislação Especial Penal e Processual Penal	12	
Total			104	
Área Administrativa	27	Gestão de Documentos	10	
	28	Relatórios e Estatística Criminal	10	
	29	Pacto pela Vida e Gestão por Resultados	8	
	30	Qualidade de Serviço e Atendimento ao Público	10	
Total			38	
Área Investigativa e Operacional	31	Investigação Policial	52	
	32	Local de Crime	16	

		33	Planejamento Operacional e Operação de Repressão Qualificada	14
	Total			82
			DISCIPLINAS	Carga Horária
MÓDULO 5 -Área Pericial Investigativa		34	Medicina Legal	8
		35	Criminalística Aplicada À Segurança Pública	10
		36	Entorpecentes e Drogas Afins	6
		37	Papiloscopia Policial	10
	Total			34
MÓDULO 6 - Área Inteligência de Segurança Pública		38	Inteligência de Polícia Judiciária	16
	Total			16
MÓDULO 7 - Área Procedimento de Polícia Judiciária		39	Procedimentos de Polícia Judiciária	40
		40	Técnicas de Entrevista e Interrogatório	30
		41	Boletim de Ocorrência	10
		42	Direção Defensiva	20
		43	Prática Policial	40
	Total			140
TOTAL GERAL DO CURSO DE FORMAÇÃO DE AGENTE DE POLÍCIA				716

Fonte: (PERNAMBUCO,2017, p. 8-10)

Concernente ao currículo aplicado ao CFPAP, faz-se importante que sua elaboração seja pautada em aspectos inerentes ao contexto de atuação policial, sendo todos permeados por princípios e institutos dos direitos humanos. Sendo assim, o estudo sobre o mencionado projeto de curso de formação implementado no CFPAP, foi realizado a partir de um levantamento documental acerca dos instrumentos didáticos e normativos que ensejaram as referidas ementas.

Não obstante, é importante ressaltar que as informações, aqui disponibilizadas, têm como objetivo apenas a análise do currículo pedagógico e a relação com a MCN. Isso se sustenta pelo fato de que a retratação da efetividade do projeto pedagógico na esfera educacional em análise, só poderia ser realizada com um grau aprofundado da pesquisa, com a utilização de várias outras metodologias para tais fins.

Assim, observamos, de acordo com a Tabela 1, uma base de disciplinas que remetem à MCN. Quanto à carga horária, houve um decréscimo de quase 87% das disciplinas. Das quinze disciplinas desse ciclo comum, treze diminuiram sua carga horária, uma aumentou e uma está exatamente como está na MCN. O fato interessante é que a disciplina de Direitos Humanos teve a sua carga horária aumentada de 18 (MCN) para 20 horas-aula. Outro ponto importante é a diminuição das horas-aula em disciplinas sensíveis ao agir policial, tais como: Abordagem Policial no Âmbito das Operações de Polícia Judiciária, Atendimento Pré-Hospitalar, Uso Diferenciado da Força, Defesa Pessoal Policial e Armamento, Munição e Tiro.

Ademais, das 33 disciplinas da área comum descritas na MCN, apenas pouco mais de 45% delas estão presentes nesse projeto de curso de formação, ou seja, 15 das 33 disciplinas. Mesmo com essa diminuição da quantidade de disciplinas e uma predominância no decréscimo da carga horária da maioria delas, a carga horária total foi de 302 horas-aula, o que é superior às 282 horas-aula da MCN. Isso pode demonstrar um maior interesse da instituição por determinadas disciplinas, além de outras aparecerem, mesmo com outros nomes, na área específica

Quanto à ementa da disciplina de Direitos Humanos, o projeto a descreve da seguinte forma:

EMENTA: Teoria Geral e História dos Direitos Humanos. Constitucionalismo e Direitos Humanos. Perspectivas Críticas dos Direitos Humanos. Segurança e Direitos Humanos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Direitos Humanos como fenômeno histórico-cultural não “natural”. Contextualização Histórica, Filosófica e Cultural. Conceituação dos Direitos Humanos. Fundamentação: o porquê dos Direitos Humanos. Principais Características dos Direitos Humanos. Classificação dos Direitos Humanos. Caracterização Funcional do conceito de Direitos Humanos ou seu “núcleo de certeza”;
2. Constitucionalismo Clássico: como promover justiça sem o Estado? Constitucionalismo Sócio- Econômico: como jurisdicizar o Estado social? Direitos versus Garantias. Direitos Fundamentais - Direitos e Garantias - como Princípios Constitucionais.
3. Direitos em espécie. Garantias. Marx – a crítica materialista e o direito como instrumento de emancipação do homem. Burke – os argumentos

contrarrevolucionários e conservadores de um reformista. Bentham – um utilitarista crítico do jusnaturalismo;

4. Segurança (sentido lato). O Conceito de Segurança (lato senso) e a Política. Segurança Nacional ou Segurança do Estado;

5. Polícia e Direitos Humanos. (PERNAMBUCO, 2017, p.14).

A despeito de uma carga horária maior nessa disciplina, a quantidade de conteúdo ficou bem abaixo dos recomendados pela MCN, mesmo com um plano de aula voltado para os preceitos da matriz e bem delineado.

No geral, a malha curricular do projeto de CFPAP 2017 contemplou a MCN (2014) demonstrando uma clara tentativa de implantar os parâmetros da MCN dentro dos currículos da PCPE. Nesse sentido, torna-se imprescindível investigar o atual projeto utilizado no CFPAP, bem como as malhas anteriores, com foco na disciplina específica de Direitos Humanos, para fins de se entender avanços ou retrocessos no que tange às suas mudanças. Além disso, analisar o projeto atual em contraponto às concepções pedagógicas, de gestão educacional e histórico da PCPE.

3.3 ANÁLISE DAS MALHAS CURRICULARES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE AGENTES DA POLÍCIA CIVIL DE PERNAMBUCO DE 2000 A 2019

Nesse tópico, primeiramente, analisaremos as malhas curriculares até chegarmos no projeto do CFPAP de 2017, o qual serviu para o último curso de formação realizado em 2019, bem como o próprio de 2017. Essa análise levará em consideração a disciplina de direitos humanos e sua evolução de nomenclatura, conteúdo e quantidade de carga horária, dentre outros aspectos.

Por fim, discutiremos, com base no que foi descrito e analisado na primeira seção dessa pesquisa, as concepções pedagógicas e de gestão educacional apresentadas nos projetos dos concursos de 2006 e 2016, pois não conseguimos ter acesso ao projeto do certame de 1998, o qual originou os CFPAPs de 2000, 2003 e 2004.

3.3.1 Análise das malhas curriculares

3.3.1.1 Concurso de 1998 – CFPAPs de 2000, 2003 e 2004

Nesse tópico, primeiramente, analisaremos as malhas curriculares até chegarmos no projeto do CFPAP de 2017, o qual serviu para o último curso de formação realizado em 2019, bem como o próprio de 2017. Essa análise levará em consideração a disciplina de direitos humanos e sua evolução de nomenclatura, conteúdo e quantidade de carga horária, dentre outros aspectos.

Por fim, discutiremos, com base no que foi descrito e analisado na primeira seção dessa pesquisa, as concepções pedagógicas e de gestão educacional apresentadas nos projetos dos concursos de 2006 e 2016, pois não conseguimos ter acesso ao projeto do certame de 1998, o qual originou os CFPAPs de 2000, 2003 e 2004.

Quanto ao contexto político-histórico, Pernambuco vivenciava os primeiros anos do primeiro mandato do governador Jarbas Vasconcelos (1999 – 2003). Nesse primeiro governo, não houve grandes mudanças na segurança pública, notadamente na Polícia Civil. Só no segundo mandato (2003-2006) observamos uma mudança importante: a criação, por força da Lei Complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003, da Secretaria de Defesa Social, colocando sob um único comando as polícias civil e militar, além do Corpo de Bombeiros Militar.

O primeiro curso de formação do certame de 1998 se realizou em 2000, com 400 alunos divididos em 8 turmas e 25 disciplinas que totalizou uma carga horária de 600 horas-aula (h/a). Ao analisarmos o currículo referente ao CFPAP de 2000, observamos que a disciplina de direitos humanos não aparece na lista de disciplinas, tendo apenas, como conteúdos relativos aos direitos humanos, a de Direito Individual das Garantias, com 15 h/a; a de Polícia Comunitária, com 15 h/a; Relações interpessoais, com 15h/a e Direito da Criança e do Adolescente com 18h/a. Nota-se uma preocupação grande com a carga horária das disciplinas mais práticas e da rotina policial como Armamento e Tiro, Prática Cartorária e Inquérito Policial, Crime Organizado, Gerenciamento de Crises, Investigação Policial, Primeiros Socorros, Técnicas Operacionais e Técnicas de Abordagem; todas com 30 h/a.

Ademais, outra característica importante do CFPAP de 2000 é que os alunos já eram policiais, fato que, como vimos anteriormente, modificou-se em 2008, quando os cursos de

formação da PCPE se transformaram em fase de concurso público. O curso apresentou uma forma de ensino semelhante à abordagem tradicionalista em que o aluno é apenas receptor de conteúdos e não participa ativamente do processo educacional. Apesar de serem já policiais, havia uma preocupação com o desempenho, com as notas em vista de conseguirem o direito à escolha de uma lotação (região de trabalho, delegacia ou unidade administrativa). Mas, apesar dessa preocupação, não havia um espírito de competitividade tão exacerbado como os atuais cursos de formação.

Em seguida, e com as mesmas características do CFPAP de 2000, temos o de 2003. Esse curso teve uma carga horária total de 510 horas/aula, 25 disciplinas e cerca de 800 alunos. Salienta-se que esse foi também o ano de lançamento da MCN e início do segundo mandato do governador Jarbas Vasconcelos e primeiro ano do Governo Lula, no âmbito federal. A disciplina de Direitos Humanos surge nesse curso com o nome de Direitos Humanos e Fundamentos do Direito Constitucional com 15 h/a. Outras disciplinas com conteúdo de direitos humanos: Direito da Criança e do Adolescente, Polícia Comunitária e Relações Interpessoais; todas com 15 h/a. Assim como o CFPAP de 2000, houve uma ênfase nas disciplinas mais técnicas ou operacionais, tais como: Armamento e Tiro (40 h/a), Prática Cartorária e Inquérito Policial (50 h/a), Investigação Policial (50 h/a) e Técnicas de Abordagem (30 h/a).

O terceiro e último curso de formação referente ao concurso de 1998 se deu em 2004. O que chama atenção é a quantidade total de horas aula, 1.256 h/a e a quantidade de disciplinas, 53. Isso já demonstra a influência da MCN. Como comentamos na seção anterior, a MCN é responsável pela parte comum a todos os cursos de formação no Brasil, seja da Polícia Civil, Militar ou do Corpo de Bombeiros. Quanto à disciplina de Direitos Humanos, manteve-se a nomenclatura do curso de formação de 2003, – Direitos Humanos e Fundamentos do Direito Constitucional, com 18 h/a, ou seja, 3 horas/aula a mais. O curioso é que além dessa disciplina, houve outra chamada Direitos Humanos, com 30 h/a. Percebe-se, com isso, uma lógica dos direitos humanos vinculados ao texto constitucional e outra disciplina abordando direitos humanos no geral. Além disso, houve um aumento das disciplinas que têm relação com os direitos humanos, tais como: Direito da Criança e do Adolescente (24 h/a), Ética e Cidadania (16 h/a), Fundamentos Políticos da Atividade do Profissional de Segurança do Cidadão (16 h/a), Fundamentos e Estratégias de Defesa Social Comunitária (30 h/a), Polícia Comunitária (24 h/a), Relações Interpessoais (15 h/a), Relações Interpessoais II (18 h/a). Na mesma lógica dos outros CFPAPs de 2000 e 2003, há uma

prioridade na quantidade de carga horária das disciplinas chamadas de operacionais (aquelas relativas à atividade-fim da Polícia Civil), como por exemplo: Técnicas de Abordagem (60 h/a) e Investigação Policial (72 h/a). Porém já vislumbramos um equilíbrio maior da distribuição das cargas horárias das disciplinas mais teóricas com as mais práticas (operacionais).

Contudo, observamos nesse período um aumento considerável da carga horária dos cursos de formação, acompanhado de um acréscimo de disciplinas que praticamente dobraram de quantidade, indo de 25 para 53, ou seja, mais que o dobro. Isso significa uma maior atenção à formação policial, acompanhada por um perfil de Polícia Comunitária. É exatamente com a MCN, em 2003, que podemos constatar um encontro entre a formação policial e os Direitos Humanos, o que constataremos mais à frente.

3.3.1.2 Concurso de 2006 – CFPAPs de 2008, 2009, 2010 e 2012

O período compreendido de 2008 a 2012 coincidiu com o governo Eduardo Campos em Pernambuco e Luiz Inácio Lula da Silva, como presidente. No âmbito estadual, em 2007, houve o lançamento da política pública de segurança chamada de Pacto Pela Vida (PPV). Com isso, inaugurou-se uma política pública pautada em resultados, com diversos projetos nas áreas sociais que foram desde a abertura de escolas nos fins de semana até na recompensa de apreensão de armas e drogas. O Governo estadual estava alinhado politicamente ao federal, o que trouxe uma gama de investimentos para o estado de Pernambuco. O governador Eduardo Campos dirigia o PPV e participava ativamente de reuniões cobrando resultados. Para Ratton *et al* (2014):

alguns pontos devem ser ressaltados como fundamentais para a construção e implementação da Política Pública de Segurança de Pernambuco, o PPV-PE: a) a entrada do tema na agenda política como elemento central do governo Eduardo Campos; b) a capacidade de liderança do Governador do Estado na condução da Política de Segurança (PPV-PE); c) as mudanças institucionais realizadas no nível do planejamento estratégico; d) a construção de um modelo e de uma instância de gestão transversais e integrados de várias agências do executivo estadual e do Sistema de Justiça Criminal; e) a definição de prioridades claras (tanto no nível político-valorativo, quanto no nível prático: os homicídios como foco da política pública); e) a utilização de informação de boa qualidade para a tomada de decisão e resolução quase-imediata de problemas; f) o desenvolvimento de um ambiente de colaboração interinstitucional semanal voltado para o acompanhamento territorial das taxas de crimes violentos e dos protocolos policiais e não-policiais de intervenção em cada área integrada de segurança; g) os mecanismos de controle externo e interno da atividade policial dirigidos para as prioridades estabelecidas; h) a reforma incremental das Polícias através de sistema de promoções e de incentivo ao cumprimento das metas; i) o papel ativo da Corregedoria Integrada de Defesa Social na punição de policiais envolvidos com a produção de mortes violentas; j) a realização de operações policiais integradas dirigidas para o

desbaratamento de redes criminosas de produção de mortes violentas (grupos de extermínio, grupos organizados que controlavam o atacado e o varejo de drogas ilícitas); l) o apoio dos meios de comunicação a partir do momento em que há uma percepção evidente de que o PPV-PE produzia efeitos nas áreas mais vulneráveis à violência. (RATTON *et al*, 2014, p.26).

Dessa maneira, houve uma intensificação na contratação, via concursos públicos, de mais policiais civis. No entanto, a lógica de “fatiar” os aprovados em cursos de formação diferentes permaneceu. Observamos isso, ao constatarmos a divisão dos aprovados no concurso público de 2006 em quatro cursos de formação diferentes.

Dito isso, passamos à análise primeiro e do segundo CFPAP, em 2008 e 2009, respectivamente. Analisaremos os dois por conta de terem a mesma configuração de carga horária e disciplinas. Dessa forma, observamos que há nitidamente uma grade curricular que segue a MCN, tanto na sua conjuntura, quanto na nomenclatura das disciplinas. No entanto, houve uma redução drástica da carga horária total do curso, passando de 1.256 h/a (CFPAP 2004) para 560 h/a. Com relação à disciplina de Direitos Humanos, essa redução fica bem nítida, ou seja, de 30 h/a para apenas 6 h/a. No tocante às outras disciplinas, vemos ainda uma preocupação maior com as ditas operacionais, evidenciadas na quantidade de carga horária distribuída entre elas. Por exemplo, Arma de Fogo, Investigação Policial e Planejamento e Técnicas Operacionais com 40 h/a cada.

Após uma consolidação da MCN, com sua reformulação dada em 2009, os CFPAPs de 2010 e o de 2012 trouxeram uma mudança que começa com a organização das ementas totalmente de acordo com o que está contido na MCN. Falamos aqui, em conjunto, dos cursos de formação pois ambos apresentaram a mesma carga horária e ementa de disciplinas. Há uma separação das disciplinas em dois grupos: as Disciplinas do Núcleo Comum (ou seja, a matriz comum dada pela MCN), com 148 h/a e as Disciplinas do Núcleo Técnico-Especializado, com 672 h/a. Com isso, o total da carga horária do curso foi de 820 h/a, o que foi bem acima dos dois CFPAPs anteriores. A disciplina de Direitos Humanos apresentou 10 h/a e as disciplinas com mais carga horária foram as do segundo grupo, como por exemplo Defesa Pessoal (40 h/a), Investigação Policial (40 h/a), Técnicas de Abordagem Policial e Aspectos Legais (40 h/a) e Tiro Policial (80 h/a).

Um ponto importante, ainda falando sobre os CFPAPs de 2010 e 2012, foi a quantidade por natureza do conteúdo (competências). Como afirmamos anteriormente, segundo a MCN, as competências se dividem em cognitivas (chamadas de conceituais na

ementa dos CFPAPs 2010 e 2012), as atitudinais e as operativas (chamadas de procedimentais). A diferença de nomenclatura se dá pelo fato de obedecer à segunda versão da MCN (2009), pois a sua última versão, como vimos anteriormente, é de 2014. Nas disciplinas de Núcleo Comum, as cognitivas somaram 28 h/a; as atitudinais, 26 h/a e as procedimentais, 94 h/a. Já no tocante ao Núcleo Técnico-Especializado, as cognitivas somaram 128 h/a; as atitudinais, 104 h/a e as procedimentais, 440 h/a. Levando em consideração os dois grupos, apresenta-se com pouco mais de 19% do curso com disciplinas de conteúdo conceitual, pouco mais de 15% de atitudinais e pouco mais de 65% do curso com disciplinas de conteúdo procedimental. Isso demonstra uma preocupação, como temos visto nos CFPAPs anteriores, com a prática policial, com o uso das técnicas e uma adequação da teoria à prática.

3.3.1.3 Concurso de 2016 – CFPAPs de 2017 e 2019

O certame público de 2016 se dá sob uma nova perspectiva de segurança pública. Embora houvesse uma continuidade do Pacto Pela Vida, a crise econômica que se instalou no Brasil, aliada à instabilidade política, fez com que se investisse mais em repressão do que em uma política pública ampla, ou seja, como no início do PPV, com ações sociais, estruturais e gerenciais, além das intervenções na segurança pública propriamente dita. Além disso, no plano nacional, há de início um alinhamento formal, pois houve, em 2016, o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, assumindo o seu vice, Michel Temer. O país vive uma polarização política que se dá até o presente momento.

Todavia, os cursos de formação de 2017 e 2019 seguiram estritamente o que assevera a MCN, com uma grade comum de disciplinas com as mesmas nomenclaturas dadas pela Matriz. A carga horária desses CFPAPs foi de 716 h/a. Já a disciplina Direitos Humanos teve sua carga horária aumentada para 20 h/a em relação ao CFPAP de 2012, que era de apenas 6 h/a. Além disso, houve a divisão dessas disciplinas em áreas, quais sejam: Matriz Curricular Nacional (302 h/a), Área Jurídica (104 h/a), Área Administrativa (36 h/a), Área Investigativa e Operacional (82 h/a), Área Pericial Investigativa (34 h/a), Área Inteligência de Segurança Pública (16 h/a) e Área Procedimento de Polícia Judiciária (140 h/a).

Outro ponto que merece destaque foi a definição de conteudistas para cada disciplina. O conteudista é o responsável por escrever a apostila e organizar toda a metodologia. Esse planejamento deve ser seguido por todos os professores que irão ministrar a disciplina

observou-se uma distribuição da carga horária muito semelhante ao que está na MCN, além de um balanceamento entre as áreas. Salienta-se, no entanto, que essa divisão de áreas.

Por fim, apresentamos um quadro que resume a carga horária geral da disciplina de Direitos Humanos em todos os cursos de formação do período de 2000 a 2019:

TABELA 4 - HISTÓRICO DA CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA DIREITOS HUMANOS NOS CFPAPS.

CFPAP	2000	2003	2004	2008	2009	2010	2012	2017	2019
Carga Horária Direitos Humanos	15*	15*	38**	6	6	10	10	20	20
Carga Horária total do Curso	600	510	1256	560	560	820	820	716	716
Porcentagem da carga horária de Direitos humanos em relação ao total do curso	2,5%	3%	3%	1,7%	1,7%	1,2%	1,2%	2,8%	2,8%

*A nomenclatura utilizada para a disciplina foi Direitos e Garantias Fundamentais

**Somatório das disciplinas Direitos Humanos e Fundamentos do Direito Constitucional e Direitos Humanos

Fonte: Elaboração do autor

3.3.2 Análise geral dos cursos de formação de 2000 a 2019 e seus respectivos projetos

Com base nos projetos que obtivemos acesso, ou seja, os de 2012 (concurso de 2006) e o de 2017 (concurso de 2017), passamos a fazer uma análise geral, levando em consideração toda a teoria descrita anteriormente.

Começaremos pelo Projeto de Curso de Formação Profissional de Agentes de Polícia de 2012. Ele foi pensado para 423 alunos, divididos em onze turmas, sendo cinco turmas com 39 alunos e seis com de 38. O custo total desse CFPAP foi de R\$ 2.878.827,24 (dois milhões, oitocentos e setenta e oito mil, oitocentos e vinte e sete reais e vinte e quatro centavos), o que representa um custo de R\$ 6.805,74 (seis mil, oitocentos e cinco reais e setenta e quatro

centavos). Levando como parâmetro o valor de 2.091,37 (dois mil, noventa e um reais e trinta e sete centavos), que foi custo por aluno/ano do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) em 2012, observamos o alto investimento feito pelo Estado na formação de um policial civil.

Mais adiante, o projeto indica, além do objetivo principal, que é formar 423 agentes de polícia, os objetivos específicos:

- Formar profissionais para atender às exigências da área de Segurança Pública, no tocante às atividades de Polícia Judiciária, tornando-os aptos para o desempenho de sua função e para a promoção de segurança à sociedade;
- Habilitar os ingressantes a utilizar novas tecnologias na execução de suas tarefas, atendendo às necessidades de atualização e modernização da polícia.
- Preparar profissionais capazes de identificar os princípios, fundamentos e deveres referentes à moral e à ética no exercício de suas atividades laborais.
- Desenvolver as competências e habilidades interpessoais dos participantes, ancorados na pró-atividade, na ética, na excelência profissional e no respeito aos Direitos Humanos. (PERNAMBUCO, 2012, p. 2).

Inicialmente, nota-se a preocupação com a segurança da sociedade, seguida da tecnologia e modernidade, com a moral e a ética; e por fim, com as habilidades interpessoais, com base na ética e nos Direitos Humanos. Com efeito, essa foi a ideia-base de todos os preceitos que a MCN trouxe já em sua segunda versão, em 2009. Corroborando com isso, toda uma lógica voltada para uma segurança cidadã e uma polícia comunitária foi lançada como base da ideia de formação advinda do Governo Federal. Esse pensamento convergiu com a o conceito de polícia também do governo estadual, que tinha como base o Pacto Pela Vida. Como o próprio nome sugere, era um pacto que incluía todos os setores representativos da sociedade pernambucana, pois contava com o apoio da iniciativa privada e organizações não-governamentais (ONGs).

No âmbito nacional, havia a influência do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci), criado em 2007 pelo Ministério da Justiça, regido pela Lei nº 11.530/07, e destinado à prevenção, controle e repressão da criminalidade, estabelecendo políticas sociais e ações de proteção às vítimas, por meio da integração entre União, estados e municípios em regime de cooperação e com participação das famílias e da comunidade. Um dos pilares desse programa foi a formação policial, ensejando-se práticas de segurança-cidadã, como a utilização de tecnologias não-letais; técnicas de investigação; sistema de comando de incidentes; perícia balística; DNA forense; medicina legal; direitos humanos, entre outros. Além disso, os profissionais de segurança pública receberam novos estímulos para estudar e atuar junto às comunidades. Policiais civis, militares, bombeiros, peritos e

agentes penitenciários de baixa renda tiveram acesso a uma Bolsa-Formação de até R\$ 400 (quatrocentos reais).

Diante desse cenário, houve uma confluência do ideal de formação policial almejado para a PCPE. Esse curso de formação apresentou uma carga horária de 820 h/a, com disciplinas relacionadas aos Direitos Humanos, e a uma política de segurança cidadã, tais como: Fundamentos de Gestão Integrada e Comunitária, Mediação de Conflitos, Relações Humanas, Direitos Humanos, Saúde e Segurança Aplicada ao Trabalho, Ética e Cidadania, Uso Progressivo da Força, Direito da Criança e do Adolescente. As demais disciplinas foram condizentes com os objetivos do curso de formação. Todas as disciplinas foram agrupadas por natureza dos conteúdos como conceituais, procedimentais e atitudinais. Além disso, a metodologia utilizada nesse projeto faz referência direta à MCN, quando afirma:

as atividades formativas de ingresso, aperfeiçoamento ou atualização/ capacitação na área de segurança pública, na modalidade presencial, deverão ter como referência os princípios contidos na Matriz Curricular Nacional (MCN) e os eixos ético, legal e técnico pertinentes ao ensino profissional da área de segurança pública em um Estado Democrático de Direito. A Malha Curricular do Curso de Formação Profissional de Agente de Polícia – 2012 – contempla as orientações e marcos pedagógicos estabelecidos na Matriz Curricular Nacional. A Metodologia de Ensino terá como objetivo favorecer a articulação e a alternância entre teoria e prática, os currículos, programas e planos desenvolvidos com base na MCN. (PERNAMBUCO,2012, p. 56).

Assim, não restam dúvidas que esse curso de formação se orientou pelas diretrizes contidas na MCN e nos conceitos de polícia comunitária e segurança cidadã contidos tanto no PPV quanto no Pronasci.

Dando seguimento, passamos a analisar o mais recente projeto de curso de formação, nesse caso o de 2017, o qual serviu para o CFPAPs de 2017 e 2019. Aqui iremos nos aprofundar na análise, como propusemos anteriormente. Como aludido anteriormente, houve um desalinhamento das políticas de segurança pública com a mudança de presidente, por conta do impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Assim, assume o Michel Temer e logo após Jair Bolsonaro.

Dando seguimento, o Projeto de Curso de Formação Profissional de Agentes de Polícia de 2017 foi pensado para 620 alunos, divididos em dezesseis turmas. O custo total desse CFPAP foi de R\$ 3.667.941,50 (três milhões, seiscentos e sessenta e sete mil, novecentos e quarenta e um reais e cinquenta centavos), sendo o investimento por aluno de R\$ 5.916,03 (cinco mil, novecentos e dezesseis reais e três centavos). Levando como

parâmetro o valor de R\$ 2.875,03 (dois mil reais, oitocentos e setenta e cinco e três centavos), que foi custo por aluno do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) em 2017. Já em 2018, o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) do Ensino Médio urbano foi estimado em R\$ 5.001,48 (cinco mil e um reais, quarenta e oito centavos) enquanto o Fundeb calculou um valor mínimo de R\$ 3.770,00 (três mil, setecentos e setenta reais). Lembramos que esses cálculos levam em consideração a relação aluno/ano e servem apenas como referência. Assim, observamos o alto investimento feito pelo Estado na formação de um policial civil.

Na justificativa do projeto, há a apresentação do ideal de formação policial a ser perseguido pelo curso de formação:

[...] um Agente generalista, com sólida formação técnico-científica em Polícia Judiciária e humanística, postura ética, responsabilidade social, visão crítica e reflexiva, global e atualizada do mundo, consciência solidária dos problemas de seu tempo, do seu espaço, capaz de atuar, originariamente em todos os níveis de atuação da profissão, sem prejuízo de sua constante, desejável e indispensável especialização, com rigor técnico e científico, ressignificando os princípios éticos, morais e legais da realidade social e cultural, capacitado a atuar para a transformação da realidade em benefício da sociedade na qual está inserido. (PERNAMBUCO, 2017, p. 2).

Além disso, acrescenta-se como justificativa a defasagem existente dos quadros da PCPE. Como no projeto anterior, mantem-se o ideal de um policial civil mais próximo da sociedade, bem como postura ética e como agente transformador social. Mais adiante, além de apresentar o objetivo geral do curso que é a formação de 620 candidatos aprovados nas primeiras fases do concurso, mais alguns objetivos específicos, tais como:

- Atender às exigências da área Técnica em Segurança Pública no tocante às atividades de Polícia Judiciária, tornando-se apto a executar tarefas laborais referentes às diversas atividades relacionadas à gestão administrativa e operacional das ações policiais;
- Agir com liderança e espírito de equipe, pautados pela criatividade, iniciativa, ações inovadoras, ética, excelência profissional e respeito aos direitos humanos;
- Aplicar conhecimentos técnico-profissionais no emprego de equipamentos e instrumentos próprios da sua especialidade, assim como executar a sua manutenção e conservação das mais modernas tecnologias na execução de suas tarefas;
- Reconhecer a função de Agente de Polícia como pacificador no âmbito da sociedade;
- Entender a importância de desenvolver as competências e habilidades interpessoais, ancorados na pró-atividade, na ética, na excelência profissional e no respeito aos Direitos Humanos. (PERNAMBUCO, 2017, p. 3).

Mais uma vez os objetivos coincidem, como o projeto anterior, com os ideais da MCN, dessa vez já a atualizada MCN 2014. Contudo, deve se levar em consideração a

mudança de percepção da população em relação à segurança pública. A partir de 2017, culminando em 2019, já sentimos que a lógica de uma polícia mais próxima à sociedade e à comunidade perde força. Desde então, há um direcionamento para a repressão e uso da força, sobretudo a partir do governo Bolsonaro que começou em 2019. Com a ideologia do “bandido bom é um bandido morto”, o recém eleito presidente angariou votos tendo a segurança pública como carro-chefe e a simpatia da maioria das corporações policiais.

Mesmo o curso de formação mantendo uma direção formativa que segue os padrões da MCN, era comum que os recém aprovados nas primeiras fases do certame de 2016 tivessem a lógica de uma polícia cujo objetivo recaía mais no criminoso que no crime em si, ou seja, uma lógica que faz da violência e o uso da força os principais recursos para o combate à criminalidade, numa ideia de guerra contra o inimigo. Esse pensamento, mais forte nas Polícias Militares, também foi percebido na PCPE. É nesse sentido que a cultura policial se sobressai e toma um destaque maior que o conteúdo formal.

Para Skolnick (1966), as características da personalidade do trabalho policial seriam: autoridade (dada pelo temor e não pela legitimidade), disputa profissional (fechamento e não compartilhamento de saberes sobre a profissão), as zonas de ambiguidades (o policial é repressor e ao mesmo tempo protetor), o receio em relação ao mundo fora da polícia, a dependência recíproca dentro grupo, o trabalho visto como missão, conservadorismo moral e político, machismo e ceticismo. Todavia, a hierarquia está presente em todos esses elementos, definindo atitudes diferenciadas. Isso demonstra um fechamento, por meio de particularidades confluentes, ou seja, uma forma de pensar que constitui uma memória institucional.

Nesse sentido, é interessante como Schein (2009) define cultura organizacional como o conjunto de premissas básicas que um grupo criou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com dificuldades de adaptar-se externamente e de integrar-se internamente, os quais se tornam válidos o suficiente para serem considerados válidos e “ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas”. (SCHEIN, 2009, p. 3). Essa forma de definir cultura, é extremamente esclarecedora quando se pensa a respeito da Polícia no Brasil e como ela herda de tempo pretéritos toda uma forma de agir própria de tempos que não deveriam mais voltar. A cultura policial cunhada num contexto social, político e cultural das décadas antidemocráticas ainda ferve entre nós, nos fazendo reféns de formas de agir e pensar autoritárias que em nada acrescentam à nossa sociedade. O que de nenhum modo quer dizer que se está aqui defendendo a complacência diante de atos criminosos, mas o que se está criticando é exatamente o sentido dado ao agir

policial e a tônica na qual ela está centrada, o que hoje torna ainda mais evidente pelo recrudescimento de ações violentas por parte daqueles que deveriam salvaguardar a própria vida e a sociedade.

No entanto, essa cultura organizacional, aqui chamada de cultura policial, entra em choque com os currículos e conteúdos que devem ser aprendidos nas academias de polícia. No Brasil, segundo Poncioni (2005), a porta de entrada do futuro policial ocorre por meio da academia de polícia. São nas academias policiais que se tecem as primeiras relações interpessoais entre os futuros profissionais da área e se introduzem os conhecimentos e habilidades técnicas específicas ao exercício da profissão. Embora a formação policial não possa ser vista como algo estanque e deva ser pensada como algo contínuo e permanente como em qualquer profissão, é no seio das academias policiais e do período preparatório para o ingresso na corporação que se estabelecem importantes pilares para os futuros profissionais. Para Poncioni (2005), é nas academias de polícia, principalmente, nos conteúdos e nas matérias selecionadas por essas, assim como nos eventos e nas atividades que simulam a rotina do cargo a ser ocupado, onde grandes e fundamentais questões serão tratadas, que certos comportamentos e atitudes são estimulados ou despotencializados, além de determinar-se uma forma de pensar a polícia começa a ser valorizada. Todavia, nas palavras de Miranda (2008a), os policiais brasileiros tendem a dar menos valor aos conhecimentos advindos das instituições de ensino e consideram a rua como local mais adequado ao aprendizado da rotina profissional. Em suma, a cultura policial representa não só um conjunto de valores organizacionais puramente, mas um saber repassado de um profissional a outro, o qual tem guarida na resolução rápida de situações difíceis que o profissional da segurança pública se depara. Esse modo de resolver rapidamente, invariavelmente, faz uso da violência.

Então, em decorrência dessa cultura policial, o conhecimento advindo das experiências rotineiras, obtidas ao longo da vida profissional, apresenta traços de informalidade. Percebe-se, conseqüentemente, uma grande concorrência entre o saber formal, adquirido nas Academias de Polícia, e o saber informal, repassado pelos policiais veteranos aos policiais mais jovens, nas rodas de discussão. Tem-se, então, a força do processo de socialização informal em relação ao processo formal, elaborado pelas organizações. Paixão (1982) aponta que o saber informal exerce um importante papel na conformação da identidade de policial e do seu fazer polícia. Esse saber informal é materializado na forma do que chamamos de contra-currículo ou currículo oculto que funciona por meio de saberes repassados com base na experiência vivida por cada policial. Isso pode ser explicado pelo fato de as academias de polícia utilizarem tradicionalmente só

policiais em seu corpo de professores, como acontece na PCPE. É comum, por exemplo, um professor ensinar conteúdos que geralmente não acredita ou não pratica. Ensina-se uma forma de abordar um cidadão dentro dos padrões indicados pelas Nações Unidas, por exemplo, com respeito às liberdades e garantias individuais e, logo em seguida, o professor confronta aquele saber que acabara de lecionar, informando aos alunos que “na rua isso não funciona”. Como se a lei fosse um entrave para a profissão e não o seu guia maior: é a materialização de uma segurança pública voltada para o criminoso e não para o estudo do crime.

Por conseguinte, faz-se importante reconhecer a influência desse currículo oculto nas academias de polícia e a relação dele com o contrato didático estabelecido entre os atores desse processo, notadamente os professores e os alunos. Segundo Silva (2003), “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2003, p.78). O autor ainda afirma que o estudo do currículo oculto, inicialmente, começou com influência da sociologia funcionalista, segundo a qual os saberes aprendidos no ambiente escolar seriam importantes para o funcionamento das sociedades avançadas e, portanto, desejáveis. Contrários a essa ideia, os teóricos das teorias críticas do currículo veem as atitudes e condutas transmitidas por meio do currículo oculto “[...] como indesejáveis dos genuínos objetivos da educação, na medida em que moldam as crianças e jovens para se adaptar às injustas estruturas da sociedade capitalista” (SILVA, 2003, p. 78). Nesse viés, trazendo para o ensino policial, há uma reprodução de valores estabelecidos, notadamente os que rememoram uma polícia que encara o trabalho diário nas ruas como uma guerra. Então, nas palavras de Silva (2003):

a ideia é que uma análise baseada nesse conceito permite nos tornarmos conscientes de alguma coisa que até então estava oculta para nossa consciência. A coisa toda consiste, claro, em desocultar o currículo oculto. Parte de sua eficácia reside precisamente nessa sua natureza oculta. O que está implícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. Suspostamente é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo. (SILVA, 2003, p.80).

Outro fator, além da influência desse contra-curriculo, é o fato de o curso de formação ter um caráter de fase de concurso, sendo classificatório e eliminatório. Assim, observamos na nossa prática como professor dos cursos de formação da PCPE desde 2008, inclusive no último, em 2019, um pensamento dos alunos voltados para o desempenho das provas.

Nesse sentido, por um lado, há o uma forma de ensino que contradiz o próprio plano desse curso de formação. Nele, há uma indicação de formação de um policial que seja

protagonista da mudança, ético, reflexivo e protagonista dos direitos humanos. Como mostra a proposta pedagógica descrita nesse plano:

deverão ser utilizados os Fundamentos da Andragogia, por meio das várias técnicas existentes, tais como seminários, discussões dirigidas, trabalhos em grupo, palestras, arguições e demonstrações que favoreçam o “desequilíbrio cognitivo” e a reflexão por parte do aprendente.

Para o melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, o docente deverá se valer dos recursos didáticos existentes e disponíveis, no sentido de facilitar a assimilação e acomodação, por parte dos discentes, do conteúdo ministrado. (PERNAMBUCO, 2017, p. 5).

De acordo com o plano, todo o curso de formação deve ser baseado nos princípios andragógicos. A Andragogia surgiu, com o artigo “Andragogy, not Pedagogy”, publicado por Malcolm Knowles, como uma disciplina e educação voltada especificamente para adultos, ficando a Pedagogia relacionada às crianças. Sobre Andragogia, assevera Osório (2006):

a andragogia é, portanto, a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, por oposição à pedagogia como arte e ciência de ensinar às crianças. A andragogia baseia-se noutros pressupostos de aprendizagem e de ação com os adultos. Portanto, é necessário um salto qualitativo no momento de estudar, compreender e praticar a educação de adultos. (OSÓRIO, 2006, p. 93).

Como um curso de formação policial lida com adultos em diversas fases, inclusive com a presença de idosos, pois não há limite de idade para entrar nos quadros da PCPE, diferentemente da Polícia Militar de Pernambuco, há um natural direcionamento para essa forma de ensino.

Por outro lado, de acordo ainda com a proposta pedagógica desse curso de formação, as ideias de “desequilíbrio cognitivo”, “assimilação” e “acomodação” são relativas à concepção pedagógica cognitivista, ou seja, fora do escopo preceituado pela Andragogia e pertencendo à Pedagogia. No entanto, não nos interessa aqui demonstrarmos as diferenças entre a Andragogia e a Pedagogia e sim como as abordagens desejáveis pelo plano do CFPAP 2017 se relacionaram com a realidade imposta pelo modelo do curso de formação.

Todavia, por ser uma fase de concurso público, observamos uma competição entre os alunos com foco na avaliação e nos conteúdos da apostila. Há uma regra em que o professor só pode elaborar as perguntas de acordo com o que está escrito na apostila *ipsis litteris*. Para ser aprovado, o aluno necessita:

será considerado aprovado o Aluno que obtiver média igual ou superior a 6,0 (seis), por disciplina, e tiver cumprido frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total prevista para cada disciplina. (PERNAMBUCO, 2017, p. 78).

É comum os alunos acompanharem as aulas com a apostila sempre a mão e questionar sobre determinado assunto que não estaria na apostila. Assim, como mencionamos na primeira seção dessa dissertação, há na realidade uma concepção tradicionalista da educação, embora toda a construção do curso de formação vise à formação andragógica e construtivista. O professor atua como concentrador e transmissor de todo conhecimento. Ele predomina como autoridade. Nesses termos, há até um ritual que os alunos devem seguir quando o professor entra na sala de aula. Todos são obrigados a ficarem de pé e só sentarem quando o professor assim permitir. Os alunos são seres passivos, os quais devem assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor. Os objetivos educacionais obedecem à sequência lógica dos conteúdos (apostila) e predominam aulas expositivas (exposição dialogada). De acordo com a proposta pedagógica desse projeto, cabe ao professor ou instrutor:

manter os alunos permanentemente motivados, valendo-se da tecnologia educacional disponível, a fim de despertar o interesse inicial e enfatizar a compreensão quanto aos objetivos de ordem prática e ao emprego profissional do ensino ministrado; estabelecer a interação e a participação ativa dos alunos, e destes com o instrutor ou professor; inculcar e desenvolver hábitos de trabalho mental, de atenção e reflexão, assim como espírito de ordem, método, análise e síntese; utilizar todos os recursos de clareza e precisão de linguagem, para bem se fazer compreender; estimular a dedicação ao trabalho e à pesquisa em todas as áreas e fases de ensino, desenvolvendo a confiança no esforço pessoal do Aluno; avaliar constantemente a aprendizagem adquirida pelos discentes, de modo que possa constatar se houve a indispensável fixação dos pontos essenciais de cada assunto; estimular a cooperação entre os Alunos, por meio de trabalhos em grupo. (PERNAMBUCO, 2017, p. 6).

Nessa lógica tradicionalista, a academia de polícia funciona como lugar ideal para a realização da educação, com funções claramente definidas, normas disciplinares rígidas e que prepara os policiais para servirem à sociedade. Isso se materializa quando praticamente toda a formação se dá nela, as funções administrativas são bem definidas no organograma. Mesmo pertencendo à SDS e à Acades, a Cere (Campo de Ensino do Recife) ou Acadepol é dirigida por um delegado de polícia e tem em todo seu corpo administrativo policiais civis. Há de se ressaltar que não há uma formação técnica especializada para atuar na Acadepol. Não se exige, por exemplo, conhecimentos em Pedagogia ou a formação em uma licenciatura. No tocante às regras rígidas, há toda uma descrição de como os alunos devem se comportar, trajes a serem usados, normas de convívio; todas dispostas no Manual do Aluno.

Portanto, apresenta-se um modelo de gestão educacional ora formal, ora político. É formal no sentido de os objetivos serem determinados de forma institucional, por meio de

seu líder, com decisões racionais voltadas sempre para os objetivos. Há também uma estrutura hierarquizada (a hierarquia é um dos pilares das polícias) e fechada. É também política, porque as decisões racionais atendem a uma política de governo. No mais recente curso de formação, por exemplo, o término foi antecipado para que os policiais pudessem tomar posse e trabalhar no Carnaval, festa mais importante do calendário pernambucano.

Por fim, ao fazermos todo o percurso desde 2000 até 2019, percebemos que o período entre 2003 e 2012 foi fundamental para o que chamamos de **encontro** entre a formação policial civil e os direitos humanos. Isso se deu pela construção de uma matriz curricular única e também de toda uma lógica voltada para uma segurança pública cidadã e uma polícia mais próxima da comunidade. Ao analisarmos o último projeto de CFPAP, entendemos que houve todo um movimento de convergência com a MCN, como também com as políticas públicas de segurança, especialmente a estadual, chamada de Pacto pela Vida. Além disso, toda uma lógica de integração, com a criação da SDS, seguida da Acides, uniformizando esse modelo de polícia. Sobre o papel da MCN, Poncioni (2005) aduz que:

a Matriz fornece, então, com base em uma definição institucional do profissional de segurança pública, no caso os policiais, os parâmetros técnicos para a mudança dos referenciais teórico-práticos da formação profissional; propõe romper com os paradigmas vigentes da formação profissional de policiais, pautado fundamentalmente em um modelo profissional policial tradicional, que mescla princípios militaristas e legalistas para o controle do crime, para a adoção de um modelo profissional policial de tipo novo, que enfatiza o serviço público; a discricção do policial informada pelo alto nível de educação e treinamento, e a busca de uma relação mais estreita entre a polícia e a comunidade, característico das sociedades democráticas. (PONCIONI, 2005, p.11).

No entanto, aparentemente, tem havido uma desconexão entre teoria e prática. No planejamento do CFPAP 2017 e 2019, colocou-se uma disciplina chamada de Prática Policial com 40 h/a cuja ementa é:

a execução prática dos conhecimentos apreendidos durante todo o curso de formação para o exercício dos procedimentos policiais, sob a supervisão do seu instrutor. Vivência da dinâmica policial com visitas supervisionadas a diversas unidades da polícia civil. (PERNAMBUCO, 2017, p. 72-73).

Nesses dois cursos de formação, essa disciplina foi a última a ser cursada. Isso aponta para dois caminhos: o primeiro seria a da aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso de formação e sua utilização na prática e o segundo seria o esquecimento de tudo que foi ensinado em troca do conhecimento passado do policial mais antigo para o aluno-policial, ou seja, a manifestação do contra-curriculo em forma de cultura policial. Seria uma espécie de prévia do que o policial encontrará ao assumir seu cargo em uma unidade policial.

Com efeito, diversas reformas policiais no mundo tiveram como base a formação e capacitação policial, com a mudança das práticas de ensino, na abertura das academias de polícia às universidades e outros centros de conhecimento, no tempo de formação e, especialmente, no acompanhamento do que acontece no seu primeiro posto de trabalho. Segundo Dos Santos e Teixeira (2012), o principal desafio é conseguir a melhor formação possível para a polícia reduzir o crime, aplicar a justiça, proteger o público e contribuir à construção de uma sociedade segura. No entanto, a formação policial civil em Pernambuco mostra-se voltada para uma lógica mais curricular, com a preocupação do aluno voltada a cumprir uma carga horária mínima e desempenho nas provas teóricas e práticas. Nessa lógica, o pensar policial se desencontra com o sentido almejado pela sociedade e pelo próprio Estado. No tocante aos Direitos Humanos, essa concepção de ensino tradicionalista tende a dar lugar a uma espécie de memória institucional, cuja base está centrada na cultura policial a qual enxerga os Direitos Humanos como empecilho do trabalho policial.

4 A FORMAÇÃO POLICIAL CONTEMPORÂNEA – APONTANDO CAMINHOS PARA A O REENCONTRO ENTRE FORMAÇÃO POLICIAL E DIREITOS HUMANOS

De acordo com o que analisamos anteriormente, desde 2003, a formação policial da PCPE tem como referencial a Matriz Curricular Nacional e um conceito de que a polícia deve ser próxima à comunidade e o policial seria um agente transformador da realidade, assim como

No entanto, toda uma “área de silêncio” tem sido presenciada desde a última versão da MCN em 2014. Seis anos depois, há poucas produções acadêmicas relevantes concernentes à formação policial civil, como pode-se constatar no portal da Capes, entre outros. Portanto, nas palavras de Poncioni (2008):

parece possível afirmar que apesar dos esforços envidados pela SENASP, não foi, até o momento, consolidada uma ampla agenda de reformas para a área de segurança pública e, em particular, um projeto educacional capaz de propiciar, não somente resultados palpáveis em face das demandas para uma política de policiamento, mas também colocar em obra valores, que satisfizessem interesses de longo e duradouro espectro institucional e societário, vinculados a uma política de segurança pública. (PONCIONI, 2008, p.15).

Tais valores como uma Polícia voltada à salvaguarda da vida e que utiliza como premissa a alteridade ainda não foram experimentados como ideal de formação policial. Nota-se um certo olhar para o passado como se fosse algo a negar. No diálogo necessário a qualquer mudança, o lado dos Direitos Humanos parece ressentir-se de acontecimentos ocorridos no período ditatorial. Por outro lado, a Polícia vê os Direitos Humanos como um inimigo que “protege bandidos” e “dificulta o seu trabalho”.

Então, embora reconheçamos os avanços nos currículos que a MCN trouxe, a violência policial vem aumentando gradativamente. Os números relativos às duas últimas edições do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2019 e 2020) evidenciam isso. Em 2019, levando em consideração os dados apenas dos primeiros semestres, ações envolvendo polícias mataram, em média, 16 cidadãos comuns por dia, subindo para 17 em 2020. Entre os policiais, estas mesmas ações vitimaram, em 2019, em média, 1 policial a cada 52 horas, passando para 1 policial a cada 42 horas em 2020. Como podemos observar, atualmente, a lógica da guerra e da resolução dos conflitos por meio da violência ainda está em evidência no agir policial, longe da ótica de uma resolução pacífica dos conflitos, fruto de uma cultura de paz e de uma polícia próxima da comunidade.

Portanto, para todo agir que visa à mudança, é imprescindível um pensar voltado também para essa mudança. Dessa forma, pensar sobre o que é formação pode ser um caminho que vai além da base curricular. É necessário também traçar possíveis rotas de reencontro do sentido do agir policial voltado para salvaguarda da vida, tendo como base a ética da alteridade.

Como observamos na seção anterior, todo um currículo foi montado para que tivéssemos um tipo de segurança pública e ou tipo de policial, a partir de uma consciência da totalidade, de um pensamento aglutinador do que seria um ideal de policial. Como os números da violência demonstram, a despeito de toda uma lógica pedagógica voltada para esse tipo de policial, paira na cultura policial um pensamento sobre quem é o inimigo a se combater, a quem a segurança pública deve se voltar e eliminar. Claro que um pensamento que poderia se ter é que o inimigo seria o criminoso em si. Isso desconstruiria todo o pensamento de que a segurança pública é um conjunto de ações voltadas para a manutenção da paz. Tais condições ultrapassariam até as “coisas de polícia” e atingiriam fatores sociais e históricos. É numa perspectiva de que a Educação está além dos métodos, currículos e instrumentos que iremos nos debruçar. Uma outra perspectiva filosófica da educação policial, para além da construção das concepções pedagógicas mencionadas na primeira seção dessa dissertação, as quais estão baseadas na relação sujeito-objeto, e que passa a levar em consideração o Outro, o diálogo, em suma, a alteridade.

4.1 CONCEPÇÃO HERMENÊUTICA DA FORMAÇÃO POLICIAL

A palavra formação vem sendo utilizada em vários espaços educacionais como sinônimo de obtenção de um conhecimento voltado para uma atividade específica. Não é diferente na formação voltada para as forças policiais. Mas na busca de um sentido mais amplo de formação educacional, trazemos os conceitos da hermenêutica filosófica de Gadamer (1999) como referência de uma formação que ultrapasse os currículos e que atue mais na filosofia da educação do que na pedagogia em si.

Por séculos, a Filosofia e a Educação foram tidas como complementares uma da outra no processo de formação humana. O apogeu desse entrelaçamento entre as duas pode ser representado tanto na “*Paideia*” grega, quanto na “*Bildung*” alemã, cujos objetivos convergiam para a formação integral do homem. Como resultado, surge a Filosofia da

Educação e, aqui, cabe-nos começar com uma conceituação e distinção dela com a Pedagogia, Educação e Didática.

De forma objetiva, cabe à Pedagogia gerar teoricamente as regras da Educação. Os instrumentos e procedimentos para a realização da Pedagogia e a efetivação da Educação se dá por meio da Didática. Cabe à Educação, então, a atividade prática da formação do indivíduo. Nesse sentido, a Filosofia da Educação atua na legitimação da Pedagogia, ajudando na escolha da Didática para que a Educação ocorra de um bom modo.

Como vimos anteriormente, quando nos debruçamos sobre as concepções pedagógicas, estas se dão numa relação sujeito-objeto e está focada, dependendo da concepção, em um dos atores da relação professor-aluno. O papel de cada um é definidor de determinada concepção. Por exemplo, na tradicionalista, o professor detém todo o conhecimento e o aluno o recebe passivamente. Na análise feita dos cursos de formação da PCPE, vimos que, ao transformar os cursos de formação em mera fase de concurso público, a PCPE quase que obrigou os seus professores e alunos a caminharem juntos para uma formação baseada numa perspectiva de educação bancária, voltada para o sucesso nas avaliações. Nas disciplinas teóricas, por exemplo, pouco importava o aprendizado, pois a nota garantiria aprovação e classificação no concurso, deixando a formação para quando se fosse assumir a função, ou seja, para a prática policial. Tanto é que na sua lista de disciplinas, os cursos de formação da PCPE têm a de Prática Policial, a qual é a última a ser ministrada, funcionando com um estágio curricular rápido para os policiais aprendizes. Além disso, toda uma lógica que coloca o professor acima dos alunos também é vista, como por exemplo, a obrigação dos alunos se levantarem após a entrada do professor em sala de aula e todas as regras contidas no Manual do Aluno. Dessa forma, urge uma formação pautada no fortalecimento da pluralidade e da relação professor-aluno com uma fusão pensamentos, causada pelo diálogo. Assim, para a superação desse modelo, propomos uma concepção hermenêutica da formação policial. Nas palavras de Hermann (2014):

a hermenêutica constitui-se numa possibilidade de relação entre o eu e a alteridade, que supera a exclusão e a apropriação, uma vez que o diálogo só pode existir se houver um outro. Ou seja, o reconhecimento do outro surge no próprio diálogo e a subjetividade se constitui na intersubjetividade. (HERMANN, 2014, p 31).

Tradicionalmente traduzida como a “técnica ou arte da interpretação”, a hermenêutica teve a origem de seu nome relacionada à mitologia grega, especificamente ao mito de Hermes, o mensageiro dos deuses gregos que, com suas sandálias aladas, tinha a capacidade

de transitar entre lugares longínquos levando mensagens e trazendo consigo a possibilidade de compreendê-las. Assim, a hermenêutica teria a função de mediar dois mundos, por meio da figura mítica de Hermes, que interpretaria as mensagens ocultas de um mundo para o outro.

Assim, Hermann (2002, p. 22), ao citar Palmer, aduz que a compreensão do sentido da hermenêutica moderna pode ser feita a partir da análise das raízes da palavra. Desta maneira, hermenêutica é uma palavra derivada do verbo grego *hermeneuein*, traduzido como “interpretar”, e do substantivo *hermeneia*, traduzido como “interpretação”. Num jogo de sentidos, o verbo *hermeneuein* ainda se associa aos significados de “dizer”, “traduzir” e “explicar”, demonstrando a complexidade envolvida no processo interpretativo. É o explicitar contido nas “entrelinhas”, o tornar uma mensagem compreensível, envolvendo aí a linguagem, que está fundada a hermenêutica desde a referência ao mito grego.

Com isso, a linguagem aparece com um papel primordial, pois extrai-se dela os possíveis sentidos. A verdade absoluta é renunciada pela hermenêutica, inserida na linguagem e, assim, reconhece que somos feitos por meio dos discursos e de suas múltiplas interpretações. Dessa forma, “a hermenêutica provém de uma longa tradição humanística e usualmente está ligada à arte de extrair sentidos explícitos ou ocultos de textos religiosos, jurídicos ou literários” (HERMANN, 2002, p.15). Comumente, encontra-se nos dicionários o significado de hermenêutica associado à interpretação do sentido das palavras. Todavia, numa interpretação extensiva, a hermenêutica emerge na modernidade contra a pretensão de haver um único caminho de acesso à verdade. Nas palavras de Hermann:

no ambiente cientificista da modernidade, se estabeleceu o predomínio do positivismo, que se apoia em dados objetivos como procedimento válido para produzir conhecimento. Contra isso, a hermenêutica quer demonstrar que não há mais condições de manter o monismo metodológico, uma forma exclusiva para determinar o espaço de produção de conhecimento. Além do método científico, há outras formas de conhecer a realidade. (HERMANN, 2002, p.15).

Nesse sentido, o filósofo Hans-Georg Gadamer, considerado um dos intelectuais mais expressivos da segunda metade do século XX e principal representante da hermenêutica filosófica, autor de *Verdade e Método: elementos fundamentais de uma hermenêutica moderna*, livro publicado originalmente em 1960, na Alemanha, influenciou diferentes campos do saber. Gadamer idealizou o conceito de que o homem vive na linguagem e nela realiza a própria experiência existencial. A hermenêutica filosófica de Gadamer foi precedida de outros intelectuais, tais como Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, entre outros. Seguindo

as ideias de Heidegger, seu mestre, Hans-Georg Gadamer investigou a estrutura que inscreve o ser humano na linguagem (FLICKINGER, 2014).

Com Gadamer, a hermenêutica filosófica passou a ser teoria da compreensão e dos sentidos, contrapondo-se à racionalidade moderna, marcada pela dicotomia sujeito-objeto e na positivação do conhecimento. Dessa maneira, a hermenêutica pauta-se na interpretação e renuncia a verdade absoluta, “dizendo o mundo” a partir de sua finitude e historicidade (HERMANN, 2002).

Em *Verdade e Método*, Gadamer afirma que a nossa reflexão é precedida pela nossa história, não estando o homem em um estado contemplativo, mas abre horizontes, constituindo-se como responsável pelo desvelamento do ser e da verdade (HERMANN, 2002). Assim, há a negação da objetificação característica da ciência moderna, pois “o escopo da ciência moderna é objetivar a experiência até que fique livre de qualquer momento histórico” (GADAMER, 1999, p.513). Assim, para ele, somos seres que pertencem a uma tradição que nos constitui e predetermina nossa compreensão, questionando o método como a única via de acesso à verdade. Nessa obra, Gadamer supera a filosofia da subjetividade, relacionando o sujeito que compreende à historicidade. A crítica à consciência estética e à consciência histórica conduz à negação de uma ideia de objetividade e do fundamento cartesiano da ciência moderna, para deixar revelar a verdade na linguagem (HERMANN, 2002, p.43). Para Flickinger:

[...] quando se fala de “compreender” algo, no sentido estrito da palavra, não se trata apenas de entender a razão de ser ou a constituição do objeto de conhecimento. Nisso consiste o objetivo da explicação. Aquele que queira realmente compreender algo verá implicitamente questionado o seu próprio saber. A pessoa, seu interesse, sua expectativa e seu entendimento prévios influenciam nessa tentativa, como se o verbo “compreender” devesse ser lido como “trazer junto no anzol” a pessoa que tenta compreender. (FLICKINGER, 2014, p. 22).

Portanto, ao potencializar o caráter criador da compreensão, a concepção hermenêutica amplia o sentido da educação para além da racionalidade moderna e instrumental, saindo do entendimento cientificado do processo educativo, que anula o Outro, e caminhando na direção da educação enquanto uma experiência do próprio aluno, realizada pela linguagem. Dessa forma, no pensar de Hermann, “as diferentes versões do olhar objetivador (...) deixam escapar a experiência dos atores envolvidos no processo, com seus inevitáveis preconceitos e danos, e, por consequência, empobrecem a experiência formativa” (HERMANN, 2002, p.84). Por outro lado, “o saber gerado pela experiência hermenêutica abraça as próprias pessoas, a sua história, o seu saber prévio, seus preconceitos e suas expectativas” (FLICKINGER, 2014, p. 24).

Assim, o processo educativo, na concepção hermenêutica, finca suas bases na abertura ao novo, às situações inesperadas, indo de encontro às práticas educativas rígidas e estruturadas. Segundo Hermann (2002, p.87), a abordagem hermenêutica no campo educativo se dá pela legitimação do estranhamento, o choque com o novo, tendo como necessidade a ruptura em relação ao habitual como requisito ao processo compreensivo. No entanto, essa quebra poderá se constituir em produção de sentido e ampliação de horizontes. Ademais, outro ponto importante, relacionado ao processo educativo e presente no argumento de Gadamer, é o papel do diálogo enquanto espaço de compreensão e de negociação de sentido. Para o referido autor, a experiência hermenêutica se dá de forma plena quando a linguagem acontece pelo diálogo. Dessa forma:

faz parte de toda verdadeira conversação o atender realmente ao outro, deixar valer os seus pontos de vista e pôr-se em seu lugar, e talvez não no sentido de que se queira entendê-lo como esta individualidade, mas sim no de que se procura entender o que diz. O que importa que se acolha é o direito de sua opinião, pautado na coisa, através da qual podemos ambos chegar a nos pôr de acordo com relação à coisa. (GADAMER, 1999, p.561).

Gadamer reconhece vários tipos de diálogo, dentre eles o diálogo pedagógico, que ocorre entre educador e aluno no processo educativo. Tradicionalmente, o diálogo já está inserido na relação pedagógica, mesmo que nem sempre os professores mantenham essa capacidade, pela tendência, muitas vezes, de se colocarem enquanto “autoridades científicas”, quebrando, assim, uma das condições necessárias à prática do diálogo – a relação de simetria. Nas palavras de Hermann, “a experiência educativa originária se alimenta da linguagem vivida no diálogo, que dá possibilidade para o homem constituir-se a si mesmo” (2002, p.92). Na visão de Paulo Freire, “o diálogo é este encontro dos homens, mediados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78).

Nesse sentido, Gadamer, na obra *Verdade e Método* (1999), propõe-se a estudar a formação como um caminho para a compreensão das ciências do espírito, em oposição ao conceito de método da ciência moderna. Para o filósofo alemão, a formação é, juntamente com o *sensus communis*, o juízo e o gosto; um dos quatro conceitos que levam ao humanismo. Aqui, o conceito de formação se afasta de uma ideia de formação natural e caminha para a de “formação que eleva à humanidade”, mais próximo ao conceito kantiano de cultura, o qual remete à maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades. Salientamos, no entanto, que o conceito de cultura policial - visto anteriormente e que se manifesta em forma de contra-curriculo, nos cursos de formação - traz uma noção diversa, pois está ligado ao de

cultura organizacional com condutas e características próprias. Superada essa diferença, com isso, nos aproximamos da tradição alemã, que buscou no termo “*bildung*” a base para construir a reflexão em torno do conceito de formação. Isoladamente, o termo *bild* pode ser traduzido como imagem, figura, quadro, pintura, gravura, estampa, retrato, fotografia; ao passo que *bildung* significa formação, constituição, educação, instrução. No caso da educação tradicionalista, por exemplo, o ideal de formação (*bild*) implica, em geral, na ideia de formabilidade ou formação de determinadas habilidades específicas, trazendo a questão do treinamento profissional necessário ou a aquisição pertinente ao exercício desta ou outra competência, fazendo uso da repetição.

No pensar de Gadamer, a *Bildung* está relacionada com a estranheza, com o Outro, sendo essa proximidade uma questão central. Retomando Hegel, o processo de formação só se realiza com o Outro num processo de reconhecimento que se dá como Outro. É me tornando o Outro que me encontro e me torno eu mesmo. Assim, é mesmo em Hegel que o conceito de formação ganha bases sólidas, pois eleva a *Bildung* a um alto grau de desenvolvimento, o que vai inspirar Gadamer em suas reflexões acerca do tema. Para ele, Hegel desenvolve com maestria o conceito de formação quando reconhece o sujeito como ser espiritual e racional, que rompe com o naturalismo em busca de um mais alto nível de abstração. Assim, Gadamer, inspirado em Hegel, utiliza o conceito de formação como uma “elevação à universalidade”, pois há um desprendimento da individualidade, da particularidade, do pensar próprio, o que faz o sujeito avaliar, julgar as coisas e a si mesmo de um ponto de vista universal, dando ênfase ao pensamento do Outro. Dessa forma, para o autor:

elevação à universalidade não é, p. ex., ver-se restringido pela formação teórica e não significa, de forma alguma, apenas um comportamento teórico em oposição a um prático, mas cobre o todo da determinação da essência da racionalidade humana. É da essência universal da formação humana tornar-se um ser espiritual, no sentido universal. Quem se entrega à particularidade é inculto (*ungebildet*), p. ex., quem cede a uma ira cega, sem medida nem postura. (GADAMER, 1999, p. 51).

Portanto, o sujeito livre tem a capacidade de pensar a si a ao Outro, numa perspectiva de construção de um mundo melhor, sendo crítico e reflexivo, com suas próprias compreensões. Esse parece ser o objetivo de uma educação em termos da *Bildung*. Nas palavras de Hermann (2010):

a *Bildung* tematiza a subjetividade a partir de dois princípios: o princípio da autonomia ou autodeterminação e o princípio da unidade das diferenças. Nessa concepção, a educação e a capacidade de autodeterminação racional, uma liberdade do sujeito na criação de si. (HERMANN, 2010, p. 83).

Pelo viés da hermenêutica filosófica, Gadamer pensa a Educação como resgate da formação humana enquanto um conceito histórico, fundamental às ciências humanas. Assim, conceito de formação pode ser entendido enquanto algo que surge da tradição que se contrapõe ao mero tecnicismo, buscando dar sentido às experiências. Então:

todo saber-se procede de uma predeterminação histórica que podemos chamar com Hegel ‘substância’ porque comporta toda opinião e comportamento subjetivo e em consequência prefigura e limita toda possibilidade de compreender uma tradição em sua alteridade histórica. (GADAMER, 1999, p. 451).

No entanto, essa substância no conceito de formação, advinda da tradição idealista alemã, não significa dizer que todo conhecimento individual se transforma em um saber absoluto. O que Gadamer carrega da filosofia hegeliana é o movimento dialético que a consciência histórica realiza ao “se reconciliar consigo mesmo, a de reconhecer-se a si mesmo na diversidade” (GADAMER, 1999, p. 53). O que ele propõe é a historicidade como princípio fundamental, ao defender a não subsunção da subjetividade à substancialidade. Nesse sentido, essa concepção “consiste em aprender que também o diferente tem sua validade e encontrar pontos de vista universais, [...] e isento de interesses egoísticos” (GADAMER, 1999, p. 54). O conceito de Tradição é dado por Gadamer como:

a tradição é essencialmente conservação e como tal sempre está atuante nas mudanças históricas. No entanto, a conservação é um ato da razão, ainda que caracterizado pelo fato de não atrair a atenção sobre si. Essa é a razão por que as inovações, os planejamentos intentem mostrar-se como única ação e resultado da razão. Isso, no entanto, apenas parece ser assim. Inclusive quando a vida sofre suas transformações mais tumultuadas, como em tempos revolucionários, em meio a suposta mudança de todas as coisas conserva-se muito mais do que era antigo do que se poderia crer, integrando-se com o novo numa nova forma de validade. (GADAMER, 1999, p. 422-423).

Com efeito, no ensino policial percebe-se a tradição presente na forma de cultura policial, a qual carrega todo um histórico de memória do que é ser polícia. Entretanto, o fato de haver uma educação bancária, que desfavorece o diálogo, faz com que essa tradição prevaleça e que o conhecimento novo seja rechaçado. Nesse sentido, observamos que os alunos carregam, mesmo antes de iniciar uma formação policial, todo um comportamento baseado no que o senso comum mostra como o ser policial, como se comportar como um policial.

No entanto, para Gadamer, é na fusão de horizontes, por meio do diálogo aberto, que se dá a compreensão e a ressignificação do conhecimento. Para ele “horizonte é o âmbito de

visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto.” (GADAMER, 1999, p. 308). Nesse aspecto:

o horizonte do presente não se forma pois à margem do passado. Nem mesmo existe um horizonte do presente por si mesmo, assim como não existem horizontes históricos a serem ganhos. Antes, compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes presumivelmente dados por si mesmos. (GADAMER, 1999, p. 457).

Assim, enquanto o sentido da ciência olha o objeto para extrair uma explicação, a hermenêutica filosófica traz o componente da historicidade para abarcar a compreensão. Por conseguinte, aduz Hermann (2002):

o que a hermenêutica pode nos dizer sobre educação refere-se justamente à produção dos sentidos sobre o ato de educar e sobre seus vínculos com a tradição, diante do domínio da cientificidade que tutelou o agir pedagógico desde que a pedagogia tornou-se ciência. Ao retirá-la desse domínio, a educação transpõe suas bases para o âmbito da finitude e cede à vulnerabilidade, algo que ainda soa como um escândalo. (HERMANN, 2002, p. 29).

Nesse sentido, a linguagem aparece como mediadora, pois é o lugar onde se realiza a experiência hermenêutica do diálogo com o Outro. Assim, “é a linguagem o verdadeiro centro do ser humano, quando se a ver apenas naquele domínio que só ela preenche, o domínio do estar com o outro, o domínio da compreensão, tão imprescindível à vida humana quanto o ar que respiramos” (GADAMER, 2000, p.127). A tradição é expressada pelo horizonte de sentido advindo do diálogo. Assim, “conceber a educação como um permanente diálogo com o outro, significa situá-la em um lugar de transmissão e atualização do sentido da tradição” (MIRANDA, 2008b, p. 138). Logo,

a linguagem encontra no diálogo sua plena realização e nele assume sua força transformadora, pois é no processo dialógico de interação entre diferentes interlocutores que os preconceitos são colocados em movimentação, podendo ser expostos, criticados, retificados, confirmados, superados, enfim, é no jogo do diálogo que os horizontes compreensivos dos sujeitos são colocados em confronto com possibilidade de transformação. (MIRANDA, 2008b, p. 139).

No sentido da formação policial, a transmissão e atualização de uma cultura policial, expressa por uma tradição de lógica jurídica e por vezes militarizada, feita com base no diálogo, dar-se pelos conhecimentos novos, advindos dos cursos de formação. Porém, esses novos horizontes necessitam de uma abertura que pode ser feita por meio de um contato com saberes produzidos pela universidade e outros lugares de produção do conhecimento. Isso seria mais interessante do que culpar a cultura policial (tradição) pela reprodução dela nos cursos de formação policial e, com isso, não avançarmos em novas práticas do agir policial. Exemplo disso, está no trabalho intitulado Gestão e disseminação de dados na Política

Nacional de Segurança Pública: mapeamento de modelos de ensino policial e de segurança pública no Brasil (FBSP, 2013) em sua terceira parte, o qual elaborou vinte proposições para a reforma do ensino policial no Brasil. Dentre elas:

1. Ratificar a Matriz Curricular da SENASP (Secretaria Nacional de Segurança Pública) como a diretriz maior da reforma do ensino policial no Brasil;
2. Construir um trajeto pedagógico que contemple o diálogo reflexivo entre as dimensões teóricas e práticas do ofício de polícia materializado pela combinação de conteúdos teóricos, com estratégias, táticas e estágios orientados;
3. Fomentar acordos entre Academias, Escolas de Polícia e Universidades em colaboração para a promoção e a avaliação do ensino;
4. Conceder a possibilidade que os cursos iniciais das carreiras possam vir a ser, mediante complementação de créditos em universidades públicas, equivalentes ao de tecnólogo; que os cursos de nível superior possam ser equivalentes aos de graduação – no caso de serem admitidos alunos que já possuam título de graduação, dever-se-ia incorporá-los ao sistema de pós-graduação, ou seja, em nível de especialização. Em se propondo níveis avançados para cargos de gestão, caberia que fossem estruturados em Mestrados Profissionais, sempre em convênios com Universidades Públicas. (FBSP, 2013, p. 60-61).

Como observamos, houve um esforço no sentido de ampliar os horizontes da formação policial, a partir de uma base fincada na MCN, por meio da promoção de acordos entre escolas de polícia e universidades públicas, tanto para promover e avaliar o ensino, quanto para a formação policial híbrida (parte nas academias de polícia, parte nas universidades).

Ademais, a educação vista como diálogo hermenêutico promove o encontro entre subjetividade e alteridade e não há, nesse sentido, uma verdade absoluta. No sentido da formação policial, o encontro constante com outros campos do conhecimento, de atuação social, de ideologias distintas é sempre mediado pela tradição, a qual poderá dar uma direção ao pensamento carregado de cultura policial. Ao abrir-se para o diálogo ao Outro, essas posições podem ser desestabilizadas e uma nova compreensão surge, pois “um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós. (...) o diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou” (GADAMER. 2000, p. 134). Desse modo:

Gadamer não só propõe um modo de compreensão em que a aproximação do outro ocorre pelo diálogo, mas o diálogo e a própria hermenêutica só existem porque há um outro que nos convoca, nos interpela, faz perguntas. Com isso se dá a própria formação, porque exige de nós constantes revisões de interpretação e recriação de nós mesmos. (HERMANN, 2014, 96).

Desse modo, entende-se Educação como um permanente autoeducar-se no diálogo com o outro, o que significa uma autocompreensão dialógica da historicidade do próprio ser. Na perspectiva da experiência hermenêutica do diálogo, a educação consiste em uma

constante autoeducação dos sujeitos, um diálogo estabelecido pela permanente transmissão e atualização de novos sentidos à tradição. Como resultado da explicitação dos preconceitos, toda educação faz da experiência do diálogo a confrontação com a tradição, o que leva à autocompreensão. Por isso o necessário reconhecimento da tradição (cultura policial) e da história das polícias - e da PCPE em especial - para a ressignificação de preconceitos.

Para exemplificarmos a formação da tradição na cultura policial, ou seja, sua formação histórica, como descrevemos na primeira seção dessa dissertação, mostramos que as polícias tinham como função o controle social e proteção das elites, assim foi quando seu papel era de proteger a família real e o controle dos costumes. Mais adiante, no Brasil Império, serviu ainda para o controle da escravidão quando perseguia negros fugitivos e combatia crimes como o de vadiagem. Com a criação da República, as Polícias Civis tiveram ainda um papel confundido com o das Polícias Militares, sem grandes mudanças. Isso permaneceu ainda na Era Vargas e se intensificou na Ditadura Militar. Reforçar com mais texto essas ideias.

Todo esse período histórico até a Constituição Federal de 1988 foi de uma lógica de polícia voltada para uma totalidade, ou seja, um pensamento hegemônico de quem deveria ser protegido e quem deveria ser combatido. Moldou-se no imaginário da cultura policial o fenótipo do inimigo, do criminoso como o morador da periferia, o “preto”, o pobre. Notadamente, essa imagem não se restringiu às polícias, mas também à uma sociedade cujo racismo estrutural e a negação do outro contribuiu para a criação desse ideal de criminoso.

Em suma, a relação entre fusão dos horizontes e tradição parece-nos natural, pois a fusão dos horizontes é evidenciada na perspectiva da hermenêutica filosófica gadameriana, dentro da própria tradição. Nesse sentido, a tradição, pode-se dizer, é o espaço circunscrito onde a fusão dos horizontes se concretiza, onde o mundo do autor (sujeito) e o mundo do intérprete se tornam possíveis de serem compreendidos. Nessa perspectiva, afirma Gadamer: “acreditamos estar compreendendo quando vemos a tradição a partir do ponto de vista histórico, isto é, quando nos deslocamos à situação histórica, procurando reconstruir seu horizonte” (GADAMER, 1999, p. 401). Parece-nos elucidativas as palavras de Grondin quando aduz que:

entender o passado não é sair do horizonte do presente, e de seus pré-juízos, para se transportar para o horizonte do passado. É, na realidade, traduzir o passado na linguagem do presente, onde se fundem os horizontes do passado e do presente. Desse modo, a fusão é tão bem-sucedida que não se consegue mais distinguir o que

provém do passado nem o que resulta do presente, de onde vem a ideia de fusão. (GRONDIN, 2012, p. 73).

Dessa forma, o início de uma mudança de sentido das polícias veio com a criação da Secretaria Nacional de Segurança Pública em 1997. Assim, abriu-se um novo caminho para as políticas públicas de segurança. Nesse sentido, foi necessário também repensar, por meio da formação policial, um novo perfil dos policiais, aproximando-os da sociedade e da defesa dos direitos humanos (BALESTRERI, 2005). Com isso, a segurança pública transformou-se em uma das áreas mais importantes dentro das políticas públicas do estado brasileiro, notadamente com a inclusão de diversos documentos ligados a essa temática. No ano seguinte, em 1998, surgem as Bases Curriculares para Formação dos Profissionais de Segurança do Cidadão, que culminaria, mais tarde, em 2003, com a criação da Matriz Curricular Nacional (MCN) para Atividades Formativas dos Profissionais de Segurança Pública. A MCN foi sendo modificada até 2014, sua última versão. Essa matriz organizou conteúdos a serem utilizados pelos cursos de formação policial de forma padronizada.

A análise da tradição e da cultura, a partir de referenciais que não estejam já comprometidos com o Outro, apenas irão tonificar o que sempre foi feito. Só é possível transformar e qualificar, dentro de um processo hermenêutico, se a base e o caminho sobre o qual irá se dar a virada analítica tenha sido tocado por novos sentidos e possibilidades, essas agora partindo das novas perspectivas de sentido que emergem da relação com o outro, da responsabilidade que nasce do encontro e da proximidade com o Outro. Caso contrário teremos uma repetição das mesmas estruturas. Assim, para Hermann:

[...]Gadamer não só propõe um modo de compreensão em que a aproximação do outro ocorre pelo diálogo, mas o diálogo e a própria hermenêutica só existem porque há um outro que nos convoca, nos interpela, faz perguntas. Com isso se dá a própria formação, porque exige de nós constantes revisões de interpretação e recriação de nós mesmos. (HERMANN, 2014, p. 96).

Todavia, ao se pautar essencialmente na instrução e na técnica, tem-se a materialização de um pensar, de uma totalidade. Quando ensinamos uma técnica, não há uma relação de diálogo, apenas se cumprem etapas, métodos orientados para um fim, uma habilidade específica. Dessa forma, um pensar hegemônico se estabelece e não é à toa que casos não falem de professores ensinando em cursos preparatórios que ser policial é ser “caveira”, usar o “bandido bom é bandido morto” ou qualquer apelo à violência.

Sendo assim, como aludimos anteriormente, a ideia de uma formação mais aberta pode se concretizar, por exemplo, ao se cursar algumas disciplinas que atuam no nível da

cognição dentro da universidade. Assim, teríamos um curso de formação híbrido com alguns componentes curriculares cursados dentro da universidade e outros no ambiente das academias de polícia. Um exemplo prático seria disciplinas como Ética e Cidadania, Identidade e Cultura da Polícia Civil e Atendimento ao público, serem ministradas dentro da universidade e outras como Armamento e Tiro e Abordagem Policial sendo ministradas no ambiente das academias de polícia. A ideia seria uma formação teórica antes de uma formação prática. Mas essa formação teórica deve discutir e compreender a formação prática, alicerçada numa cultura policial, bem como a formação prática ser impactada pela formação teórica. A teoria deve levar em consideração toda tradição de uma instituição e, a partir dela, ressignificá-la. O que Gadamer (1999) chama de fusão de horizontes se concretizaria também com capacitações durante toda a vida do policial. Não se pode relegar à formação inicial todo peso de um comportamento do agir policial.

Nesse processo de formação, o diálogo é um componente fundamental, pois é quem compreende, interpreta, desvenda e produz sentido nas relações pedagógicas. Para Gadamer, o diálogo:

[...] é aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. [...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. (GADAMER, 1999, p. 247).

Portanto, o diálogo aqui não deve ser visto como um procedimento metodológico, mas sim um organizar a partir do educar – que é educar-se –, no sentido de um constante autoconfronto, com as suas próprias opiniões e crenças. Assim:

a pedagogia terá de levá-lo [o diálogo] a sério, se o processo pedagógico não quiser esgotar-se na mera transmissão de conhecimentos e na qualificação profissional. Ela deveria promover, antes de tudo, a oportunidade de o educando e o educador entregarem-se a uma situação aberta, a um diálogo que, além de trabalhar determinados conteúdos, se processa como relação social; ou seja, como relação de desafio, no sentido de fazer do vir ao encontro do outro o campo de aprendizagem intersubjetivo e, por isso mesmo, ético-moral. (FLICKINGER, 2011, p. 6-7).

Dessa forma, esse educar-se por meio do autoconfronto deve considerar o Outro. Na experiência que tivemos como aluno em 2000 e como instrutor (2008 até a atualidade), foi raro observarmos palestras ou ida até outros centros de conhecimento. Não ouvimos outras vozes. Não ouvimos palestras com líderes do movimento negro, palestras sobre violência contra o idoso, raríssimas disciplinas abordavam reflexões sobre a violência contra as

mulheres, palestras sobre violência contra crianças e adolescentes e muito menos escutamos uma voz do Movimento LGBTQI+. Não saímos dos muros da academia de polícia, exceto para irmos treinar armamento e tiro ou fazermos observações como estágios práticos em delegacias. Tudo isso, indica a não percepção do Outro e uma visão de sociedade e de segurança pública por meio da totalidade, da visão do Mesmo, do Eu.

Por fim, argumenta Hermann:

ao demonstrar que o diálogo é uma abertura ao outro, quero destacar que o aqui proposto não se confunde com uma estratégia didática, que limitaria a espontaneidade da pergunta e da resposta da autêntica conversa. O próprio Gadamer destacou que, muitas vezes, a docência revela nossa incapacidade para o diálogo, especialmente quando o professor entende que, para ensinar, ele deve expor o pensamento, revelando, assim, a estrutura monológica da ciência que não nos habilita para a conversação. Portanto, a abertura ao outro pelo diálogo é, sobretudo, uma disposição para ouvir e construir um mundo comum. A experiência humana da docência inclui o entender-se e o desentender-se uns com os outros, e pode recuperar a forma originária de experiência dialógica entre mestre e discípulo. Dessa experiência histórica, aprendemos que o diálogo não objetiva apenas pôr à prova nossas próprias opiniões no transcurso da dialética entre pergunta e resposta, mas se constitui como uma práxis, uma forma de vida que pode esclarecer os participantes sobre si mesmos para agirem melhor (HERMANN, 2014, p. 96).

É nesse aspecto que pensamos a formação policial não só como melhoramento dos currículos ou de mais tecnologia, treinamento e capacitação. Para além disso, faz-se necessária uma mudança de sentido do agir policial, focado na responsabilidade pelo Outro, o que na verdade já é o sentido de ser um servidor público na acepção da palavra, ou seja, servir à sociedade, servir ao Outro. Nas palavras de Meyer, “a práxis dialógica é uma orientação e um exercício para o bem viver. Ela mesma é e visa a formação e a autoeducação (*Paideia*) do homem” (MEYER, 2006, p. 9). É nesse encontro que se pode produzir uma ética da alteridade.

4.2 ÉTICA DA ALTERIDADE E FORMAÇÃO POLICIAL

O forte individualismo vivenciado em nossa sociedade é fruto de transformações econômicas e do progresso técnico e científico. Como consequência, o homem contemporâneo sofreu um processo de massificação que tem ressonância na totalidade do Eu e no individualismo. Cada vez mais, a morte e a violência se tornam aceitáveis diante de um progresso científico tecnológico, além de uma necessidade de consumo que escraviza o

homem em nome do desenvolvimento do capitalismo. Em suma, o individualismo é justificado em nome da meta do “ser feliz”.

Diante desse quadro de negação do outro, Emmanuel Levinas (1906-1995) busca dar um sentido novo para a valorização ética do humano, por meio de uma crítica à ontologia, pondo a ética acima do Ser. Assim, toda a base do pensamento levinasiano se dá na relação com o outro, enxergando que as relações humanas são complexas, pois não se perfazem apenas entre o Eu consigo mesmo ou entre o Eu e o Outro apenas, mas entre todos os seres humanos, dentro de uma pluralidade. Nesses termos, Levinas (2009) propõe a ética da alteridade, a qual consiste na abertura para o Outro, notadamente para o que o Outro me apresenta de diferente. Portanto, ao se abrir-se da forma como se apresenta, merece ser respeitado, sem indiferença, descaso ou repulsa por suas características e particularidades.

Dessa maneira, o objetivo desse autor é de que o homem contemporâneo se destitua da totalidade do ser em si mesmo, do fechamento, do egoísmo e se abra à exterioridade, ao estrangeiro, ao Outro, rumo ao infinito e à transcendência do Outro. Em toda sua obra, ele busca caminhos para sair do fechamento do ser humano em si mesmo.

Tendo visto e vivido as experiências da Segunda Guerra Mundial, ele fez a base de pensamento filosófico a partir da concepção de ética da alteridade. Dessa forma, a Ética, enquanto produto da interpelação do rosto do Outro, é situada como filosofia primeira que antecede a qualquer reflexão, tornando-se a referência do conceito de justiça. Assim, o trabalho de Levinas parte do pressuposto do respeito pelo Outro que rompe a lógica ontológica. Agora, aquilo que Descartes expressou como “penso, logo existo”, em Levinas pode ser reescrito como “penso no Outro, logo existo” (REIMER, 2011, p. 184). Logo:

entender a “ética da alteridade” para o pensamento de Emmanuel Levinas é entender que para o mesmo a ética se apresenta como a primeira forma de filosofia, sendo as demais apenas ramos desta. Para Levinas, a ética se apresenta diretamente quando eu estou face-a-face com o Outro indivíduo (COSTA, 2000, p. 25).

Ademais, remetendo-se à fenomenologia, cujo o olhar aparece como percepção e sentido, afirma que o Outro se apresenta como um rosto e esta aparição/revelação do Rosto exige respeito e acolhimento pelo Eu, instaurando, assim, uma relação ética. O infinito deve ser enxergado pelo Eu no Outro, para que consiga sair de si-mesmo, ou seja, para Levinas (2009), seria o caminho da transcendência. Dito de outra forma, por ser finito e dominável, o Eu não consegue sair de si sozinho, precisando do Outro, que é infinito e indominável, proporcionando a alteridade.

Dessa forma, com a metáfora do Rosto, o autor revela o esforço no sentido de deixar de lado a ontologia tradicional. É a epifania do Rosto que me conduz a uma atitude ética, tendo em vista que o Outro convoca o Eu a ser por ele responsável. Nesse sentido, Levinas aduz que:

responsabilidade esta que não contrai em nenhuma ‘experiência’, mas da qual o rosto de outrem, por sua alteridade, por sua própria estranheza, fala o mandamento vindo não se sabe de onde. Não se sabe de onde: não como se este rosto fosse uma imagem que realmente remetesse a uma fonte desconhecida, a um original inacessível, resíduo e testemunho de uma dissimulação. (LEVINAS, 2008, p.15).

Sobre a epifania, afirma Melo (2003):

A epifania do rosto marca a novidade da reflexão ética levinasiana e inscreve-a entre os filósofos da alteridade. O rosto não é um fenômeno, não é ‘qualquer coisa’ que se dá, que é possível de ser visado. O rosto se manifesta no Vestígio, como Mistério; sua manifestação me desconcerta e me desassossega, põe em questão a soberania da minha consciência. O rosto é uma epifania do Totalmente Outro. (MELO, 2003, p. 108-109).

Apesar de Levinas não apontar sua teoria diretamente para o contexto educacional, o seu conceito de ética da alteridade nos traz apontamentos que ajudam a orientar o caminho para uma formação policial que valorize o Outro e, conseqüentemente, os valores ligados aos direitos humanos.

Em termos de educação policial, há a predominância de uma racionalidade técnica e instrumental que diminui as possibilidades de pensá-la como experiência educativa. Dentro dessa racionalidade instrumental, o saber e o fazer técnico protagonizam os embates no campo educacional. Assim, dá-se ênfase ao aprimoramento de um conjunto de métodos, técnicas e procedimentos dos quais os policiais devem dispor para que sua atividade tenha maior eficiência e sucesso. No processo de formação policial, ganham força as discussões sobre as diferentes metodologias e técnicas de abordagem, armamento e tiro, dentre outras; e crescem os manuais que visam ensinar como o policial deve se portar ao abordar cidadãos, como agir em uma possível negociação de sequestro, como atirar, enfim, ensina-se todo um arsenal sobre planejamento, procedimento, modos e comportamentos que supostamente levariam ao “sucesso” do agir policial.

Sob a perspectiva do melhor desempenho e do profissionalismo, típicos de um Estado neoliberal, as instituições de ensino policial passam a assumir fins basicamente funcionais. Dessa maneira, os cursos de formação tendem a dedicar grande importância e tempo à

dimensão técnica da formação e à concepção operacional e tradicional do conhecimento. Assim, procuram realizar um maior aprimoramento no “saber fazer”, a fim de possibilitar aos policiais civis, durante o processo de sua formação, uma maior eficiência nas atividades específicas de sua área de atuação. Tal perspectiva é responsável pela legitimação de um discurso educacional de uma formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades colocadas no centro do processo de formação desses policiais.

Assim, pensar a formação policial para além de sua dimensão estritamente técnica implica compreendê-lo como um sujeito de espírito aberto, em formação, onde em cada experiência realizada se defronta com os limites da previsão e a ilusão do total controle dos acontecimentos. Idealizar a educação como acontecimento significa dar ênfase ao imprevisível e ao inusitado (aquilo que não se pode programar e planificar), também são elementos que constituem a experiência educativa.

Sendo assim, na formação policial, o sujeito experiente é aquele que pouco prevê e muitas experiências faz, pois compreendeu que sua experiência de formação se faz continuamente por meio da abertura ao encontro com o mundo inesperado do Outro. Nesse encontro, a conversão do olhar e a escuta à palavra do Outro são os primeiros passos de abertura que irão inaugurar uma experiência ética na educação.

Não obstante, o encontro com o Outro, por meio da experiência educativa, representa, de modo diverso à relação que visa a objetivação do Outro na educação, estar preparado para lançar-se a novos horizontes desconhecidos, arriscando-se, com isso, ao encontro com inesperado, com o imprevisível, com o irreduzível do Outro, mesmo com todos os riscos que o encontro exige e toda a insegurança e inquietação que ele provoca. Uma formação a qual o sujeito não se expõe ao desconhecido e não é capaz de sentir a força transformadora do encontro com o Outro, não está na base da experiência educativa verdadeira. É no desconhecido que a educação acontece e produz o encontro do professor, sem ser visto como sujeito que sabe, com o aluno, ser visto como aquele que não sabe (ORTEGA, 2007, p. 4)

Portanto, as academias de polícia não deveriam funcionar como um lugar que se notabiliza pela transmissão do conhecimento, mas como um lugar em que o encontro com o Outro, com responsabilidade, obriga o aluno a lhe dar uma resposta dentro de uma situação radical de alteridade. Citando uma metáfora usada por Humboldt, Hans-Georg Flickinger afirma:

o Estado não deve assumir a função do engenheiro construindo a vida social de acordo com um plano premeditado; pelo contrário, ele deve agir como o jardineiro, que cultiva as plantas, dando-lhes as condições de se desenvolver da melhor maneira possível. (FLICKINGER,2014, p.63).

A liberdade promovida pelo encontro com a alteridade, com o pensamento plural, daria a essa formação policial uma distância do pensamento totalitário, materializado na cultura policial. Nesse sentido, o papel do professor (chamado por vezes de instrutor) muda de significado, saindo de uma postura “repassadora” de uma cultura policial ou de um conteúdo que servirá não para uma mudança de postura do policial frente ao seu trabalho, mas como algo que será cobrado em prova. Pelo contrário, a postura do professor deve ser de abertura ao desconhecido, ao encontro com o inusitado, fora do seu controle. Porém, conforme Miranda:

isso não significa desconsiderar, de maneira alguma, a importância da dimensão técnica presente na educação, mas denunciar e criticar o predomínio somente do pensar técnico no campo educacional como algo que restringe significativamente a formação de professores e conseqüentemente a própria experiência educativa. Em outras palavras, criticar o predomínio de uma racionalidade técnica e instrumental na educação significa, em primeiro lugar, chamar a atenção para o fato de que os professores, como sujeitos pensantes da educação, não percam de vista a compreensão das múltiplas racionalidades que orientam o fazer pedagógico na educação. Para tanto, devem ser menos burocratas tecnicamente competentes, e mais sujeitos capazes de interpretar e problematizar os pressupostos que orientam a educação e determinam o seu fazer pedagógico e, com isso, criar as condições para que a experiência educativa aconteça como um lugar de encontro com alteridades, e de relações mais justas e responsáveis. (MIRANDA,2008b, p. 127-128).

No entanto, sair de uma formação voltada quase que inteiramente para a técnica, para a instrumentalização do ensino, o qual o aluno é um mero receptor de conhecimento, não é de fato um processo rápido. Sendo assim, a mudança do olhar voltado para a totalidade, objetificador do Outro, se converteria para um olhar sensível para o Outro, o qual seria exposição e acolhimento desse Outro. Nesse sentido, a educação policial seria o lugar de encontro com a irreduzível alteridade do Outro que se dá como acontecimento ético. Para Miranda:

abordar o Outro de frente está na origem de toda relação ética na educação. Pensar a educação como acontecimento ético implica, de um lado, fazer da experiência educativa um lugar de exposição, de desprendimento e de conversão da visão objetivadora e, de outro, assumir uma atitude de abertura, de acolhimento e de escuta sensível à palavra que vem do Outro. Esse duplo movimento – o desprendimento de si e o acolhimento do Outro – está na base da relação ética na educação. Pois somente uma educação que se constitui a partir da relação face a face como exposição, escuta e acolhimento à palavra do Outro, é capaz de fazer da experiência educativa um acontecimento ético por excelência. (MIRANDA, 2008b, p. 129).

Como o ensino policial tem suas bases numa concepção tradicionalista da educação, há um discurso pedagógico baseado no contexto por vezes político, como observamos ao analisarmos os diversos cursos de formação e o quanto houve influência da MCN, de políticas públicas de segurança, de momentos políticos, o qual se ancora nessa educação bancária. É por meio de uma formação qualificada pela ética da alteridade, proposta por Levinas, que se mudam as perspectivas e “a relação mais radical e originária que se estabelece entre professor e aluno na situação educativa, é uma relação ética que se traduz em uma atitude de acolhida e um compromisso com o educando, quer dizer, tornar-se responsável por ele” (ORTEGA, 2007, p. 1). Nesse sentido, a experiência educativa baseada na educação bancária e tecnicista dá lugar a relação ética formada pelo encontro com o Outro, sendo assim a própria ação educativa (MIRANDA, 2008b).

A despeito disso, a totalidade tende a burlar esse encontro com o Outro, tendendo a uma repetição do *status quo*. Dessa forma, atua nos cursos de formação um contra-curriculo baseado na cultura policial. Como vimos anteriormente, ela é ensinada do policial mais antigo para o mais novo. Essa realidade fica mais clara quando os cursos de formação da PCPE apresentam só policiais em seus quadros de professores, tendendo à repetição. Assim, nas palavras de Sayão (2009):

[...] não é incomum vermos forças que se exercem exatamente no sentido contrário a tudo isto, buscando a estagnação e a permanência no status quo para que tudo permaneça como sempre foi, para que as pessoas permaneçam nos seus devidos lugares e para que as ideias e concepções permaneçam sempre as mesmas. É a adequação como meio de se converter todo e qualquer pensar e atitude numa eterna repetição, a fim de se preservar o sistema estabelecido para que poucos mantenham suas verdades e seu poder, para que poucos continuem fruindo e gozando a vida, enquanto outros tantos, a quase maioria, são lambidos pela miséria, pela dor e pelo sofrimento. Daí a comum e ordinária violência, opressão, passividade e o peso resultante de um processo que visa o eterno retomo das mesmas ideias, dos mesmos mitos e das mesmas verdades. (SAYÃO, 2009, p.136).

Com essa repetição, os cursos de formação da PCPE tendem a terem como ponto fixo a cultura policial, com a visão do Outro sob a perspectiva do Eu. Sobre cultura, afirma Levinas:

cultura como pensamento do igual em que se assegura a liberdade humana, se confirma sua identidade, em que o sujeito, na sua identidade, persiste sem que o Outro possa colocá-lo em questão ou “desconserta-lo”. (LEVINAS, 1997, p. 234).

Nesse sentido, para além de uma educação que não seja repetitiva e baseada nos conteúdos e pensamentos da totalidade, faz-se necessária a relação face a face, base de uma relação ética da educação.

Por esse ponto de vista, o Outro é abordado de frente. Ao pensarmos a educação como acontecimento ético, as experiências desse campo dão lugar ao desprendimento, à exposição e de mudança da visão objetificadora. Além disso, postar-se com total abertura, escuta sensível e aberta à palavra do Outro com acolhimento. Esse desprendimento e acolhimento simultâneos constituem a essência da relação face a face que transforma a experiência educativa em acontecimento ético. Nessa perspectiva, afirma Miranda (2008):

na relação face a face, o encontro com o Outro produz uma inquietação, um traumatismo no Mesmo. A presença do Outro provoca no Mesmo uma atitude de estranhamento, que coloca o mundo do Mesmo em questão: suas crenças, certezas e verdades são tensionadas, acontece uma verdadeira descentralização do sujeito, na qual a centralidade de sua posição é relativizada, ou seja, no encontro com o Outro, o Mesmo relativiza sua posição, mas mantém-se absoluto na relação. (MIRANDA, 2008b, p.130).

Portanto, ao ultrapassarmos os muros das academias de polícia, o encontro com outras realidades, diferentes das da cultura policial, do viver policial, do habitual e familiar, torna-se o caminho para o processo de estranhamento. Há uma percepção, com relação às forças policiais, de que elas burlariam conhecimentos novos, depois de acolhê-los. Nesse caminho, o conhecimento novo seria “convertido” ao pensamento policial, pois “o Mesmo procura, incansavelmente, realinhar a sua órbita, encontrar novamente o seu porto seguro” (MIRANDA, 2008b, p.130). Com isso, o inicial estranhamento é seguido de um movimento de familiaridade. Para sair desse “desconforto”, o Mesmo tenta permanentemente modificar o estranho e desconhecido em familiar e conhecido. Dessa forma:

[...]a relação inaugurada no encontro com o Outro, descrita por Levinas como relação face a face, é uma relação de proximidade primordial situada em meio ao processo de familiaridade e estranhamento. Nesse entremeio, a experiência educativa pode ser entendida primordialmente como relação ética, descrita nos termos de proximidade, acolhimento e responsabilidade pelo Outro. (MIRANDA, 2008b, p. 131).

Em suma, o encontro imprevisível causado pelo acontecimento ético desestabiliza o Mesmo, o liberta do egoísmo por meio da relação face a face que revela a irreduzível alteridade do Outro. “sua presença perturba permanentemente o equilíbrio, o gozo e o sono egoísta do Mesmo e produz uma fenda no ser como possibilidade de passagem à relação ética de transcendência ao infinito do Outro” (MIRANDA, 2008b, p. 131). A responsabilidade pelo Outro assume um papel fundamental para a alteridade como ensinamento ético. Assim, o diálogo é um meio de exercitar a responsabilidade e a abertura ao Outro.

Por fim, a mudança para uma nova forma de pensar a formação policial, por meio da ética da alteridade, fincada no diálogo, para além dos muros das academias de polícia, pode ser o início de uma filosofia da educação baseada em princípios democráticos, de salvaguarda

da vida e do servir ao Outro. Nesse sentido, não adiantaria uma revisão da MCN, se essa filosofia não adquirisse força suficiente para revolucionar o ensino policial e fincar bases para possíveis mudanças curriculares que fossem integradas e relacionadas ao verdadeiro sentido contemporâneo das polícias: salvaguardar a vida e ter responsabilidade com o Outro.

5 CONCLUSÃO

Desde a vinda da Família Real Portuguesa, as forças policiais vêm sendo utilizadas como braço armado do Estado, numa lógica de combate ao inimigo e de uso da violência como resolução rápida dos conflitos. Nesse aspecto, ela teve durante o Império e boa parte da República uma composição e orientação para o controle dos costumes, administrativo e um policiamento de cunho mais ostensivo. No entanto, a Polícia Civil nasceu de um braço do judiciário que utilizava a polícia como cumpridora das ordens, numa lógica de judiciário policial. Com todas as reformas e leis feitas desde o império até o início da república, a lógica passou a ser de uma Polícia Judiciária. Porém, esse trabalho foi confundido com uma atuação também ostensiva, principalmente na Ditadura Militar, o que trouxe todo esse pensamento militarizado e de combate ao inimigo também para as polícias civis.

Nesse sentido, a influência de uma pedagogia tradicionalista, focada numa educação bancária e na técnica e instrumentalização da formação foi a tônica nos cursos de formação da PCPE. Assim, o pensamento de uma totalidade foi refletido também nesses cursos, os quais permaneceram assim até os anos 2000, evidenciando um período de desconexão ou desencontro entre os direitos humanos e as polícias em geral. Nesse período, os cursos de formação praticamente era treinamentos para uma atividade específica.

Com a criação da Matriz Curricular Nacional, a partir de 2003 e com suas modificações em 2009 e 2014, sua versão final, um novo caminho de formação das polícias foi traçado, visando uma educação voltada para a construção de um agir policial pautado nas ideias de polícia comunitária e segurança cidadã.

Ademais, ao analisarmos os cursos de formação da PCPE, observamos um avanço de cunho curricular com a inclusão da disciplina de Direitos Humanos, além de um eixo de conteúdo voltado para ética e direitos humanos. Todavia, por conta dos cursos de formação, a partir de 2008 serem fase de concurso, a concepção tradicionalista se aprofundou, a despeito de toda uma orientação para uma educação construtivista e andragógica em que objetivava um policial atuante na sociedade, com alteridade, respeito ao outro e salvaguarda da vida.

Mostramos também que a disciplina de Direitos Humanos nos cursos de formação da PCPE nunca ultrapassou mais do que 4% de toda a carga horária, além de uma ementa voltada para uma lógica jurídica, sem o debate com outras concepções de direitos humanos, dentre outras discussões fora do campo jurídico-legal.

Nesses termos, pensar uma mudança implica não apenas na reorientação curricular ou de estrutura, mas uma nova forma de pensar a formação. Assim, destacamos dentro do campo da filosofia da educação, uma alteração no pensar do próprio conceito de

formação, que atualmente está influenciada pela cultura policial. Dessa forma, todo um conteúdo teórico é desacreditado quando a prática policial não valida o que foi aprendido. Isso se dá também pelas características que observamos ao analisar os cursos de formação entre 2000 e 2019. Toda estrutura é voltada para um fechamento, seja na escolha dos instrutores ou na estrutura e funcionamento dos cursos de formação.

Assim, mostramos que o diálogo entre o saber prático, que dá corpo à cultura policial, e o saber teórico, base dos conteúdos aprendidos nos cursos de formação, funciona como elemento de conexão, numa fusão de horizontes que auxiliará em outra compreensão do agir e pensar policial. A partir de Gadamer, observamos que o diálogo não seria uma metodologia e sim uma maneira pela qual seria pensada a tradição e revalidada sempre uma verdade. Ao se “expor” ao Outro de forma aberta, por meio de uma escuta, todo um pensamento pode ser ressignificado. No caso do ensino policial, ao mantermos diálogo com outros campos do conhecimento, outras organizações sociais e outras culturas organizacionais, há uma desestabilização do pensar, da totalidade e abre-se uma fenda onde o pensamento diverso tem voz e altivez. Não é justificando que tudo estaria errado na formação policial por conta de uma cultura, mas sim colocando essa cultura em contato com outras formas de pensar. Em toda experiência que tivemos como professor de cursos de formação na PCPE, foram raras as vezes em que houve uma palestra sobre violência contra mulher, poucas vezes com lideranças da comunidade LGBTQ+, representante de entidades que combatem o racismo, etc.

Além disso, ao abordarmos a educação desde a perspectiva da ética da alteridade em Levinas, não negamos a racionalidade técnica e instrumental que orienta os processos pedagógicos. Ao contrário disso, foi na insuficiência desse modelo, o qual não produziu uma mudança na experiência da formação policial. Dessa forma, a abertura para um pensar ético da educação, por meio de uma relação de proximidade com o Outro, prescindindo ao domínio da técnica e do saber prático policial. Nas palavras de Barcena e Mèlich (2000), o pensar a “educação como acontecimento ético” não reside em negar os instrumentos tecnológicos da razão e sim fazer uma crítica da compreensão do mundo e das relações humanas, vistos sob a ótica totalitária. Ademais, ao pensarmos uma educação a partir da construção de relações éticas com o Outro, não nos baseamos apenas na negação do predomínio de uma racionalidade instrumental que guia a formação policial e suas estruturas pedagógicas, mas que para além da perspectiva técnica o sentido ético da experiência educativa está no encontro face a face com o Outro.

Ao tratarmos a educação como acontecimento ético, afirmamos que para além do sentido puramente técnico da formação policial, a educação se fixa como relação primordial face a face com o Outro, em seu sentido ético e humano. Dessa maneira, colocar a ética como orientação para o sentido humano e da educação, numa relação de proximidade, significa uma nova filosofia da educação policial cujas bases residem na primazia da alteridade na experiência educativa; na retirada da soberania do Mesmo; na construção de uma sensibilidade ética, no momento em que o ser é afetado pelo Outro,

gerando uma resposta à exigência ética do Rosto. Em suma, uma formação policial em que o Outro não é objeto de tematização e de representação, mas sim que se mantenha inviolável, nessa relação educativa, à alteridade do Outro.

Por fim, acreditamos em uma nova perspectiva do conceito de formação policial não focada na objetificação do Outro, ou transformação do Outro em personificações, em pessoas que devem ser encaradas como inimigos. Toda educação policial deve formar um servidor público comprometido com as exigências do Rosto, com responsabilidade pelo Outro, com relações sociais mais justas e democráticas.

REFERÊNCIAS

BALESTRERI, R. B. **Direitos Humanos Coisa de Polícia**. Rio Grande do Sul: Capec, 2005.

_____. Agentes da manutenção ou construtores da transformação? a Educação em Direitos Humanos e o protagonismo social dos profissionais da segurança pública In: SILVA, Aida Maria Monteiro. TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARCENA, F. & MÈLICH, Joan-C. **La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad**. Ediciones Paidós – Barcelona, 2000.

BATISTA, N. & ZAFFARONI, E. R. **História da programação criminalizante no Brasil**. In: N. Batista & E. R. Zaffaroni, **Direito penal brasileiro I** (pp. 411-488). Rio de Janeiro, RJ: Revan. 2003.

BATTIBUGLI, T. Dilemas institucionais da polícia paulista (pós-1946 e pós 1985). **Revista do Laboratório de Estudos da Violência e Segurança**, 3, 1-15. 2009.

_____. **Polícia, democracia e política em São Paulo (1946-1964)**. São Paulo, SP: Humanitas. 2010.

BAYLEY, D. H. **Padrões de policiamento: uma análise comparativa internacional**. São Paulo: Edusp. 2017. 2ed.

BOLMAN, L. G. & DEAL, T. E. **Modern approaches to understanding and managing organizations**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. 1984.

BORDENAVE, J. E. A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes. **Revista de Educação AEC**, nº 54.

BORDIN, L. Judaísmo e Filosofia em Emmanuel Levinas: uma escuta de uma perene e antiga sabedoria. In: **Síntese Nova Fase**. Belo Horizonte, v. 25, n. 83, p. 551-562, 1998.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Pesquisa Perfil das Instituições de Segurança Pública**. Disponível em:
<<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojYjM1YzZkMjAtYzJmZmZC00NDg4LTkyODAtMmI1OWY3YjY4YTdjIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

BURKE, P. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2003.

BUSH, T. **Theories of educational management**. London. Editora Sage, 2011.

CABANAS, J. M. Q. **Teoria da Educação: concepção antinômica da educação**. Edições ASA, Portugal, 2002.

CALDEIRA, T. P. do R. **Cidade de muros**. 2ª edição, São Paulo, Editora 34, Edusp, 2003.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

COHEN, M., MARCH, J. e OLSEN, J. A Garbage Can Model of Organizational Choice. **Administrative Science Quarterly**. 17: 1-25. 1972.

COSTA, A. T. M. **Entre a lei e a ordem: violência e reforma nas Polícias do Rio de Janeiro e Nova York**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

COSTA, J. A. **Imagens Organizacionais da Escola**. Lisboa/ Portugal: Edições Asa, 1996.

COSTA, M. L. **Levinas: uma introdução**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA, W. P. **A espada de Dâmocles: O exército, a guerra do Paraguai e a crise do Império**. São Paulo: Hucitec/Editora da Unicamp, 1996.

COUTO, E. H. S. do. **Educação em direitos humanos na formação policial militar em Pernambuco: uma análise do curso de formação de soldados 2015**. Dissertação de mestrado. Recife. 2017.

CRUSOÉ JÚNIOR, N. C. **Da “volante” à academia: A Polícia Militar da Bahia na Era Vargas** (dissertação de mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. 2005.

CRUZ, G. B. A historicidade da segurança pública no Brasil e os desafios da participação popular. **Cadernos de Segurança Pública**, 4, 1-9. 2013.

DOS SANTOS, J. V. T.; TEIXEIRA, A. N. **Mapeamento de modelos de ensino policial e de segurança pública no Brasil**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2012.

_____. Dilemas do Ensino Policial: das heranças às pistas inovadoras. **Segurança, Justiça e Cidadania**, Brasília, n. 7 (Educação Policial), p. 11-30, 2014.

ELLSTRÖM, P. E. Quatro faces das organizações educacionais [trad. Ângelo Ricardo de Souza]. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, V.23. n.3. Set./Dez, 2007.

ESTEVÃO, C. V. Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. **Na fronteira de sua complexidade organizacional**, Braga, Instituto de Educação e Psicologia – CIED. 1998.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Globo, 1997.

FARIA, R. H. M. de. **Em nome da ordem: a constituição de aparatos policiais no universo luso-brasileiro (séculos XVII e XIX)**. Tese (Doutorado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADAMER, Hans-G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rev. Trad. Ênio Paulo Giachini. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **La educación es educarse**. Tradução Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.

GAGLIARDO, V. C. **A Intendência de Polícia e a civilização do Rio de Janeiro oitocentista**. Urbana, 6(8), 376-401. <<https://doi.org/10.20396/urbana.v6i1.8635307>>. 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. **Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRONDIN, J. **Hermenêutica**. Trad. Marcos Marcionilo. Parábola Editorial, São Paulo, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Formação e experiência. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATTO, Noeli Dutra (orgs.). **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. **Ética e Educação – Outra sensibilidade**. São Paulo: Autêntica. 2014.

HOLLOWAY, T. H. **Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX**. Tradução de Francisco de Castro Azevedo. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

KANT DE LIMA, R. Direitos Civis, Estado de Direito e “Cultura Policial”: a formação policial em questão. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. São Paulo, SP. 2003. Editora Revista dos Tribunais. Ano 11. 2003.

LEVINAS, E. **Entre Nós**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **De Deus que vem a ideia**. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (Coord.), 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O humanismo do outro homem**. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

_____, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Revista da Andes**, nº 06, 1982.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MAGALHÃES, L. C. **Educação Policial: escola e formação profissional**. PoD editora. 2019.

MARQUES, M. O. "Projeto pedagógico: A marca da escola". In: Revista Educação e Contexto. **Projeto pedagógico e identidade da escola**. nº 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990

MELO, N. V. de. **A ética da alteridade em Emmanuel Levinas**. EDIPUCRS, 2003.

MEZZOMO, S. R. **O sofrimento psíquico dos expurgados da Brigada Militar no período da repressão: 1964-1984**. Dissertação de Mestrado em História. Universidade de Passo Fundo. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Curso de Pós-Graduação em História. pp 127. Passo Fundo. 2005.

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

MIRANDA, J. V. A. **Ética da alteridade e educação**. 2008b. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14654>>. Acesso em: 11 novembro 2020.

MIZUKAMI, M. da Graça N. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagens**. EPU. São Paulo. 1995.

MOTTA, F. C. P; VASCONCELOS I. F. G. **Teoria geral da administração**. Thompson, 2003.

OLIVEIRA, F. R. de Gusmão. **DO PORRETE AO BICHO PAPÃO: Os discursos de direitos humanos nos Cursos de Formação de Soldados da Polícia Militar de Pernambuco**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

ORTEGA RUIZ, P. La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. **Revista Española de Pedagogía**, Año LXII, No. 227, enero-abril 2004. Disponível em: <http://www.ateiamerica.com/doc/edumoral22.pdf> (2007). Acesso em: 10 novembro 2020.

OSÓRIO, A. **Educação Permanente e Educação de Adultos**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.

PAIXÃO, A. L. **A organização policial numa área metropolitana**. Dados, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 25, n.1, 1982.

PASSOS, A da S. [et al.]. **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública** / Secretaria Nacional de Segurança Pública, Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, Brasília, 2014.

PERNAMBUCO. Lei complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003. Dispõe sobre as áreas de atuação, a estrutura e o funcionamento do Poder Executivo, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=7829&tipo=TEXTOATUALIZADO>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

_____. Lei nº 10.278 de 22 de junho de 1989. Altera dispositivos legais que menciona e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=2591&tipo=TEXTOORIGINAL#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Acesso%20%C3%A9%20o,a%20outras%20definidas%20em%20nормas>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

_____. Lei nº 10.466 de 7 de agosto de 1990. Modifica o quantitativo de cargos dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Segurança Pública, e dá outras providências. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=10466&complemento=0&ano=1990&tipo=&url=>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

_____. Lei complementar nº 137, de 31 de dezembro de 2008. Institui, no âmbito da Polícia Civil do Estado de Pernambuco, vinculada à Secretaria de Defesa Social, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – PCCV, para os servidores integrantes do seu Quadro Próprio de Pessoal, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=822&tipo=TEXTTOORIGINAL#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%20137%2C%20DE,Pessoal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

_____. Decreto nº 32.540, de 24 de outubro de 2008. Cria a Instrutoria em Cursos de Formação inerentes a concursos públicos no âmbito do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=24701&tipo=TEXTTOATUALIZADO>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

_____. Secretaria de Defesa Social. Portaria GAB/SDS nº 2183, de 19 de agosto de 2009. Disponível em: <https://legis.policiaocivil.pe.gov.br/L2/resources/docs/ac8cb2a68d0084021fd81ae0f8f5facb.pdf>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

_____. Secretaria de Defesa Social. **Projeto do Curso de Formação Profissional de Agente de Polícia**. 2006.

_____. Secretaria de Defesa Social. **Projeto do Curso de Formação Profissional de Agente de Polícia**. 2012.

_____. Secretaria de Defesa Social. **Projeto do Curso de Formação Profissional de Agente de Polícia**. 2017.

PEREIRA DA COSTA, F. A. **Anais Pernambucanos: 1493-1590**. Vol. I. Recife, Arquivo Público Estadual, 1951. 493 p.

PONCIONI, P. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do Estado do Rio de Janeiro. **Soc. estado**. [online]. 2005, vol.20, n.3.

_____. **Um olhar sobre as políticas públicas na área de segurança através da formação profissional do policial**. Rio de Janeiro: FAPERJ: UFRJ, 2008.

ROUSSEAU, J-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, Col. Os Pensadores. 1983.

ROGERS, C. R.; DA MATA, M., [et al]: **Liberdade para aprender: uma visão de como a educação deve vir a ser**. Interlivros de Minas Gerais, 1972.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez Editora, 1983.

SCHEIN, E. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, W. B. da. **Entre a liturgia e o salário: a formação dos aparatos policiais no Recife do século XIX (1830-1850)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. Herder. 1972.

SOUSA, R. C. & MORAIS, M. S. A. Polícia e Sociedade: uma análise da história da segurança pública brasileira. **Anais da V Jornada Internacional de Políticas Públicas**, São Luís, MA, Brasil. 2011.

SROUR, R. H. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 5ª edição. Editora LTC, 1982.

_____. **Os Fundamentos da Organização Burocrática: uma Construção do Tipo Ideal**. In: CAMPOS, Edmundo (organização e tradução). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1966.