

Entre a tradição e a inovação: A Matriz Curricular Nacional e a formação policial em Alagoas¹

Arim Soares do Bem

Professor da Ufal

Sidcley da Silva Santos

Mestre pela Ufal

Recebido em: 23/05/2013

Aprovado em: 23/02/2016

O artigo demonstra, a partir de análise documental, as influências da Matriz Curricular Nacional sobre o conteúdo da formação de policiais militares em Alagoas. Partindo do pressuposto de que elementos da formação profissional se articulam com os da cultura organizacional, analisamos também o Plano de curso para formação de praças, o Regimento do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças e o Regulamento Disciplinar Escolar do Corpo Discente do referido centro. A pesquisa identificou universos materiais e simbólicos em choque, manifestados como conflitos entre o mundo objetivado da tradição e os conteúdos ideativos do novo modelo de formação.

Palavras-chave: Matriz Curricular Nacional, formação policial em Alagoas, cultura organizacional, segurança pública, direitos humanos

The article **Between Tradition and Innovation: The National Curriculum Matrix and the Police Training in Alagoas** demonstrates, based on documentary analysis, the influences of the National Curriculum Matrix on the content of training of military police in Alagoas. Considering that the elements of training are linked to elements of organizational culture, we also analyzed the Course Plan for policemen, the Rules of Training and Development Center of Military Police and Disciplinary Rules of the School Student Body of the center. The research identified material and symbolic universes in shock, manifest in the form of conflicts between the objectified world of tradition and the ideational content of the new training model.

Keywords: National Curriculum Matrix, police training in Alagoas, organizational culture, public safety and human rights

Introdução

O presente artigo sintetiza o esforço de compreender as mudanças recentes no campo da segurança pública no Brasil e no estado de Alagoas, sobretudo os aspectos relacionados à formação policial. A partir da criação da Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), em 1997, a formação policial passou a ser objeto de políticas públicas com vistas a criar um cenário favorável ao desenvolvimento de um policiamento que seja eficiente no combate à criminalidade e no respeito aos direitos humanos. As novas modalidades de formação são norteadas por preceitos que articulam dimensões éticas, educacionais e didático-pedagógicas (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 13) com o objetivo de produzir uma interação democrática entre a polícia e as comunidades, levando-a a atuar de forma mais preventiva do que repressiva.

A Senasp tem procurado, desde a sua criação, desenvolver uma política nacional de segurança pública. Diversas ações foram realizadas com o intuito de modernizar as instituições policiais brasileiras, aspecto de máxima relevância se considerados os inúmeros casos de denúncias de abusos de autoridade praticados por policiais durante as décadas de 1990 e anteriores. Vale lembrar episódios como o de Eldorado dos Carajás em 1996, o massacre do Carandiru em 1992, a chacina da Candelária em 1993 e o caso da favela Naval em 1997, que ainda são lembrados como extremamente incompatíveis com o perfil de uma moderna sociedade democrática e evidenciam uma extraordinária acumulação social da violência no país (MISSE, 2006).

Dez anos após a criação da Senasp, ou seja, em 2007, foi criado o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci), que caracteriza a tentativa de efetivar o que fora proposto na lei de criação da Senasp, principalmente em relação à formação e à capacitação dos profissionais que trabalham diretamente no sistema de segurança pública. Se as demandas sociais por uma polícia que respeite os direitos humanos enfatizavam a necessidade de policiais qualificados, conclui-se, portanto, que parte considerável dos problemas relacionados à democratização da relação entre os policiais e as comunidades vincula-se à má formação dos profissionais. Há de se ressaltar que muitos estudos têm demonstrado a disfuncionalidade de uma imagem da polícia, construída a partir de um enorme peso atribuído à sua função criminal. Neto (2003, pp. 17-18) argumenta a este respeito que

[A] perpetuação desta falsa imagem da função policial, vista somente em suas vertentes criminais, tem sido um obstáculo na busca de melhorias nos atendimentos prestados pela polícia. O policial não dispõe de aptidões, conhecimentos, competências legais e recursos para dar respostas adequadas a uma significativa parcela das chamadas por assistência da polícia. Em consequência, ele acaba valendo-se dos recursos e métodos penais para o tratamento de conflitos da mais diversa natureza.

Como se vê, uma formação adequada aos princípios democráticos, sobre os quais se fundam a sociedade brasileira após a Constituição de 1988², passa a ser vista como dimensão fundamental para a preparação dos policiais para o diálogo, para a mediação de conflitos e para o entendimento das dinâmicas e necessidades sociais específicas das comunidades. Neste sentido, o Ministério da Justiça elaborou um Currículo Nacional para a formação dos profissionais em segurança pública, tendo sido ele concretizado através da Matriz Curricular Nacional (MCN) para a Formação em Segurança Pública (2009)³. Este documento apresenta-se aqui como um dos pontos centrais de balizamento de nossa investigação e pode ser visto como um modelo ideal da nova formação profissional, sendo, ele próprio, o resultado de grande parte das discussões realizadas nas últimas décadas a respeito da segurança pública no país e expressão significativa da criação de um campo, construído a partir de uma gramática específica (ver SENTO-SÉ, 2011, p. 506).

A formação policial na Matriz Curricular Nacional

A MCN propõe uma mudança radical no processo de ensino-aprendizagem, visando à construção de novos saberes e novos métodos de abordagem, quebrando paradigmas em relação a problemas de grande envergadura para as instituições policiais, sobretudo aqueles relativos à corrupção e à violência policial. Essa realidade tem provocado mudanças significativas nas polícias, especialmente a partir da introdução, nas grades curriculares dos cursos de formação, de temas como o dos direitos humanos e das experiências de policiamento comunitário. Um dos primeiros aspectos que chamam a atenção na MCN é o discurso de mudança quanto às ações da polícia a partir da formação:

A Senasp, as instituições de Segurança Pública responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação das Ações Formativas para os Profissionais da Segurança Pública e demais instituições que colaboram nesses processos compartilham o mesmo pensamento: *o investimento e o desenvolvimento de ações formativas são necessários e fundamentais para a qualificação e o aprimoramento dos resultados das instituições que compõem o Sistema de Segurança Pública frente aos desafios e às demandas da sociedade* (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 6, grifos nossos).

A MCN busca privilegiar três conjuntos de competências que se apresentam como altamente relevantes: primeiro, “o desenvolvimento de competências cognitivas, operativas e afetivas”⁴; segundo, a “autonomia intelectual”; terceiro, a “reflexão antes, durante e após as ações” por parte dos policiais a serem formados a partir da nova perspectiva. A prioridade do desenvolvimento de *competências cognitivas e afetivas*, ao lado das *operativas*, parece-nos fundamental para se contrapor a uma formação centrada, para os soldados, em uma *pedagogia corporal* e nas atividades de execução (ver REIS ROSA e BRITO, 2010, p. 195). A afetividade, por sua vez, demonstra ser crucial em um contexto, como o militar, em que a disciplina e a hierarquia constituem pilares associados à sua própria essência. Para o grande pedagogo da autonomia, Paulo Freire, a afetividade é parte indissociável da cognoscibilidade e veículo privilegiado para a construção de um clima democrático (FREIRE, 2007, p. 141), imprescindível ao desenvolvimento da *autonomia intelectual* e da *reflexão*.

A Matriz busca, de forma veemente, a compatibilidade entre direitos humanos e eficiência policial, bem como a compreensão e a valorização das diferenças (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 13). Essa ênfase pode ser compreendida como uma proposta de desconstrução das formas de *fazer polícia* que se cristalizaram no Brasil e que tem trazido danos consideráveis às populações socialmente vulneráveis (ver SOARES DO BEM, 2012, 2013). Tem ainda como

princípio orientador um processo de formação “aberto, complexo e diversificado que reflete, desafia e provoca transformações na concepção e implementação das políticas públicas de segurança, contribuindo para a construção de novos paradigmas culturais e estruturais” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 13).

Quanto aos princípios didático-pedagógicos, dois aspectos podem ser destacados: a difusão da universalidade dos saberes, através da padronização dos procedimentos operacionais da polícia, e o caráter interdisciplinar da construção democrática de saberes, que possibilitam “a excelência humana, por meio das diversas possibilidades de interação, e para a excelência acadêmica, por meio do uso de situações de aprendizagem mais significativas” (Idem, p. 13-14).

Os direitos humanos ganharam importância no processo formativo como tema transversal e interdisciplinar. Nesse sentido, a Matriz Curricular Nacional pretende construir caminhos que viabilizem a sua discussão em todas as disciplinas da grade curricular, reforçando a ideia, pretendida inicialmente, de colocar em evidência a compatibilidade entre direitos humanos e eficiência policial. Vejamos como estas questões se articulam na MCN:

É válido ressaltar que os diversos itinerários formativos a serem elaborados com base no referencial da Matriz devem abordar os Direitos Humanos, a partir das abordagens interdisciplinar e transversal. Ou seja, os temas relacionados aos Direitos Humanos, principalmente os vinculados à diferença sociocultural de gênero, de orientação sexual, de etnia, de origem e de geração, devem perpassar todas as disciplinas, trazendo à tona valores humanos e questões que estabelecem uma relação dialógica entre os campos de conhecimentos trabalhados nas Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 14).

A valorização de temas como etnia, gênero e orientação sexual mostra o quanto as demandas de grupos específicos da sociedade ganharam notoriedade. O atendimento a essas demandas se torna possível devido à existência de mecanismos didático-pedagógicos nas linhas programáticas da Matriz, que garantem a articulação entre eixos e áreas temáticas, possibilitando a sua sofisticação e o consequente atendimento às demandas sociais de setores específicos da sociedade. Os quatro eixos articuladores são: “Sujeito e Interações no Contexto da Segurança Pública; Sociedade, Poder, Estado e Espaço Público e Segurança Pública; Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Segurança Pública; Diversidades, Conflitos e Segurança Pública” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 14). Além dos *eixos articuladores*, a Matriz Curricular Nacional elenca oito áreas temáticas “destinadas a acolher um conjunto de conhecimentos que serão tratados nos currículos dos cursos de formação policial” (Idem, p. 16), a saber: 1. Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública; 2. Violência, Crime e Controle Social; 3. Cultura e

Conhecimentos Jurídicos; 4. Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos; 5. Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador; 6. Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública; 7. Cotidiano e Prática Policial Reflexiva; e 8. Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública (Idem, p. 19).

Cada *área temática* apresentada abarca conhecimentos indispensáveis ao exercício da atividade policial. A Matriz enfatiza como essencial a última temática, relacionada às “Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública”. O sucesso da formação profissional depende tanto da qualidade desta *área temática* como de sua articulação com as demais áreas.

Na área temática “Sistemas, instituições e gestão integrada em segurança pública”, podemos verificar “subtemas” como: “As funções e as atribuições da polícia em uma sociedade democrática; A filosofia e os modelos de policiamento comunitário; 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” (Idem, p. 20). Estes “subtemas” evidenciam o quanto tem sido urgente a reestruturação do “sentido” da atividade policial em sociedades democráticas, já que esses conteúdos possibilitam ao profissional compreender o alcance e os limites de sua atividade, sejam estes de natureza funcional, legal ou ética. Outro aspecto vincula-se à centralidade adquirida pelos modelos de policiamento comunitário na Matriz Curricular. A reflexão sobre esses modelos permite identificar aqueles mais adequados do ponto de vista da estrutura de necessidades dos locais onde atuam os profissionais, cujas atividades devem ser entendidas como passíveis de controle interno e externo.

Na área temática “Violências, Crime e Controle Social”, destacamos subtemas como: *sociologia da violência; violência e corrupção policial e crime organizado*. Chama-nos a atenção o aparecimento da sociologia como ferramenta de reflexão para o trabalho policial. Essa ciência ganhou importância ao dispor de elementos teóricos e metodológicos que facilitam apreender os fenômenos relacionados ao crime e ao controle social de maneira mais aprofundada do que entre aquelas ciências em cujo interior se sedimentaram princípios e tendências que bloqueiam tendencialmente críticas externas aos seus sistemas dogmáticos, como as ciências penais e outros ramos do Direito (ver BARATTA, 2002, p. 41), possibilitando o exercício da “hermenêutica da suspeita” (MISSE, 2006, p. 56) e a compreensão do enredamento das agências hegemônicas de vigilância, repressão e punição na produção e na contabilização de crimes (pp. 56-57).

Outro subtema colocado em relevo pela MCN é a *corrupção policial*. É importante salientar que, ao estudar e debater esse *subtema*, o “policial em formação” estará fazendo um duplo exercício: primeiro, ele poderá se confrontar reflexivamente com a corrupção policial enquanto um fenômeno inscrito historicamente no *habitus* cultural de muitos profissionais e na vida de instituições militares, no Brasil, sobre a qual a Matriz não se silencia; e, segundo, irá possibilitar

uma reflexão a respeito de sua própria atuação enquanto policial. Esta proposta aponta para um problema de grande relevo no espaço acadêmico, mas que encontrava forte resistência para ser discutido no interior da própria instituição militar e sobre cuja existência não paira qualquer mistério (Cf. MINGARDI, 1998, p. 76). Ao lado da corrupção policial, a MCN privilegia também a reflexão sobre o crime organizado, fato da maior importância, pois como se sabe, entre as características definidoras desta modalidade de crime constam, além da previsão de lucros, a ligação com órgãos estatais (ver BORGES, 2002, p. 16).

A inclusão pela MCN da temática “Cultura e conhecimentos jurídicos” confirma a necessidade de se ter ciência acerca dos instrumentos legais que compõem uma sociedade democrática de direitos. O policial precisa saber a respeito dos direitos garantidos pela Constituição para o não cometimento de ilegalidades, como esclarece a MCN: “Esta área temática propicia a reflexão crítica sobre o Direito como construção cultural e sobre os Direitos Humanos e sua implementação, com vistas à atuação profissional de Segurança Pública no Estado Democrático de Direito (...)” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 19).

Em uma sociedade democrática de direitos, o uso da força precisa ser atrelado a regras formalmente instituídas para que possa ser considerado legítimo. Inúmeros eventos desastrosos podem ser relacionados ao uso indiscriminado da força, sobretudo na década de 1990. A história militar brasileira é marcada, desde as suas primeiras formas de organização, ainda no período colonial, por abusos de poder e pelo desrespeito aos direitos humanos (ver WERNECK SODRÉ, 2010). Interessa-nos, no entanto, focalizar os acontecimentos desencadeados nas últimas décadas, a partir do processo de redemocratização propiciado pela Constituição Federal de 1988, no interior do qual se inserem as dinâmicas aqui analisadas. É em virtude da existência desse *habitus* de grande extensão histórica que a falta de preparo para lidar com eventos pouco rotineiros ou críticos, como protestos, fechamento de rodovias (fenômenos que estão, de fato, ligados ao exercício da cidadania e, diretamente, às próprias atividades de policiamento), pode terminar em tragédias irreparáveis. É seguramente com base nesta evidência que a Matriz Curricular Nacional colocou em destaque, no conjunto das linhas orientadoras do novo modelo de formação, o subtema “Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos”.

Conhecimentos sobre as diferentes estratégias para administrar conflitos e eventos críticos demonstram ser fundamentais para que as próprias dinâmicas dos conflitos possam ser amplamente refletidas, de modo a contribuir para desnaturalizá-los e, com isso, tornar possível a identificação de seu enraizamento social. Isto exige que os conflitos não sejam particularizados, mas sim mediados a partir de procedimentos adequados aos princípios legais e racionalizados. Por isso a ênfase dada a temas como: *mediação de conflitos, emotividade e percepção das situações de conflito e uso da força*,

legalidades e limites. Efeitos produtivos dessas orientações fazem-se sentir no estado de Alagoas, que já desenvolve há aproximadamente uma década um modelo de gerenciamento de crises envolvendo trabalhadores rurais sem terra. Por esta razão, o estado de Alagoas sediou o I Curso Nacional de Resolução de Conflitos Agrários, realizado na cidade de Maceió, com fomento da Senasp, em 2009.

Saliente-se que a proposta da MCN não é uma imposição, mas uma orientação. No entanto, os estados que aderirem a essas orientações do governo federal recebem verbas para a segurança pública. Trata-se de uma Matriz Curricular sofisticada, tanto em relação ao conteúdo quanto às orientações teórico-metodológicas. São destacados dois pontos cruciais para a eficácia do processo de transformação buscado pela Matriz Curricular Nacional: “o rompimento com práticas docentes conservadoras e a exigência de espaços para a reflexão e discussão, pelos docentes, dos pontos contidos na *Matriz*” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 31).

A formação policial em Alagoas: uma análise documental

Para a compreensão do processo de formação dos policiais militares em Alagoas (PMAL), consideramos todo um conjunto de normas e orientações institucionais presentes nos seguintes documentos: Plano de curso de formação de praças, de 2010; Regulamento disciplinar escolar do corpo discente do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) da PMAL; Regimento do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças; e Normas para o Planejamento e Conduta de Ensino, de 2010. Para os objetivos do trabalho que aqui se apresenta, destes documentos selecionamos três para a análise: O Regimento do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças, o Regulamento Disciplinar Escolar e o Plano de Curso. Todos esses documentos foram obtidos através de autorização formal do comandante geral e estão disponíveis no BGO (Boletim Geral Ostensivo) da Polícia Militar de Alagoas⁵.

Cabe salientar que a formação policial militar processa-se através de dois eixos bem definidos: de um lado, a formação profissional propriamente dita, que caracteriza a mediação e a apropriação de competências técnicas que possibilitam ao policial desenvolver as atividades de policiamento; de outro, o processo de socialização do policial militar para a internalização dos valores institucionais tidos como fundamentais para a integração interna. Como sabemos, a estrutura de organizações coercitivas (TURNER, 1999), como as instituições militares e outras instituições totais (GOFFMAN, 1974), tem um papel marcante na constituição da identidade profissional e pessoal de seus agentes e esta sedimenta, por sua vez, determinadas *disposições* que podem favorecer ou bloquear as mudanças preconizadas pela Matriz Curricular, instituindo lógicas de ação diferenciadas e concorrentes.

Cunha (2004, p. 201) argumenta que a socialização profissional da polícia não se reduz ao mero aprendizado de técnicas para a execução de suas atividades, mas fomenta simultaneamente uma verdadeira *conversão identitária* no processo de incorporação das ideias a elas subjacentes. De modo idêntico, para Perdigão de Moraes e Paes de Paula (2010, p. 646), “o trabalho na organização policial extrapola as relações objetivas de trabalho”, atuando efetivamente sobre a subjetividade dos policiais e, portanto, sobre as suas identidades pessoais. Neste sentido, afirmam que a introjeção do novo universo simbólico exige uma necessária “reconstrução do *self*” (p. 638). Esse processo estaria ligado, em Goffman (1985), à *mortificação do eu* no trabalho de reconstrução identitária e aparece discutido em Berger e Luckmann (1985, p. 210) em torno do conceito de *alternação*, como uma forma de desengajamento em relação às estruturas nômicas precedentes, visto como fundamental para a internalização de novas *estruturas de plausibilidade*.

Foi justamente por considerar a relevância da articulação entre os elementos constituintes da formação profissional e da construção identitária que elegemos para a análise os documentos acima elencados. Não se trata aqui de mera contraposição entre documentos formadores de um perfil pretensamente democrático e aqueles de natureza disciplinar, pois estamos cientes de que a formação, em um sentido geral, também cristaliza identidades (ver FERNÁNDEZ ENGUITA, 2007). O foco que aqui se coloca é na natureza essencial dos elementos formadores de identidade, sejam eles relacionados à formação profissional ou à *disciplina*, reconhecendo-se, no entanto, que entre eles existem especificidades que os distinguem no que tange aos seus objetivos. Sem uma sincronia entre eles, porém, pode erigir-se uma tensão que bloqueia o processo de passagem da heteronomia à autonomia postulada pela Matriz Curricular Nacional. Esta tensão resulta do conflito entre o caráter autoritário, burocrático e rotineiro de uma instituição de caráter tutelar e disciplinar, como salienta Fernández Enguita (2007, pp. 150-151), e a pretensão de formar profissionais ativos para uma sociedade democrática.

Diante do exposto, antes do detalhamento das questões relacionadas à formação policial, faremos algumas considerações preliminares acerca da estrutura e do funcionamento do CFAP da PMAL. Para entender o funcionamento do CFAP, utilizamos o seu Regimento interno, que foi publicado no Boletim Geral Ostensivo – BGO nº 235, de 30 de dezembro de 2004. O CFAP pode ser definido como um “estabelecimento de ensino da Polícia Militar do Estado de Alagoas que tem por missão formar, aperfeiçoar, habilitar e especializar graduados e soldados da Corporação através de cursos e estágios” (PMAL, 2004, p. 04). O CFAP está subordinado à Diretoria de Ensino, órgão responsável também pela formação dos oficiais através da Academia de Polícia Militar – APM. Conclui-se, portanto, que a formação dos policiais na PMAL está dividida em dois segmentos distintos. O CFAP é destinado à formação dos praças e a APM é destinada à formação dos oficiais. Compete ao CFAP:

I – Elaborar o Plano Geral de Ensino em conformidade com as Normas para o Planejamento e Conduta do Ensino (NPCE); II – Elaborar os planos dos cursos para aprovação pela Diretoria de Ensino; III – Propor a realização de seleção para Instrutores e Professores; IV – Propor a realização de seleção para Monitores; V – Manter registros das atividades escolares desenvolvidas nos cursos e pelos alunos; VI – Apoiar a Diretoria de Ensino em assuntos de suas atribuições (PMAL, 2004, pp. 4-5).

Como pode ser observado, cabe a este órgão da PMAL a responsabilidade de planejar, executar e selecionar professores e instrutores para a formação de praças. No contexto das Polícias Militares, os praças são formados por: soldados, cabos, sargentos e subtenentes. Estes, por sua vez, diferem dos Oficiais, que assumem funções de comando, enquanto os primeiros exercem a função de assessoramento e de policiamento. Para o Estatuto dos Policiais Militares e Bombeiros Militares de Alagoas, cabos e soldados são “elementos essencialmente de execução”⁶. As guarnições que compõem o policiamento diário são formadas por soldados, cabos e sargentos. São os praças, portanto, que estão diariamente nas ruas em contato direto com a população na resolução de conflitos.

O CFAP apresenta-se como um órgão de ensino especializado e com inúmeras diretorias responsáveis por planejamento, fiscalização, orientação pedagógica e psicológica, além de constituir uma unidade administrativa da PMAL. Todo policial militar, antes de atuar nas ruas em atividades de policiamento ostensivo e preventivo, precisa passar por um curso de formação no CFAP. Este órgão está dividido em Comando, Subcomando, Divisão de Meios. A Divisão Técnica (DTE) e o Corpo de Alunos (CA) constituem as instâncias mais significativas para a nossa investigação. São estes dois últimos setores, com seus respectivos subsetores, que se responsabilizam diretamente pela formação dos policiais militares, estando os demais envolvidos em atividades estritamente administrativas. Iremos analisar algumas competências que são pertinentes para a nossa pesquisa, elementos que se aproximam do processo de ensino-aprendizagem orientado pela MCN, de acordo com o desenvolvimento da formação proposto pela Senasp. Esses dois setores, DTE e CA, somam um total de 184 atribuições, todas ligadas ao ensino-aprendizagem e elas estão claramente discriminadas no Regimento Interno do CFAP (PMAL, 2004a, pp. 9-12). Dos 184 itens relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, 24 se aproximam das propostas exigidas pela Senasp, representando um percentual de aproximadamente 13%. Esses itens podem ser verificados abaixo:

1. Coletar os dados sobre o nível de aprendizagem do Corpo Discente e sugerir as medidas necessárias à sua melhoria em conjunto com a Subseção de Orientação Educacional;
2. Direcionar a atuação dos instrutores de forma que os objetivos educacionais, previstos nos respectivos programas das disciplinas, sejam plenamente atingidos pelos alunos;

3. Promover reuniões dos docentes da Subseção para elaborar propostas de verificação e propostas para atualização de Planos de Unidade Didática;
4. Analisar problemas pedagógicos, relativos à disciplina, com vistas ao aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem;
5. Elaborar, na sua área, propostas de livros e publicações que complementem a formação cultural dos alunos;
6. Assistir ao Corpo Docente, proporcionando-lhe elementos indispensáveis e estímulo adequado para a execução dos planejamentos e aperfeiçoamento da ação didática;
7. Verificar as falhas do processo escolar;
8. Promover pesquisas às causas de fracasso escolar e ao não atendimento de necessidades do Corpo Discente;
9. Sugerir retificações ou modificações nos planos de trabalho, quando a realidade pedagógica o exigir;
10. Promover estudos a respeito do calendário escolar, verificações de aprendizagem, exames, tarefas e exigências de estudos, a fim de torná-los mais ajustados à realidade dos alunos e do ensino;
11. Estudar a adequação ou a inadequação das verificações de aprendizagem das diversas turmas;
12. Propor a aquisição de livros, assinaturas de revistas científicas e outras medidas, para promover a atualização dos professores e alunos;
13. Acompanhar a atuação e o nível de desempenho dos docentes da OPM, prestando-lhes assistência didática, sempre que for necessário;
14. Dar atenção às relações entre o Corpo Docente, Corpo Discente e Corpo Administrativo, procurando meios e formas de melhorá-los;
15. Apresentar sugestões para o aperfeiçoamento de currículos;
16. Promover estágios, seminários e palestras de extensão e atualização didático-pedagógica, bem como de suplementação para os alunos;
17. Elaborar, na sua área, propostas de livros e publicações que complementem a formação cultural dos alunos.
18. Promover e supervisionar os eventos tipos (palestras, simpósios, seminários etc.), no âmbito do CFAP;
19. Auxiliar a Divisão Técnica no que diz respeito ao acompanhamento da grade curricular e questões ligadas ao ensino-aprendizagem;
20. Assessorar o Comando da OPM nas questões relacionadas com decisões que envolvam a vida escolar e afetiva dos alunos dos diversos cursos;
21. Estabelecer prognóstico sobre o aproveitamento intelectual dos vários cursos;
22. Acompanhar a vida escolar de cada aluno, considerando seu comportamento dentro e fora da Corporação;
23. Realizar intercâmbio de informações com o chefe da Subseção de Orientação Psicológica, visando colher e fornecer subsídios para possibilitar o ajustamento psicológico e educacional do Corpo Discente;
24. Propor ao comandante do CA medidas que visem melhorar ou aperfeiçoar os cursos.

É importante destacar que não objetivamos fazer uma análise quantitativa, mas sim destacar os impactos que a MCN tem exercido sobre o funcionamento da unidade de ensino da PMAL. Dedicamos especial atenção às atribuições do CA. Isto se faz necessário, pois este setor é responsável diretamente pelo processo de formação dos policiais e a ele compete: “planejar, coordenar, fiscalizar e controlar a atividade disciplinar do Corpo Discente; primar pela formação moral, cívica e profissional do Corpo Discente” (PMAL, 2004a, p. 5). É importante notar que este setor não é apenas responsável pela formação estritamente profissional, mas também pela formação “moral e cívica”. A ele cabe a *socialização* do novo integrante da corporação para a internalização dos valores institucionais.

Cabe ao CA, setor comandado por um oficial no posto de major e composto por diversos subsectores, estar diretamente envolvido na formação de *alunos-policiais*. A formação dos policiais militares segue regras específicas de funcionamento e uma das características mais marcantes é a divisão da turma em diversos pelotões. Os pelotões são formados em média por 40 *alunos-policiais* e são comandados por um oficial no posto de tenente, que é, por sua vez, auxiliado por um monitor graduado como sargento. O comandante e o monitor são os responsáveis diretos pela formação dos *alunos-policiais*.

Analisando o *Regimento Interno* do CFAP da PMAL, foi possível verificar que das 16 atribuições elencadas para as atividades do comandante de Pelotão nenhuma delas, rigorosamente, se relaciona à formação, mas sim à disciplina dos alunos (PMAL, 2004, p. 15). A ênfase dada a aspectos referentes ao comportamento dentro da instituição e o cuidado para o não cometimento de falhas que coloquem em risco os pilares da instituição (*disciplina e hierarquia*) parecem se evidenciar como preocupação central no processo de formação. Em contrapartida, a punição disciplinar apresenta-se como um importante instrumento de normalização. De modo reiterado, isto se repete em relação às atribuições dos monitores, que colocam relevo tanto nos aspectos ligados à disciplina como à hierarquia: “Auxiliar o Cmt. de Pelotão na educação, instrução, disciplina e administração que lhe incumbem, em princípio, para *assegurar a observância ininterrupta das ordens vigentes, impondo-se a confiança de seus chefes e a estima e respeito de seus subordinados*” (PMAL, 2004a, pp. 15-16, grifos nossos).

A *disciplina*, enquanto categoria central das instituições militares, sejam elas policiais ou não, tem uma importância de grande interesse analítico. Ela é caracterizada pela “rigorosa observância e acatamento integral das leis, regulamentos, normas e dispositivos que fundamentam a Organização Policial Militar”⁷. É importante frisar que em 2011 foi aprovado, através de portaria, o Regulamento Disciplinar Escolar do Corpo de Alunos do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças. Este regulamento tem a finalidade de “especificar e classificar as faltas disciplinares escolares e estabelecer normas relativas à amplitude e à aplicação das punições decorrentes dessas faltas e à concessão de recompensas” (PMAL, 2011, p. 3).

Iremos destacar apenas os pontos mais significativos desse regulamento. Como existe uma infinidade de normas, não iremos detalhá-las, para não perdermos o foco de nosso trabalho. Queremos, no entanto, chamar a atenção aqui para o caráter punitivo, já que esse mecanismo de controle é considerado crucial, como explicita o Art. 4º do Regulamento, “para o funcionamento regular e plena consecução dos objetivos escolares”. As faltas disciplinares estão divididas em três graus: leves, médias e graves. É importante frisar que os policiais militares já formados continuam sujeitos aos regulamentos disciplinares durante toda a vida e para eles as transgressões disciplinares são também diferenciadas em leves, médias e graves.

Ao todo foram elencadas 25 faltas classificadas como leves. Entre estas, apenas duas (I – Deixar sua banca escolar desalinhada e XV – Manter o material escolar desorganizado) (PMAL, 2011, p. 5) se relacionam com algum aspecto do processo de ensino, porém também elas estão inseridas em um contexto de ordem e disciplina. Das 37 faltas médias, chama a atenção a falta relacionada à prática da faxina (item XXII – Realizar faxina com desleixo). Este item reporta-se a um problema também identificado por Caruso (2006) na Polícia Militar do Rio de Janeiro. Há também faltas que geram punição (XVII – Errar quando da apresentação individual; XVIII – Errar quando estiver comandando a tropa) (PMAL, 2011, pp. 5-6). É óbvio que em um processo de ensino/aprendizagem a existência do erro se configura como algo tolerável, quando não se coloca mesmo como uma via para a apropriação cognitiva e para o acerto.

Finalmente, das 35 faltas graves, apenas um item relaciona-se ao processo de ensino-aprendizagem (III – Ausentar-se do local de instrução, no horário de instrução, sem estar autorizado) (PMAL, 2011, p. 6). Entre as faltas graves aparece reiteradamente o tema da *faxina*, desta vez relacionada à não realização (XIV – Deixar de realizar faxina). Saliente-se que estas práticas estão consubstanciadas enquanto deveres dos discentes nos incisos IV (“A dedicação aos estudos e ao zelo com as tarefas e serviços diários”) e V (“A preservação e a limpeza do patrimônio do CFAP”), parágrafo único do Art. 6º do Regulamento em discussão (PMAL, 2011, p. 4).

Quanto às punições, elas se subdividem em: *advertência*, que constitui uma forma branda de punição, aplicada às faltas disciplinares leves; *revista*, que diz respeito à apresentação do aluno após o término das aulas/instruções às 20h45, sendo liberado logo após a revista de recolher; *pernoite*, aplicado a faltas de natureza média, que implica “a permanência do sancionado nas dependências do CFAP por até 20 (vinte) horas, do término das instruções até a parada matinal do dia seguinte”; *licença cassada*, que “consiste em o discente cumprir as condições estabelecidas no art. 16 deste Regulamento e permanecer no CFAP durante a quantidade de dias que for determinado” (PMAL, 2011, p. 7). O artigo 16 se refere ao pernoite, significando cumprir o pernoite nos finais de semana, permanecendo o dia inteiro no CFAP.

Saliente-se que também direitos e recompensas estão previstos no Regulamento. Entre os direitos encontram-se aqueles mais gerais, contidos na legislação da PMAL, bem como aquele à informação sobre os motivos e as circunstâncias de notificações sobre faltas disciplinares (Art. 22). Quanto às recompensas, elas constituem “reconhecimento pela notável desenvoltura do discente nas diversas tarefas escolares desempenhadas” (Art. 23) e podem ser concedidas pela hierarquia superior (Art. 25).

Resumindo, podemos dizer que são 97 as faltas disciplinares. Deste total, apenas três itens estão relacionados diretamente com a formação profissional propriamente dita e os demais estão ligados ao processo de socialização, aos valores da instituição, ao respeito à hierarquia e à disciplina. Analisando com cuidado os 97 itens, nós os classificamos em cinco tipos de enquadramento institucional. São eles: *enquadramento corporal* (disciplina do corpo enquanto concretude e representação); *enquadramento espacial* (disciplina e controle do uso dos espaços); *enquadramento temporal* (regulação do tempo para a realização das atividades); *enquadramento da relação do corpo com objetos*; e *enquadramento relacionado a padrões morais*.

O *enquadramento corporal* objetiva punir a falta de aspectos, que Foucault (1977, p. 173) identificou já no início do século XVII, que devem fazer parte da figura ideal do soldado: “o soldado é em primeiro lugar alguém que deve ser reconhecido de longe”. A partir do século XVIII, a *disciplina* teria transformado o corpo militar em objeto de sistemáticas “ocupações invasivas” (Idem, p. 175), através de uma política coercitiva que opera no nível do corpo e constitui uma anatomia política que o divide, fragmentando o seu poder: de um lado, ao fazer crescer sua potência para extrair dele a sua utilidade e, de outro, ao enfraquecê-lo, sujeitando-o à norma e à disciplina (Idem, p. 177). O *enquadramento corporal* objetiva, pois, restaurar a economia e a eficiência do corpo, garantindo o automatismo do hábito (Idem, p. 173) e a sua consequente modelagem e adaptação institucional.

Pode ser enquadrado em uma falta leve o *aluno-policia* que estiver com a barba mal feita; mexer em forma (neste item é importante destacar que a interdição de não se movimentar, mesmo que seja de forma discreta, está relacionada à prática de ordem unida) (PMAL, 2011, pp. 5-6). Deixar o aluno (do sexo masculino) de fazer a barba, estar com o cabelo fora do padrão estabelecido ou com as costeletas grandes, mas também se mudar a cor do cabelo sem informar ao comandante imediato podem levar ao enquadramento no campo das faltas médias. “Adotar postura inadequada em qualquer circunstância” ou “deixar de cortar o cabelo na data estabelecida” constituem transgressões graves (Idem, p. 6). Para as alunas, são transgressões leves “usar brincos grandes e extravagantes”, “estar com as unhas pintadas com esmaltes de cores fortes” ou “utilizar a camisa do uniforme sem o top preto” (Idem, p. 5). Para elas, constituem

faltas médias “usar joias ou outros adereços que prejudiquem a apresentação pessoal” ou “maquiagem excessiva” (Idem, pp. 5-6). Não constam faltas graves para essas particularidades de gênero, valendo para as alunas-policiais, neste campo de enquadramento, as mesmas punições previstas para os alunos.

Evidencia-se que a instituição se mostra preocupada com a imagem interna e externa de seus integrantes, pois, dos 97 itens analisados, 29 estão relacionados ao campo da representação corporal. Por exemplo, “estar com o bolso do uniforme aberto” ou “estar com o cinto sujo” podem gerar uma advertência (Idem, p. 5); por outro lado, “estar com o calçado sujo” ou “estar com o uniforme sem vinco” podem fazer com que o aluno cumpra uma *revista* (Idem, pp. 5-6).

Como se vê, aqui também se configura uma *anatomia política do detalhe* (ver FOUCAULT, 1977, p. 178), nada escapando ao poder ordenador da *disciplina*, que não apenas submete o corpo, esquadrinhando-o e modelando-o de modo a transformá-lo em uma metáfora da ordem e da disciplina, como organiza também a sua performance no espaço e no tempo, inscrevendo-o em um fluxo cronologicamente organizado e preciso e prescrevendo os seus ritmos e ciclos rituais. O enquadramento espacial disciplina a distribuição dos alunos-policiais no espaço e a relação deles com os objetos ali localizados e os adapta aos imperativos temporais. Enquanto “deixar o varal desorganizado” ou “a cama desalinhada” pode levar a uma falta leve (PMAL, 2011, p. 5), “deixar a chave no armário”, “o armário aberto”, bem como “a luz acesa” constituem faltas graves (Idem, p. 6). Por outro lado, “comparecer o discente no C/A, DTE, DM ou em locais privativos dos oficiais do CFAP sem ser chamado ou sem estar autorizado” pode resultar em uma falta média (Idem, pp. 5-6). Esta última falta evidencia tanto a disciplina como a ordem hierárquica, ao prescrever o lugar de cada um. São igualmente faltas médias, no campo do enquadramento temporal, “cumprir o aluno qualquer missão fora do prazo”, “deixar o aluno de estar em forma na hora prevista” ou “demonstrar o aluno morosidade” (Idem, pp. 5-6).

No *enquadramento relacionado a padrões morais*, intimamente vinculado à inscrição de padrões morais positivos nas consciências dos alunos-policiais, de modo a moldar eticamente a sua conduta, identificamos uma grande lacuna. Um único tipo de falta pôde ser notado em relação a este campo: “adotar postura inadequada em qualquer circunstância”. No entanto, esta falta, embora ancorada no campo das transgressões graves, refere-se a uma exigência por demais difusa e abstrata que não permite identificar, pelo contraste, qual seria o comportamento adequado. Omissões dessa natureza podem levar ao *descomprometimento moral* de que fala Bandura (citado em HUGGINS, HARITOS-FATOUROS e ZIMBARDO, 2006, p. 450), que tornou historicamente possível, no contexto da ditadura militar de 1964, a minimização da consciência moral de muitos policiais e o esgarçamento de mecanismos de autoavaliação entre eles, transformando-os em “perpetradores de atrocidades”.

Com efeito, o vazio acima identificado remete à existência de um aparelho legitimador diferenciado para soldados e oficiais. Reis Rosa e Brito (2010) identificaram formas distintas de socialização para ambos os grupos. Enquanto os primeiros seriam beneficiários de uma formação que valoriza a dimensão intelectual em detrimento da corporal, os segundos seriam reduzidos ao seu capital físico, sendo valorizada a sua performance preferencialmente nos “exercícios de caráter bélico” (REIS ROSA e BRITO, 2010, p. 203). Para estes, o processo de aprendizagem dar-se-ia “do corpo pelo corpo”, através de uma *pedagogia corporal* que seria mediatizada por técnicas de *demonstração*, como aquelas salientadas por Bourdieu (2004) a propósito das práticas esportivas: “Olhe, faça como eu” (REIS ROSA e BRITO, 2010, p. 200). Foucault denominou esse procedimento de “redução materialista da alma” (FOUCAULT, 1977, p. 174).

Análise do Plano de Curso de Formação de Praças da Polícia Militar de Alagoas

O Plano do Curso de Formação de Praças foi publicado no Boletim Geral Ostensivo da PMAL nº 003, de 04 de janeiro de 2012. O primeiro aspecto a ser destacado é que ele segue as orientações da Matriz Curricular Nacional (PMAL, 2012, p. 12). Este é um fato significativo, pois podemos verificar através dele efeitos positivos da política nacional de segurança pública sobre a PMAL. Os objetivos gerais do curso consistem, segundo transcrição literal do Plano, em

Instruir os(as) candidatos(as) ao cargo de soldado(a) combatente da PMAL norteando uma formação técnico-profissional voltada para a observância dos Direitos Humanos, habilitando-os(as) a bem atender à população alagoana como profissional de segurança pública, e ao mesmo tempo possibilitar ao(à) futuro(a) policial militar ascender às graduações subsequentes, nos termos da Lei nº 6.544 de 21/12/2004 (PMAL, 2012, p. 12).

Como se pode observar, o documento salienta a orientação do curso, colocando em relevo a formação técnico-profissional aliada à observância aos direitos humanos, fazendo ao mesmo tempo referência à formação como instrumento para a ascensão funcional no interior da corporação. Não deixa de causar certo estranhamento, no entanto, a expressão “instruir” para designar o novo formato da formação. A expressão enuncia rupturas inscritas nos momentos significativos (e indicotomizáveis) do ciclo gnosiológico envolvendo docentes e discentes e evidencia, pelo menos em termos da concepção, um processo de aprendizagem fundado na *transferência* e não na produção solidária do conhecimento (ver FREIRE, 1996).

Ao verificarmos, no entanto, os objetivos específicos do Plano, podemos identificar uma incongruência entre o objetivo geral de “instruir” e as premissas de considerar o processo de

ensino-aprendizagem como um “processo humano em construção de maneira inclusiva” e de “incrementar uma visão crítica em relação ao papel social da Polícia Militar (...), compreendendo o processo histórico-social de sua construção”. Estes dois objetivos específicos situam-se em um contexto contemporâneo de *ensino/aprendizagem* revelador de uma postura que se aproxima do construtivismo. Fernando Becker (1993) salienta que no construtivismo

(...) o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio (...) (BECKER, 1993, p. 88).

A proposta de criar um ambiente compartilhado de *construção* de saberes provoca uma ruptura com elementos essenciais de uma “formação” tradicional, característicos das instituições militares. Para Denise Leão (1999), uma formação tradicional consiste em enfatizar a transmissão do conhecimento de forma sistemática, sendo a exposição do conteúdo, a realização de exercícios e a avaliação elementos essenciais da metodologia e dos próprios objetivos pedagógicos. A autora argumenta que, para essa concepção, “se o aluno foi capaz de reproduzir os conteúdos ensinados, ainda que de forma automática e invariável, houve aprendizagem” (LEÃO, 1999, p. 194).

Vejamos como o Plano detalha os objetivos específicos:

Adquirir conhecimento sólido e abrangente na área de atuação policial com domínio das técnicas básicas referentes à vida profissional militar; Desenvolver a capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos; Identificar o processo de ensino/aprendizagem como processo humano em construção de maneira inclusiva; Incrementar uma visão crítica em relação ao papel social da Polícia Militar e à sua natureza epistemológica, compreendendo o processo histórico-social de sua construção; Habilitar para o trabalho em equipe e com uma melhor compreensão das diversas etapas que compõem a atuação de um(uma) policial militar; Provocar o interesse no autoaperfeiçoamento contínuo, curiosidade e capacidade para estudos extracurriculares individuais ou em grupo; Assimilar uma formação humanística, permitindo o exercício pleno de sua cidadania e, enquanto profissional de segurança pública, respeitar o direito à vida e ao bem-estar dos cidadãos; Reconhecer e respeitar as normas que regem a atuação Policial Militar; Compreender o processo de formação da Polícia Militar de Alagoas; Avaliar as características dos cidadãos infratores discernindo os seus *modus operandi* para aplicar as mais diversas técnicas com o intuito de coibir, senão extinguir, a ocorrência do delito, minimizar as suas consequências, visando à manutenção da ordem pública; Utilizar técnicas que possibilitem uma resolução pacífica dos conflitos existentes no dia a dia das comunidades (PMAL, 2012, pp. 12-13).

Como se pode verificar, não existe apenas uma incongruência entre o objetivo geral de sedimentar de modo monotético o conhecimento através da expressão “instruir” e, ao mesmo tempo, “incrementar” uma visão crítica e considerar o processo ensino-aprendizagem como um processo humano “em construção de maneira inclusiva”, mas existe também entre estes dois objetivos específicos e aquele que postula “desenvolver a capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos”. Percebemos um descompasso entre o tradicional (formação militar baseada em regulamentos) e as dinâmicas do processo pedagógico centrado em uma perspectiva construtivista. De um lado, uma formação que objetive propiciar o desenvolvimento da capacidade crítica poderia levar ao questionamento dos próprios mecanismos de socialização baseados na punição e na suspensão da liberdade, tão enfatizados pela instituição. De outro, este objetivo comporta uma certa ambiguidade, na medida em que deixa aberto o sentido daquilo que é “conveniente” quando os próprios conhecimentos são colocados sob o crivo da capacidade crítica a ser desenvolvida. Se há, pois, um limite circunscrito em torno do que é “conveniente” na avaliação pessoal, por outro lado, a capacidade crítica a ser desenvolvida poderia não se restringir somente à conveniência do conhecimento adquirido no ambiente escolar, abarcando também elementos de crítica mais abrangente.

Um outro objetivo digno de nota é aquele que postula “Assimilar uma formação humanística permitindo o exercício pleno de sua cidadania e, enquanto profissional de segurança pública, respeitar o direito à vida e ao bem-estar dos cidadãos”. Com efeito, diversas pesquisas apontam a existência de um caráter ambivalente na formação dos policiais militares no Brasil. Basilio (2007) identifica, em sua pesquisa sobre a Polícia Militar no Estado do Rio de Janeiro, uma incongruência entre a formação e a necessidade de ser o policial capaz de exercer e respeitar a cidadania, uma vez que muitos policiais são alocados, durante a formação, para práticas “adversas aos objetivos do treinamento” (Idem, p. 126) e “para suprir deficiências de ordem gerencial”, que exigiriam a “contratação de funcionários para limpeza e manutenção de quartéis” (BASILIO, 2007). O mesmo problema foi identificado, como demonstramos, em Alagoas. Se o objetivo é formar profissionais reflexivos para o exercício da segurança pública, a existência de uma cultura institucional que enfatiza a prática de atividades como a de faxina, que não exigem grandes investimentos cognitivos, torna-se bastante questionável. É algo contraditório, pois a própria instituição afirma que a atividade policial exige refinamento intelectual, sobretudo quando postula uma visão crítica para respeitar o direito à vida e o bem-estar dos cidadãos.

Por fim, apresenta-se também como problemático, no contexto das contradições entre fatores reais e ideais aqui evidenciadas, o objetivo específico de “Utilizar técnicas que possibilitem uma resolução pacífica dos conflitos existentes no dia a dia das comunidades”. Esta seria a

ambição máxima para uma formação *ideal*. Primeiro, pelo entendimento de que a atividade policial se configura como uma constante mediação de conflitos sociais e, segundo, pela mediação que deve se desenvolver de forma pacífica em um processo racional do uso da força. A questão que se abre é saber se a formação profissional que se estabelece segundo uma lógica fortemente marcada pelo caráter punitivo terá condições de formar indivíduos/profissionais capazes de equacionar e mediar, de modo pacífico, conciliatório e racional, os inúmeros e complexos conflitos advindos das comunidades onde atuam. Em relação à malha curricular, ela objetiva

[A]bordar conteúdos teóricos nas áreas do conhecimento de ciências sociais aplicadas; saúde e ciências humanas, dando uma visão sociopolítica da Instituição e da sociedade; e primordialmente conteúdos teóricos e práticos de cunho técnico-profissionalizante com ênfase na doutrina dos direitos humanos e no policiamento comunitário, voltados a qualificar os(as) discentes para a execução da missão constitucional de preservação da Ordem Pública (PMAL, 2012, p. 31).

Quanto à distribuição das 28 disciplinas constantes da matriz curricular, sete merecem destaque por permitirem identificar claras influências da Matriz Curricular Nacional, tanto no que tange à tipificação das disciplinas como à distribuição da carga horária: História da PMAL (CH 20 horas); Sensibilização e Interação Grupal (CH 07 horas); Cidadania e Direitos Humanos (CH 45 horas); Estrutura Organizacional do Estado (CH 20 horas); Sociologia do Crime e da Violência (CH 20 horas); Policiamento Comunitário (CH 45 horas) e Noções de Gerenciamento de Crises (CH 45 horas). Saliente-se que a carga horária curricular é composta por um total de 902 horas e esse somatório é integralizado com cursos complementares constituídos por mais 146 horas, configurando um total de 1048 horas. Das horas complementares constam palestras, treinamentos, estágios e condução de viatura (PMAL, 2012, pp. 39-40).

As vias para a mudança institucional

Em linhas gerais, pode-se dizer que a análise documental demonstrou convergência entre os objetivos da formação dos policiais militares em Alagoas e as propostas e orientações para a formação formuladas pela Senasp. A integração da nova perspectiva encontrou um clima favorável, pois já havia uma experiência precedente de formação da PMAL com base na perspectiva dos direitos humanos. Esta experiência decorreu de uma série de fatores relacionados à crise política, administrativa e fiscal do estado nos anos 1990, que aprofundou ainda mais os já marcantes traços herdados do período colonial ligados à forte concentração da estrutura fundiária, à ausência de

diversificação produtiva, à pobreza e à degradação social e ambiental (CARVALHO, 2012, p. 23), levando ao endividamento e à bancarrota do estado em 1996 (Idem, p. 41). O endividamento ocasionou um crescente processo de *federalização*⁸ e de dependência estrutural do estado, responsável pela involução econômica relativa entre os anos 1999 e 2009 (Idem, p. 99).

Foi neste contexto de crise generalizada que eclodiu, na ocasião, a greve das Polícias Civil e Militar do Estado, que enfrentavam, além das baixas remunerações, o problema do atraso no pagamento dos salários que atingiu todo o funcionalismo público. Tal situação teria contribuído para “esgarçar arraigados laços de lealdade mantidos entre policiais e políticos tradicionais” (FREITAS; MELLO e ALMEIDA, 2009, p. 73) e para aproximar os policiais da ampla mobilização da sociedade civil, que passou a se organizar, desde 1991, na forma de um fórum de entidades contra a violência institucionalizada. Essas entidades denunciaram, a partir de então, os inúmeros casos de arbitrariedades policiais, agressões e assassinatos de trabalhadores rurais e homossexuais, repressão aos movimentos sociais, violência contra povos indígenas, desaparecimento de presidiários e impunidade (Idem, pp. 69-70). Assim, tendo em vista a distensão do ambiente extremamente negativo reinante na Polícia Militar, em 1996, no mesmo ano em que foi afastado do cargo o então governador Divaldo Suruagy, foi acatada a proposta da Anistia Internacional de introduzir um programa de formação em direitos humanos na PMAL.

A partir de então foi institucionalizada a disciplina “Cidadania e direitos humanos” nas matrizes curriculares da formação policial, como demonstra a evolução das grades curriculares do curso de soldados desde 1985, as quais, por uma questão de foco, não poderão ser aqui detalhadas⁹. Genericamente se pode dizer, no entanto, que a grade de 2002 significou um marco crucial na formação dos policiais militares de Alagoas, pois além da disciplina Cidadania e direitos humanos, faziam também parte dela as disciplinas Ética profissional, Gerenciamento de crises, Psicologia social (estas três últimas foram retiradas da malha curricular de 2011) e História da PMAL. As grades anteriores à de 2002 carregam fortes influências da formação típica do período que precedeu a Constituição Federal de 1988: foram construídas no limiar do processo de democratização e dos resquícios do autoritarismo e, por esta razão, eram fortemente centradas na formação técnica e na gestão interna.

Em que pesem os avanços assinalados, a pesquisa documental identificou um hiato entre os processos ideais inscritos nas concepções da MCN e no Plano de Curso de Formação de Praças da PMAL e os processos reais ligados ao *habitus* institucional, que materializa elementos culturalmente enraizados e pode promover bloqueios às inovações propostas para uma formação policial diferenciada. Pode-se dizer que existem universos materiais e simbólicos em choque, que se manifestam como conflitos entre o mundo objetivado da tradição e os conteúdos ideativos do

novo modelo de formação. Com efeito, o *habitus*, ao organizar mapas cognitivos apreendidos no interior da organização (ver OLIVEIRA JUNIOR, 2007, p. 10), cristaliza *estruturas de plausibilidade* (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 210) que orientam as lógicas da ação e “permite estabelecer uma relação inteligível e necessária entre determinadas práticas e uma situação” (BOURDIEU, 2007, p. 96).

A análise dos elementos constituintes da formação curricular e do regulamento disciplinar escolar permitiu-nos compreender os *fatores potenciais* de resistência às inovações inscritos no *habitus*, principalmente aqueles relacionados aos elementos considerados vitais para a reprodução da ordem militar, como a disciplina e a hierarquia. A força legitimadora do *habitus* institucional concorre para atualizar a tradição, mesmo em confronto com os novos universos simbólicos, selecionando e minimizando a efetividade dos conteúdos ideativos e, dessa forma, dificultando uma maior reflexão sobre as dinâmicas relativas à integração interna e às permutas externas.

Neste sentido, ao lado das diretrizes e formulações, tendo em vista as mudanças na formação dos policiais militares, deveriam também fazer parte das propostas da Matriz Curricular Nacional, assim como das políticas nacionais de segurança pública, estratégias organizadoras das *vias da mudança sociocultural* nas instituições militares, incluindo parâmetros e elementos da gestão e da integração da ordem interna, assim como a gestão de um novo contrato social e das permutas externas (BAJOIT, 2006, pp. 297-304), de modo a garantir a construção de uma ampla base material para a cristalização das inovações no campo da formação profissional. Saliente-se que a Matriz Curricular Nacional não se silencia diante da necessidade de serem realizadas análises críticas que têm como objeto a cultura organizacional e as contradições e as tensões cristalizadas entre a vida profissional e a realidade sociocultural das instituições militares. Ela enfatiza também a importância da construção de novos paradigmas culturais e estruturais nessas instituições (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 13, 88). No entanto, várias evidências, em nível nacional, demonstram que este aspecto deve ser objeto de maior atenção, discussão e aprofundamento (Cf. SILVA, J. B., 2009; CUNHA, 2004; BASILIO, 2007; ABREU CRUZ e MOTA BRASIL, 2012; NÓBREGA JUNIOR, 2010; PONCIONI, 2005).

As instituições mudam e assim demonstram os avanços feitos no campo da segurança pública no Brasil e no estado de Alagoas. A objetividade do mundo institucional, salientam Berger e Luckmann (1985, p. 87), “por mais maciça que pareça ao indivíduo, é uma objetividade produzida”, o que significa que as instituições não têm um *status* ontológico exterior às atividades humanas que as constroem. Neste sentido, não apenas o conteúdo da formação, ou seja, do discurso do saber, mas também o que rege os enunciados diretamente implicados nas *estruturas de plausibilidade* da instituição, podem e devem ser modificados (ver FOUCAULT, 2005, p. 4).

Talvez resida aí a chance para que a humanização da polícia se traduza em uma visível melhoria dos indicadores sobre a violência no Brasil e no estado de Alagoas. Caso contrário, permanece em condição de irônica produtividade o velho dilema comentado por Beck (1997, p. 22): “o que a cabeça quer e a língua diz pode não ser o que a mão (finalmente) faz”.

Notas

¹ Este artigo contém elementos da dissertação defendida por Sidcley da Silva Santos no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) em 2013 e aprofundamentos feitos por Arim Soares do Bem em seu pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2012-2013) no âmbito da Chamada Pública MCT/CNPq/MEC/CAPES – Ação Transversal nº 06/2011 – Casadinho/Procad (Processo Nº 160760/2012-7), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. O acesso aos documentos aqui analisados foi autorizado pelo então comandante geral da PMAL em 2012.

² Mesmo assim as forças policiais não seguiram o mesmo caminho da democratização brasileira (ver ABREU CRUZ [e] MOTA BRASIL, 2012; NOBREGA JUNIOR, 2010).

³ A Matriz Curricular Nacional foi apresentada em 2003 no Seminário Nacional sobre Segurança Pública, com o objetivo de divulgar e estimular ações formativas no âmbito do Sistema Único de Segurança Pública. A Matriz foi revisada em 2005, tendo sido a ela agregados outros dois documentos: as Diretrizes Pedagógicas para as Atividades Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública, que estabelecem orientações para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações formativas, bem como a Malha Curricular, constituída por um núcleo comum de disciplinas contendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, cujo objetivo é garantir a unidade de pensamento e ação dos profissionais da área de Segurança Pública. Entre 2005 e 2007 foram realizados seis seminários regionais com equipes técnicas e docentes das academias e dos centros de formação. Todos estes documentos e intervenções após a apresentação da Matriz em 2003 engendraram a versão atualizada e ampliada da Matriz, que é aquela à qual aqui nos referimos (ver MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, Apresentação). Saliente-se que o estado de Alagoas não consta entre os 19 estados da federação que aderiram inicialmente às diretrizes da Matriz Curricular Nacional.

⁴ A Matriz sintetiza as competências a serem desenvolvidas nos seguintes termos: 1. *Competências Cognitivas*: são competências que requerem o desenvolvimento do pensamento por meio da investigação e da organização do conhecimento. Elas habilitam o indivíduo a pensar de forma crítica e criativa, posicionar-se, comunicar-se e estar consciente de suas ações; 2. *Competências Operativas*: são as competências que preveem a aplicação do conhecimento teórico em prática responsável, refletida e consciente; e 3. *Competências Atitudinais*: são competências que visam estimular a percepção da realidade por meio do conhecimento e do desenvolvimento das potencialidades individuais: conscientização de sua pessoa e da interação com o grupo; capacidade de conviver em diferentes ambientes: familiar, profissional e social (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 7).

⁵ Estamos cientes de algumas limitações do método adotado, principalmente o fato de ele não possibilitar apreender, da perspectiva dos atores envolvidos, os aspectos focados pelos documentos. Nesse sentido, a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica, dela diferenciando-se, porém, por valer-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico (ver GIL, 2006, p. 66). Considerando-se, no entanto, o objetivo central da pesquisa de analisar as possíveis influências da Matriz Curricular Nacional sobre o processo de formação dos policiais militares em Alagoas, o método adotado mostrou-se adequado e produtivo, permitindo deduzir logicamente certas consequências da análise documental para a *praxis* dos policiais em formação. Para uma análise mais detalhada das questões aqui focalizadas, cf. SANTOS, 2013).

⁶ Estatuto dos Polícias Militares e Bombeiros Militares de Alagoas. Lei nº 5346, de 26 de maio de 1992.

⁷ Lei nº 5346, de 26 de maio de 1992, que dispõe sobre o Estatuto dos Policiais Militares do Estado de Alagoas e dá outras providências. Disponível (on-line) em: <http://www.cbm.al.gov.br/portal/images/stories/legislacao/Lei5346.pdf>

⁸ Para Carvalho (2012, p. 73), “a federalização, ou seja, a presença decisiva do governo federal na vida da sociedade e na economia de Alagoas, com recursos captados nas regiões mais ricas, é uma realidade muito forte e tende a crescer devido à impossibilidade de, em curto prazo, se criar um amplo conjunto de empresas e polos dinâmicos capazes de ampliar o mercado interno e resolver as limitações financeiras do estado”.

⁹ Somente conseguimos ter acesso às grades curriculares anteriores àquela diretamente influenciada pela Matriz Curricular Nacional, objeto específico deste artigo, concernentes aos anos de 1985, 1992, 1994, 1998 e 2002. Isso se deveu à perda de vários documentos em virtude de um alagamento no prédio onde estavam arquivados.

Referências

- ABREU CRUZ, Lara. [e] MOTA BRASIL, Maria Glaucíria. (2012), “Limites da formação policial militar: O caso Ronda do quarteirão”. OPSIS, Vol. 12, n° 2, pp. 326-344.
- BAJOIT, Guy. (2006), Tudo muda. Proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ijuí, Unijuí.
- BARATTA, Alessandro. (2002), Criminologia crítica e crítica do Direito Penal. Introdução à sociologia do Direito Penal. Rio de Janeiro, Revan/ ICC.
- BASILIO, Márcio Pereira. (2007), O desafio da formação do policial militar do estado do Rio de Janeiro: Utopia ou realidade possível? Dissertação (mestrado) FGV.
- BECKER, Fernando. (1993), O que é construtivismo? Série Idéias, n° 20. São Paulo, FDE, pp. 87-93.
- BECK, Ulrich. (1997), “A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva”. Em: GIDDENS, Anthony.; BECK, Ulrich. [e] LASH, Scott. Modernização reflexiva. São Paulo, Editora Unesp.
- BORGES, Paulo César Corrêa. (2002), O crime organizado. São Paulo, Editora Unesp.
- BOURDIEU, Pierre. (2004), Coisas ditas. São Paulo, Brasiliense.
- CARVALHO, Cícero Péricles. (2012), Economia popular. Uma via de modernização para Alagoas. Maceió, Edufal.
- CUNHA, Neiva Vieira da. (2004), “Como se ‘fabrica’ um policial: algumas considerações em torno dos processos de socialização e formação profissional”. Comum, Vol. 9, n°. 22, pp. 198-207.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. (2007), “La contribución de la escuela a la democracia. ¿Somos parte del problema, parte de la solución o parte de la paisaje?”. Em: MARRERO, Adriana (org). Educación y modernidad, hoy. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, pp. 147-172.
- FOUCAULT, Michel. (2005), Microfísica do poder. São Paulo, Paz e Terra.
- _____. (1977), Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- FREIRE, Paulo. (1996), Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra.
- FREITAS, Geovani Jacó de; MELLO, Paulo Décio de Arruda [e] ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. (2009), Organizações policiais em revista. Campinas, Pontes Editores.
- GIL, Antônio Carlos. (2006), Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo, Atlas.
- GOFFMAN, Erving. (1985), A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis, Vozes.
- _____. (1974), Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo, Perspectiva.
- HUGGINS, Martha Knisely; HARITOS-FATOUROS, Mika [e] ZIMBARDO, Philip. (2006), Operários da violência: Policiais torturadores e assassinos reconstroem as atrocidades brasileiras. Brasília, Editora UnB.
- LEÃO, Denise Maria Maciel. (1999), “Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola tradicional e escola construtivista”. Cadernos de Pesquisa, n° 107, pp. 187-206, jul.
- MINGARDI, Guaracy. (1998), O Estado e o crime organizado. São Paulo, IBCCRIM.

- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. (2009), Matriz Curricular Nacional: Para ações formativas dos profissionais de área de segurança pública. Brasília, Secretaria Nacional de Segurança Pública.
- MISSE, Michel. (2006), Crime e violência no Brasil contemporâneo: Estudos de sociologia do crime e da violência urbana. Rio de Janeiro, Lumen Juris.
- NETO, Theodomiro Dias. (2003), Policiamento Comunitário e Controle sobre a Polícia: A experiência norte-americana. Rio de Janeiro, Editora Lumen Juris.
- NÓBREGA JUNIOR, José Maria Pereira da. (2010), “A militarização da segurança pública: um entrave para a democracia brasileira”. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, Vol. 18, n° 35, pp. 119-130.
- OLIVEIRA JUNIOR, Almir de. (2007), Cultura de Polícia: cultura e atitudes ocupacionais entre policiais militares em Belo Horizonte. Tese (doutorado), PPGS, UFMG.
- PERDIGÃO DE MORAIS, Lucilio Linhares. [e] PAES DE PAULA, Ana Paula. (2010), “Identificação ou resistência? Uma análise da constituição subjetiva do policial”. RAC, Vol. 4, n° 4, art. 4, pp. 633-650.
- POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS. (2011 [25/01/2011]), Regulamento Disciplinar Escolar do Corpo de Alunos do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças. Aditamento ao Boletim Geral Ostensivo n° 017.
- _____. (2011 [25/01/2011]), Regulamento Disciplinar Escolar do Corpo de Alunos do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças. Aditamento ao Boletim Geral Ostensivo n° 017.
- _____. (2012 [04/01/2012]), Plano do Curso de Formação para Praças – CFP/2010 -B. Boletim Geral Ostensivo n° 003.
- _____. (2004 [30/12/2004]), Regimento interno do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças. Boletim Geral Ostensivo n° 235.
- PONCIONI, Paula. (2005), “O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas Academias de Polícia do Estado do Rio de Janeiro”. Revista Sociedade e Estado, Brasília, Vol. 20, n° 3, pp. 585-610.
- REIS ROSA, Alexandre. BRITO, Mozar José de. (2010), “‘Corpo e alma’ nas organizações: um estudo sobre dominação e construção social dos corpos na organização militar”. RAC, Vol. 14, n° 2, pp. 194-211.
- SANTOS, Sidcley da Silva. (2013), O real em confronto com o ideal: a formação dos policiais militares em Alagoas. Dissertação (mestrado), ICS, Ufal.
- SENTO-SÉ, João Trajano. (2011), “A construção de um discurso sobre segurança pública no âmbito nacional: Apontamentos para um programa de pesquisa”. Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, Vol. 4, n° 3, pp. 501-522.
- SILVA, João Batista da. (2009), A violência policial militar e o contexto da formação profissional. Um estudo sobre a relação entre violência e educação no espaço da Polícia Militar do Rio Grande do Norte. Dissertação (mestrado), PPGCS, UFRN.
- SOARES DO BEM, Arim. (2013), Paradoxos da diferença. Etnicidade, inimificação e reconhecimento (Alemanha-Brasil). Curitiba, Appris.
- _____. (2012), “Brüche und Kontinuitäten im politisch-institutionellen Leben Brasiliens: Vergangene und gegenwärtige Dilemmata der Demokratie”. Em: DE LA FONTAINE, Dana. [e] STEHNKEN, Thomas. (hrsg). Das politische System Brasiliens. Lehrbuch. Wiesbaden, VS Verlag, pp. 34-51.

TURNER, Jonathan H. (1999), *Sociologia. Conceitos e Aplicações*. São Paulo, Makron.

WERNECK SODRÉ, Nelson. (2010), *História militar do Brasil*. São Paulo, Expressão Popular.

ARIM SOARES DO BEM (arimdobem@yahoo.com.br) é professor da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal, Brasil). É doutor em sociologia pela Universidade Livre de Berlim (FU Berlin, Alemanha) e mestre em ciências da comunicação pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP, Brasil).

SIDCLEY DA SILVA SANTOS (sidcleysan@ig.com.br) é mestre em sociologia pela Ufal, graduado em história pela Ufal e bacharel em segurança pública (Curso de Formação de Oficiais) pela Academia de Polícia Militar Senador Arnon de Mello (APMSAM). É 1º tenente da Polícia Militar de Alagoas (PMAL).