



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

HILDERIM DOS SANTOS TOMAZ

“Soldado não pensa, soldado executa”: o lugar da sociologia na formação militar do soldado na Polícia Militar da Bahia.

Vitória da Conquista - Ba
2016

HILDERIM DOS SANTOS TOMAZ

“Soldado não pensa, soldado executa”: o lugar da sociologia na formação militar do soldado na Polícia Militar da Bahia.

Dissertação de apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof. Dr.^a Núbia Regina Moreira

Vitória da Conquista - Ba
2016

VERSO DA FOLHA DE ROSTO

T615s

Tomaz, Hilderim dos Santos.

“Soldado não pensa, soldado executa”: o lugar da sociologia na formação militar do soldado na Polícia Militar da Bahia / Hilderim dos Santos Tomaz, 2016.

271f.

Orientador (a): Dr. Núbia Regina Moreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, Vitória da Conquista, 2016.

Referências: f. 139 – 141.

1. Polícia militar – Formação. 2. Militarismo – Soldado. 3 Sociologia – Currículo. I. Moreira, Núbia Regina. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós - Graduação em Educação - PPGED. III. T.

CDD: 379.2



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e quatro dias do mês de março de 2016, às 14h00min, na Sala da Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Educação, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela Defesa de Dissertação intitulada “SOLDADO NÃO PENSA, SOLDADO ESCUTA”: O LUGAR DA SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO MILITAR DO SOLDADO NA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA”, apresentada pelo mestrando Hilderim dos Santos Tomaz, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora, Professora Doutora Núbia Regina Moreira e contou com a participação dos Professores Doutores: Luiz Fernandes de Oliveira (UFRRJ) e Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB) na qualidade de examinadores. A sessão teve a duração de 02 horas e 10 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer:

O trabalho atende aos requisitos de uma pesquisa na campo da Educação, especialmente na área de currículo e prática educacional. Apresenta as seguintes potencialidades: construção de um novo objeto abstrato teórico-metodológico fundamentado, demonstrando em espaço intelectual que o aluno faz as conexões ao texto e publicou em artigo em conjunto com a orientadora no prazo de 60 dias a partir da data de defesa.

A Defesa de Dissertação citada recebeu conceito final APROVADA.

Núbia Regina Moreira

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira
(Orientadora)

Nilma Margarida de Castro Crusoé

Prof. Dr. Nilma Margarida de Castro Crusoé
(Examinadora Interna)

Luiz Fernandes de Oliveira

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira
(Examinador Externo)

Hilderim dos Santos Tomaz

Hilderim dos Santos Tomaz
(Mestrando)

CONFERE COM O ORIGINAL

EM 24 / 03 / 16

COORDENAÇÃO DO PPGED - UESB

Beça

Dedico este trabalho aos meus pais que acreditaram e investiram em mim, desde criança, na expectativa de que eu, um dia, desse fruto através da educação, na busca pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À Deus, supremo criador, pela força sobrenatural a mim concedida a fim de que chegasse até aqui, sem desistir, superando as quase-intransponíveis barreiras que, diante de mim, sugeriram.

À minha esposa, Gleice Soares Duque Tomaz, por todo apoio e compreensão nos dolorosos momentos da caminhada, auxiliando-me em tudo quanto necessitei, suportando-me nos momentos de dores necessárias à caminhada e acalentando-me como um bálsamo divino.

Aos meus amados filhos, minhas jóias raras, que, mesmo sem ter a pretensão objetiva de me auxiliar por ainda serem crianças, nos diversos momentos de carinho e alegria em família, fortaleceram-me e me fizeram lembrar que era dever meu vivenciar histórias de superação que um dia pudessem servir de exemplo para eles. Enfim, perseverarei...

À minha orientadora, Prof. Dr.^a Núbia Regina Oliveira, pela tolerância, paciência, respeito e, mais importante que conhecimento, sabedoria, com que fui orientado, surpreendendo-me com a nobreza da associação de uma excelente professora e intelectual a uma grande e humilde pessoa, atributos que demonstrava na relação orientador-orientando.

À minha coordenadora do Programa Pós-graduação em Educação da UESB, Prof. Dr.^a Nilma Margarida de Castro Crusoé, meu muito obrigado pelos conselhos na caminhada e pela oportunidade de ter obtido um crescimento imensurável em um Programa de Pós-Graduação comandado por uma pessoa extremamente comprometida com o que faz.

Ao meu ex-Comandante Geral da Polícia Militar da Bahia, Coronel PM Alfredo Braga de Castro, em cuja gestão, fui autorizado a realizar a presente pesquisa, bem como ao seu Subcomandante Geral, à época, Coronel PM Carlos Sebastião de Oliveira Eleutério Filho.

Ao colega e amigo de trabalho, Tenente-Coronel PM Ivanildo Silva, pelo apoio concedido em tudo durante o período da pesquisa, quando ainda comandava o 9.º Batalhão de Polícia Militar.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para este momento de alegrias e aproximações de novos contextos, de novas etapas...

“Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.”

Bertolt Brecht

RESUMO

TOMAS, H. S. **“Soldado não pensa, soldado executa”**: o lugar da sociologia na formação militar do soldado na Polícia Militar da Bahia. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, 2016.

Esta pesquisa objetivou compreender qual o lugar da sociologia na formação do soldado policial-militar, considerando os fatos de a sociologia servir à interrogação da vida social e a instituição policial, ao controle da ordem. Trata-se de uma investigação que se utiliza da perspectiva teórico-metodológica de Pierre Bourdieu, adotando a noção de campo para espaço de socialização militar da formação policial. No âmbito do estado da arte, transitamos pelos âmbitos da sociologia-histórica evidenciando, panoramicamente, as transformações que as Polícias Militares têm vivenciado desde sua formação até os dias atuais, da antropologia, com os estudos etnográficos sobre a cultura militar no Exército Brasileiro, a qual serviu de referência para a padronização das Polícias Militares no último período ditatorial (1964-1988), em Celso Castro e Robson Silva, além dos estudos curriculares da pedagogia policial-militar, sob o olhar da sociologia da educação com Michael Apple. Metodologicamente, através da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu, o lugar da sociologia foi investigado documentalmente através da trajetória curricular da sociologia na formação do soldado, apoiado por entrevistas em grupo com alunos do Curso de Formação de Soldados e entrevistas individuais semidiretivas com os instrutores de sociologia do referido curso na Polícia Militar da Bahia. Os resultados da investigação nos fizeram constatar as múltiplas percepções que os instrutores de sociologia têm acerca da disciplina e de como ela pode – e deve – ser desenvolvida através das práticas pedagógicas autorizadas em um contexto cultural específico, conforme o é o ambiente da formação policial-militar, permeado de padronizações, limitações e perspectivas polarizadas no extremo oposto de uma relação tensionada pelo outro pólo, o lugar que a sociologia, pela sua própria natureza, tem ocupado, junto com outras disciplinas mais humanizadoras e críticas: o lugar da heterodoxia que tenta subverter a ortodoxia dominante presente na perspectiva militarista, em que o soldado é simplesmente um mero executor, delineando, assim, um ambiente de conflito no âmbito político-pedagógico a formação policial-militar.

Palavras-chave: Formação Policial-Militar. Militarismo. Currículo. Sociologia.

ABSTRACT

TOMAS, H. S. "**Soldier does not think, soldier obeys**": place of sociology in the military formation soldier in Police Military of Bahia. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, 2016.

This research aimed to understand what place sociology in the training of military police soldier, considering the facts of sociology serve the question of social life and the police institution, and control the order. It is an investigation that uses the theoretical and methodological perspective of Pierre Bourdieu, adopting the notion of field for military socialization space of police training. Under the state of the art, we transition the fields of sociology and historical showing, panoramically, the changes that the military police have experienced since its formation to the present day, anthropology, with ethnographic studies of military culture in the Brazilian Army, which served as a reference for the standardization of the military police on the last dictatorial period (1964-1988), in Celso Castro and Silva Robson, in addition to curricular studies of police-military pedagogy, in the sociology of education look with Michael Apple. Methodologically, through the reflexive sociology of Bourdieu, the place of sociology was investigated documentary through curriculum trajectory of sociology in the training of soldiers, supported by group interviews with students Soldiers Training Course and individual semi-directive interviews with sociology instructors that course in Police Military of the Bahia. Research results helped us to understand the multiple perceptions that sociology instructors have about the discipline and how it can - and should - be developed through pedagogical practices authorized in a specific cultural context, as is the environment of the formation policial- military, permeate standardization, limitations and polarized perspectives at the opposite extreme of a relationship tensioned by the other pole, the place that sociology, by its very nature, is busy with other more humanizing and critical disciplines: the place of heterodoxy trying subvert the dominant orthodoxy in this militaristic perspective, where the soldier is just a mere obey, outlining thus a conflict environment in the political-pedagogical framework of police military the formation.

Keywords: Police-Military Training. Militarism. Curriculum. Sociology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Disciplinas integrantes da dimensão social curricular proposto pelo Programa PM/UFBA.....	70
Quadro 02 – Categorias associadas às Armas “combatentes” e às Armas “técnicas”.....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Pirâmide Hierárquica dos Militares no Exército Brasileiro.....	21
Figura 02: O Educando e seu potencial tridimensional.....	70
Figura 03: Mobilização das Competências segundo a Matriz Curricular Nacional....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro de Disciplinas Curriculares da Formação de Soldados em 1978....	59
Tabela 2 – Quadro de Disciplinas Curriculares da Formação de Soldados em 1981....	60
Tabela 3 – Quadro de Disciplinas Curriculares da Formação de Soldados em 1991....	63

LISTA DE SIGLAS

AMAN – Academia Militar das Agulhas Negras do Exército Brasileiro.

BEIC – Batalhão de Ensino, Instrução e Capacitação.

BPM – Batalhão da Polícia Militar.

CFAP – Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças.

CFSd. Curso de Formação de Soldados de Policiais Militares.

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas.

CONASP – Conselho Nacional de Segurança Pública.

DGE – Diretrizes Gerais de Ensino.

EMC – Educação Moral e Cívica.

EREGE – Educação para as Relações Étnicoraciais e de Gênero.

IGPM – Inspeção Geral das Polícias Militares.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Educacionais.

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais.

MCN – Matriz Curricular Nacional.

NGA – Normas Gerais de Ação.

ODIT – Operações de Defesa Interna e Territorial.

OSPB – Organização Social Para o Brasil

PAR – Programa de Articulação Nacional da Educação.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação.

PGE – Plano Geral de Ensino.

PM – Polícia Militar.

PM BA – Polícia Militar da Bahia.

PRONACI – Programa de Segurança Pública, com Justiça e Cidadania.

R-Cont. – Regulamento de Continência.

RISG – Regulamento Interno de Serviços Gerais.

SENASP – Secretaria Nacional de Segurança Pública.

SSP/BA – Secretaria de Segurança Pública do Estado da Bahia.

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

UFBA – Universidade Federal da Bahia.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

USAID – United State Agency International Development.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	16
2.	O CAMPO DA FORMAÇÃO POLICIAL-MILITAR.....	24
2.1.	POLÍCIAS MILITARES BRASILEIRAS: UM PANORAMA HISTÓRICO-SOCIOLÓGICO-INSTITUCIONAL.....	24
2.2.	O CAMPO MILITAR: ESPAÇO SOCIAL, POR EXCELÊNCIA, BOURDIEUSIANO.....	29
2.2.1.	A formação militar: aproximações entre Exército e Polícia Militar	34
2.3.	<i>HABITUS</i> MILITAR E PRÁTICA POLICIAL: TENSÕES E ASSIMETRIAS.....	41
3.	SOCIOLOGIA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO POLICIAL-MILITAR..	47
3.1.	O CURRÍCULO E A PEGADOGIA POLICIAL-MILITAR: A ESTRUTURA SOB O VIÉS TEÓRICO-CRÍTICO.....	47
3.2.	A SOCIOLOGIA NA TRAJETÓRIA CURRICULAR DAS POLÍCIAS MILITARES.....	52
4.	À SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DOS SOLDADOS DA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA.....	58
4.1.	CONTEXTOS DE CAMPO E CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS....	58
4.2.	SOCIOLOGIA, MILITARISMO E TRAJETÓRIA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE SOLDADOS NA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA.....	60
4.2.1	Uma sociologia da sociologia na Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da área de Segurança Pública.....	80
4.3.	A PRÁTICA DOCENTE EM OBSERVAÇÃO: PERCEPÇÕES EXPLORATÓRIAS.....	86

4.4.	TENSÕES E ASSIMETRIAS NA VOZ DO CORPO DISCENTE.....	92
4.5.	A SOCIOLOGIA NA PERSPECTIVA DOS INSTRUTORES DA DISCIPLINA.....	97
5.	CONCLUSÃO.....	113
	REFERÊNCIAS.....	115
	ANEXO A – PLANO GERAL DE ENSINO 1978 (FRAGMENTOS).....	120
	ANEXO B – PLANO GERAL DE ENSINO 1981 (FRAGMENTOS).....	126
	ANEXO C – QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA – 1988.....	146
	ANEXO D – QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA – 1989...	146
	ANEXO E – PLANO GERAL DE ENSINO 1991 (FRAGMENTOS).....	147
	ANEXO F – MAPA DE NOTAS PARA CADA DISCIPLINA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE SOLDADOS DE 1997 EM IMAGEM.....	159
	ANEXO G – MAPA DE NOTAS PARA CADA DISCIPLINA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE SOLDADOS DE 1999 EM IMAGEM.....	160
	ANEXO H - MAPA DE NOTAS PARA CADA DISCIPLINA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE SOLDADOS DE 2003 EM IMAGEM.....	161
	ANEXO I – MAPA DE NOTAS PARA CADA DISCIPLINA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE SOLDADOS DE 2010 EM IMAGEM.....	162
	ANEXO J – MAPA DE NOTAS PARA CADA DISCIPLINA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE SOLDADOS DE 2011 EM IMAGEM.....	163
	ANEXO K – ATUAL PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA “INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA” DO CURSO DE FORMAÇÃO DE SOLDADOS.....	164
	ANEXO L - DECRETO N.º 23.465, DE 28 DE MAIO 1973. SALVADOR.....	168

APÊNDICE A – TCLE DOS ALUNOS ENTREVISTADOS EM GRUPO.....	169
APÊNDICE B – TCLE DO INSTRUTORES ENTREVISTADOS INDIVIDUALMENTE.....	196
APÊNDICE C – ROTEIRO ADOTADO PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES.....	204
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM INSTRUTOR MAURÍCIO.....	205
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM INSTRUTOR APOLÔNIO.....	222
APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM INSTRUTOR JOSÉ.....	233
APÊNDICE G - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM INSTRUTOR LEANDRO.....	243
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O INSTRUTOR ALFREDO.....	250
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O CORONEL SOUZA FILHO.....	263
APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA EM GRUPO COM OS ALUNOS DO CURSO DE FORMAÇÃO.....	269

1. INTRODUÇÃO

Já nas primeiras aulas sobre a metodologia da pesquisa científica, qualquer que seja o curso, não raramente os alunos são munidos de conceitos básicos e fundamentais que lhes possibilitam dar os primeiros passos para investigar cientificamente o objeto que lhes importa. E, embora a cautela para com a postura ética de pesquisador seja fundamento credível na avaliação dos resultados da produção científica e necessária a todo aquele que se aventura a enveredar pela prática desse tipo de investigação, o elo, sempre pessoal e com alta potência subjetiva, entre pesquisador e objeto haverá de ser, inquestionavelmente, a primeira relação a ser estabelecida nesse caminho de regras, padrões e métodos a ser percorrido. Assim, não seria diferente para conosco.

As inquietações traduzidas neste trabalho como justificativa pessoal de escolha por investigar a formação policial já vinham sendo produzidas desde os idos das especializações em “Direitos Humanos e Democracia” na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em 2010, e potencializadas em “Políticas e Gestão da Segurança Pública”, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2011, em um contexto caracterizado pelo fato de sermos nativos institucionais em estudo de seu próprio campo de atuação/formação. Tal circunstância se encarregou de promover crises interiores que, concomitantemente, chacoalharam com as fortes expressões do *habitus*¹ da formação militar e serviram de combustível permanente para a busca por respostas à investigação proposta. Assim, tais inquietações, provocadas pelas leituras acumuladas no campo sociológico, fizeram com este nativo institucional observasse com mais criticidade seu próprio campo de atuação, suas tensões e especificidades que se potencializavam quando o foco era a formação policial-militar. Formação esta que fora alvo de uma investigação exploratória inicial, suscitando hipóteses para investigação mais aprofundada neste trabalho: a sociologia na formação da polícia militar delinea um ambiente de conflito na relação ensino/aprendizagem, tendo sido incluída no currículo formal, em razão de pressões sociais demandantes por uma modernização institucional.

O estudo do objeto encontrou seu recôndito para análise investigativa no Programa de Pós-graduação Educação da UESB, sendo, este trabalho, a expressão, materialmente desenvolvida, das aspirações por compreender os conflitos que permeiam o

¹ A teoria do *habitus*, em Pierre Bourdieu, que será retomada mais aprofundadamente à frente, informa que o *habitus* são disposições interiores, nem sempre perceptíveis, que localizam o indivíduo numa estrutura sócio-hierárquica de classes forma a manter a relação de dominação social.

campo da formação do policial-militar, especificamente, no tocante ao ensino de sociologia oferecido nos Cursos de Formação dos Soldados da Polícia Militar da Bahia (CFSd/PMBA).

A forma como as instituições de segurança pública vêm atuando no Brasil até o presente o momento, sobretudo, a partir do fim do último Regime Militar no Brasil (1964-1985), tem sido materializada nos inúmeros casos de violência policial noticiados frequentemente pela mídia e na incapacidade de controlar e prevenir a criminalidade que cresce a cada dia, o que tem feito emergir discussões sobre as transformações necessárias às referidas instituições, a fim de que se adequem ao novo contexto do Estado Democrático de Direito². Estudos têm demonstrado, por exemplo, que as instituições policiais-militares do Brasil ainda não transitaram totalmente do paradigma de controle militarista e beligerante para o paradigma de atuação cidadã (BENGOCHEA *ET AL*, 2001) e que o atual quadro da segurança pública no Brasil “seria decorrente do atraso e do desvirtuamento das atribuições tipicamente policiais causados pelo longo período de ditadura militar e pela transição ainda incompleta para a democracia” (KROK, 2008, p. 22), evidenciando uma crise identitária organizacional. (MUNIZ, 2001).

Outras pesquisas têm apontado que tais transformações paradigmáticas só acontecerão se, e somente se, juntamente outras medidas, houver atenção do governo e da sociedade civil direcionada à modificação da formação policial-militar em atendimento aos novos anseios sociais (PONCIONI, 2005; 2007; 2012; 2013; FRANÇA, 2012; 2013). É essa formação policial-militar que interessa a esta investigação, notadamente a formação do soldado: agente que integra a base da pirâmide hierárquica, em razão de o soldado ser “[...] o preposto mais visível da corporação, através do qual esta se faz presente na comunidade e é por ela percebido” (FREDERICO, 1999, p. 316). O autor continua contribuindo com a relevância de nosso objeto quando infere: “Assim, se o soldado é mal preparado e mal equipado, o seu desempenho resultará na prestação de serviços deficientes, de baixa qualidade, comprometendo a imagem da instituição como um todo” (*Ibidem*).

Assim, pretendemos responder à questão central deste trabalho: qual o lugar da sociologia na formação do soldado da Policial Militar na Bahia, considerando os fatos de a ciência sociológica servir à interrogação da vida social e a instituição policial-militar, ao controle estatal para preservação da ordem?

² Estado Democrático de Direito, conforme Mota e Motta (2011, p. 18), é aquele em que “os cidadãos participam discursivamente na elaboração da decisão; são, pois, ao mesmo tempo, autores e destinatários do provimento final” e cujo poder e atividade do Estado é regulado e controlado pela lei, o que, automaticamente, o contrapõe a qualquer forma de Estado absoluto e autoritário cujo poder é ilimitado, não controlado juridicamente ou insuficientemente regulado e submetido ao direito. (Elias Diaz *apud* Mota e Motta, 2011)

Quando incorporamos a noção de lugar não o fazemos na perspectiva geográfica, mas semanticamente atrelada à noção de “importância”, “reconhecimento” associado ao contexto do currículo, na acepção do Michael Apple quando afirma que “a educação é, do começo ao fim, um empreendimento político” (APPLE, 1989, p.29). Neste sentido, nosso objetivo principal é compreender qual a importância que a sociologia assume na relação entre a postura crítica e interrogadora inerente ao campo sociológico e o ambiente militarizado da formação policial do soldado na Polícia Militar da Bahia.

Ao que parece, está à nossa frente a incumbência de discutir o tema nas perspectivas da necessidade, na medida em que se pergunta: é necessário que o policial-militar reflita criticamente para aperfeiçoamento ou exercício de seu mister?; e da possibilidade, quando se interroga se é possível que o policial-militar seja um profissional crítico e reflexivo no exercício de sua função em seu contexto cultural e organizacional.

Vale ressaltar que, não obstante a frase contida no título deste trabalho, a saber: “Soldado não pensa, soldado executa:” ter sido colocada para representar muito mais as oposições relacionais, entre um “espírito crítico”, aberto à reflexão e crítica, e um “espírito militar” específico, voltado ao “combate” e aos aspectos da rigidez disciplinar, como fruto de uma dialética objetivada na pesquisa em cujo meio a sociologia se encontraria, por exemplo, na formação, não deixamos de perceber que nesse campo das relações hierárquico-funcionais da atividade policial, existem as tensões naturais que emergem das especificidades internas e diferenças de leituras e de atitudes dos integrantes dentro do próprio campo, impactando, por vezes, diferenciadamente, a própria atuação policial na medida da autonomia da qual, em determinado momento, o agente se vale para intervir de uma forma julgada positiva ou negativa por si próprio, pelos seus pares, subordinados, superiores, ou mesmo, pela sociedade. Assim, destacamos as palavras de Dominique Monjardet, quando, comentando sobre o *quantum* de autonomia presente em toda atividade policial, afirma que “Na prática, nenhuma polícia se resume à realização estrita da intenção daqueles que a instituem e têm autoridade sobre ela, à pura instrumentalidade. Há sempre um intervalo, mais ou menos extenso, mais ou menos controlado, mas jamais nulo.” (MONJARDET, 2012, p.23)

A primeira hipótese é a de que a implementação do ensino de sociologia nas instituições policiais militares não foi fruto de uma decisão autônoma da própria instituição, mas, sim, a partir das influências externas para a modernização institucional à luz das transformações sociopolíticas dos novos contextos relacionados ao fim do Regime Militar com a reabertura democrática, em que a referida instituição passaria a atuar. A segunda hipótese se fundamenta na possibilidade de a produção de conhecimento sociológico apontar

para a necessidade de a instituição policial-militar se reestruturar para atuar mais eficientemente nas tarefas de controle social do estado para manutenção da ordem pública em um novo contexto. A terceira hipótese, como efeito das anteriores, refere-se à crença de que conflitos de transição ideológico-institucional podem se manifestar no âmbito da pedagogia militarista, notadamente no contexto em que a sociologia se insere no currículo de formação policial-militar.

Ao pretender compreender o lugar que o ensino de sociologia ocupa, ou lhe é possibilitado, na formação do soldado policial-militar, tendo por fio condutor a trajetória curricular desse ensino na instituição, visando à recolha e à análise dos dados, adotamos o recorte temático referente ao controle social para preservação da ordem, no âmbito da sociologia ministrada no Curso de Formação de Soldados.

Como recorte temporal deste estudo, adotamos o marco da década de 70, período de estabelecimento da Inspetoria Geral das Polícias Militares (IGPM) responsáveis pela padronização da formação policial em todo o Brasil, à lógica do Exército brasileiro, através do Decreto-Lei 667/69. Neste prisma, constituímos o fio condutor da trajetória curricular formação policial, numa perspectiva crítica, a partir da padronização dessa formação na década de 1970 até os dias atuais, buscando compreender qual o contexto de socioinstitucional emergência do ensino de sociologia no currículo de formação policial-militar e as suas finalidades para a prática profissional de seus agentes.

Assim, como pressupostos teórico-metodológicos, esta pesquisa incorpora os conceitos de campo em Pierre Bourdieu, associando-o ao campo curricular e ao campo militar com sua formação institucional própria, enquanto espaços sociais autônomos que abrigam relações de poder e tensões internas específicas (BOURDIEU, 2013), bem como o conceito de *habitus*, por ocasião da interiorização da cultura organizacional e manifestação das disposições interiores provenientes da formação militarizada.

O campo do currículo segue a perspectiva dos estudos críticos em Michael Apple e o campo da formação militar recebe as contribuições no âmbito da sociologia histórica, com Raul Girardet, e da antropologia, com as produções de Celso Castro e Robson Rodrigues, não nos olvidando de produções científicas específicas que dialogam coerentemente com nosso objeto no âmbito da formação para a Segurança Pública. Já o ensino de sociologia na formação policial-militar, enquanto objeto de pesquisa, encontra-se perpassando a interseção dos dois campos mencionados.

Metodologicamente, a presente pesquisa tem se revestido de caráter eminentemente qualitativo, ao que, em razão disso, temos recorrido às orientações descritas

em Amado, Costa e Crusoé (2013) para efetuar a análise de conteúdo da entrevista em grupo realizada com o corpo discente, e em Amado e Ferreira (2013) para observação da prática docente em sociologia, quando da fase exploratória. Realizamos também a análise documental que buscasse conhecer os registros formais e históricos materializadores da trajetória pedagógico-curricular do ensino de sociologia na formação policial-militar, desde o Regime Militar até o presente momento, e como esses documentos se relacionam dialogicamente com o contexto sócio-histórico da própria sociedade brasileira e baiana no referido período.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com docentes da disciplina de sociologia pertencentes ao Núcleo de Formação de Praças da Polícia Militar no 9.º Batalhão de Polícia Militar (9.º BPM), situado no município de Vitória da Conquista, ao Núcleo de Formação de Praças no 1.º Batalhão de Polícia Militar (1.º BPM), situado no município de Feira de Santana, e ao Centro de Formação de Praças (CFAP), situado na capital do Estado, Salvador. Estes núcleos foram escolhidos em razão de serem importantes centros de formação de soldados, além de que, um deles, o CFAP, é o órgão central de gestão pedagógica da formação em todo o Estado da Bahia, e os outros dois, são Batalhões de Ensino, Instrução e Capacitação da Polícia Militar (BEIC). Esses três importantes espaços de formação possuíam melhores condições de apresentar respostas mais consistentes à pesquisa, dada à maior facilidade de acesso aos docentes da disciplina “Introdução à Sociologia”, para além de outras condições de exequibilidade da pesquisa. A princípio, selecionamos o quantitativo de seis docentes para serem entrevistados, porém um deles marcou e não pode se fazer presente à entrevista em mais nenhum outro dia, em razão de empecilhos eventuais em relação ao seu trabalho, totalizando 05 docentes entrevistados e 01 coronel que assumiu o cargo de Comandante Geral da PMBA, em 1997.

O processo de inserção no campo de pesquisa o qual abriga todos os contextos de relacionamento, inclusive, as relações de poder existentes entre o pesquisador e seus interlocutores neste trabalho, acabou por se tornar mais difícil, por um lado, em razão do aspecto hierárquico da organização e do senso constante vigilância e probabilidade de punição pelo que se diz ou se faz naquele ambiente. Contudo, mais fácil, por outro lado, em razão da oportunidade de acesso deste “pesquisador-nativo”³ a alguns ambientes institucionais e ao conhecimento de onde e como se pode coletar dados importantes em um ambiente militar, cujos *loci* de pesquisa são historicamente pouco acessíveis ou poucos conhecidos. Este

³ Enquanto alguns pesquisadores necessitam se aproximar a ponto de, em alguns métodos, viver a cultura local, este “pesquisador-nativo” precisará fazer o caminho inverso, estranhar seu mundo, objetivando-o, a ponto de assegurar o rigor científico na produção do conhecimento.

processo de objetivação, que inclui o relacionamento do pesquisador com o campo de pesquisa bem como com seus interlocutores, foi orientado tanto por perspectivas teóricas em que a familiaridade de um “nativo-pesquisador” se faz providencial, auferindo maior poder de acesso à franqueza dos entrevistados (BOURDIEU, 1997), quanto, por perspectivas em que se faz necessário tornar o familiar em exótico (VELHO, 1987) para a devida compreensão dos fenômenos.

Em relação ao tratamento dos dados provenientes das entrevistas, recorreremos à análise das narrativas dos entrevistados e às informações dos textos documentais, conforme a perspectiva do método em Pierre Bourdieu, seguindo a concepção de uma sociologia reflexiva, quando o autor nos convoca “pensar relacionalmente⁴” (BOURDIEU, 2010, p.23), isto é, pensar o contexto da formação da policial-militar imbricada com o contexto das modificações curriculares que foram impulsionadas na lógica de transformação da própria sociedade brasileira e, enfim, baiana.

Vale ressaltar que quando Pierre Bourdieu apresenta seu método de pensamento relacional, ele o faz considerando o importante processo de construção do objeto de pesquisa substituindo a antiga prenoção de objetivação substancialista e individualizadora do objeto, apartada de tudo aquilo que se relaciona com ele, mas que, inevitavelmente, compõem o próprio objeto. Para Bourdieu, são as relações que devem ser estudadas, as relações entre os diversos campos, as relações dentro dos campos que produzem tensões específicas, quando seus agentes disputam seus troféus. Assim, nosso olhar para a sociologia na formação policial-militar não deixou de percebê-la enquanto fruto de relações entre os campos político-institucionais, curriculares e dentro do próprio campo militar de formação profissional: por assim dizer, quase uma objetivação das relações no campo da formação policial-militar em que a sociologia é o ponto-foco principal.

O recorte temático a ser analisado do contexto da sociologia diz respeito à temática do controle social numa instituição total como o é a instituição militar, neste caso, a policial-militar.

Além deste capítulo um que compõe a introdução do presente trabalho, este todo o texto se estrutura em mais quatro capítulos que representam grandes áreas temáticas que se inter-relacionam e se subdividem em suas seções e subseções específicas, a saber: Capítulo 2:

⁴ Para se compreender esse pensar relacionalmente em Bourdieu, destacamos o fragmento: “Ela [a noção de campo] funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades. Por meio dela, torna-se presente preceito do método, que impõe que se lute por todos meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, *substancialista*: é preciso pensar relacionalmente. (BOURDIEU, 2010, p.27-28)

“O Campo da Formação Policial-Militar”, onde apresentamos na seção 2.1. um breve panorama histórico-sociológico da estruturação e atuação das Polícias Militares no Brasil, já que o aspecto formativo segue atrelado às exigências no atendimento das demandas em contextos de atuação institucional. Para tanto, recorreremos às produções de Alonso (1959), Holoway (1997) e Hipólito e Tasca (2012). Na seção 2.2. iniciamos a descrição do campo militar, espaço bourdieusiano, por excelência, apresentando informações acerca das formas de manifestação da cultura organizacional e da socialização militar no Exército: conhecimentos necessários de uma instituição que conferiu contornos determinantes para o militarismo vivenciado nas Polícias Militares, sobretudo, na formação, a qual, por sua vez, está sendo discutida na subseção seguinte 2.2.1. Na seção 2.3. refletimos especificamente como o *habitus* militar do “quartel” se relaciona com a prática profissional de polícia na “rua”, em Silva. R (2011).

No Capítulo 3: “Sociologia, Currículo e Formação Policial-Militar”, imergiremos no conhecimento dos elementos curriculares da formação policial-militar em que, na seção 3.1., se discutirão os aspectos específicos da pedagogia policial-militar e sua relação com a teoria crítica curricular em Michael Apple (1989; 2006), cujas análises acerca do processo educacional e sua relação com as influências de dominação que estruturalmente regem todas as relações político-institucionais, e que podem ser evidenciadas no estabelecimento dos aspectos curriculares, contribuiram sobremaneira para fundamentar, articulada e teoricamente, a presente pesquisa. Ainda nesta subseção, compreenderemos como forças hegemônicas podem influenciar o currículo de formação do policial-militar em atendimento às demandas de manutenção de um *status quo* dominante através da utilização do aparato policial para manutenção da ordem, segundo a perspectiva das elites dominantes. Na seção 3.2. discutimos qual o contexto em que disciplinas como a Sociologia passaram a fazer parte da formação policial-militar e quais os efeitos desejados de sua inserção e a consequente alteração do currículo prescrito da formação do policial-militar, sob a influência relacional de alguns fatores externos à vivência militar no campo político, dentre eles, a emergência das matrizes curriculares nacionais, propostas pela Secretaria Nacional de Segurança Pública, que visaram orientar a formação de policiais militares seguindo outras perspectivas de atuação institucional modernizadas, à época, ao novo Estado Democrático de Direito.

Ao capítulo 4 reservamos a análise e discussão dos dados levantados na pesquisa de campo referentes ao objeto investigado, segundo as contribuições teórico-metodológicas de Pierre Bourdieu, associando-o ao campo curricular e ao campo militar com sua formação institucional, enquanto espaços sociais autônomos que abrigam relações de poder e tensões

internas específicas (BOURDIEU, 2012), bem como ao conceito de *habitus*, por ocasião da interiorização da cultura organizacional e manifestação das disposições interiores provenientes da formação militarizada. Na seção 4.1. apresentamos e discutimos as questões relativas ao contexto metodológico, sobretudo empírico, vivenciado. Na seção 4.2., analisamos os achados referentes à trajetória curricular do ensino de sociologia, provenientes da pesquisa documental nos arquivos da instituição. À seção 4.2.1., apresentamos uma análise sociológica da sociologia na Matriz Curricular Nacional, proposta pela SENASP. Nas subseções seguintes deste capítulo, analisamos e discutimos os dados coletados na observação da prática docente (subseção 4.3.), na entrevista em grupo com os alunos (subseção 4.4.) e na entrevista semiestruturada com os instrutores da disciplina “Introdução à Sociologia” dos Cursos de Formação de Soldados na PMBA (subseção 4.5).

O capítulo 5 encerra a presente investigação apresentando as nossas considerações finais na expectativa de que o fim social do conhecimento produzido possa ser apropriado pela sociedade e pelas instituições, as mais diversas, como a Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), a Secretaria de Segurança Pública do Estado da Bahia (SSP/BA) e a Polícia Militar da Bahia (PMBA), obedecendo ao princípio de participação política em benefício da consolidação do Estado Democrático de Direito.

2. O CAMPO DA FORMAÇÃO POLICIAL-MILITAR

Na tentativa de se compreender características da formação policial-militar atual, deve-se necessariamente recorrer aos aspectos histórico-institucionais das polícias militares brasileiras que produziram tanto a estruturação organizacional delas quanto a sua forma de atuação hodiernamente. Conhecendo-se as especificidades das instituições policiais-militares, suas culturas organizacionais, suas histórias de formação, bem como a missão institucional que lhes compete, nos é oportunizado compreender a pedagogia policial-militar a que seus integrantes se submetem nos cursos de formação profissionalizante, bem como também nos é possibilitada a leitura desse espaço social como um campo, por excelência, bourdieusiano.

Assim, ao considerarmos que o campo militar, em Pierre Bourdieu, se apresenta como um espaço social à lógica de um jogo, com suas próprias regras em que seus integrantes estão em busca de seus próprios trunfos numa dinâmica de lutas hierárquicas específicas (BOURDIEU, 1996) que o manifestam enquanto tal, entendemos a formação militar como subcampo (BOURDIEU, 1996) e um *locus* de pesquisa privilegiado que evidencia mais claramente suas próprias tensões. É nessa formação que ocorrem os ritos de passagem daquele que não era mas, agora, passará a pertencer a esse campo e, por isso, precisará seguir as regras do novo jogo e incorporar as disposições estruturadas e estruturantes já existentes nos agentes militares e policiais-militares – o *habitus* (BOURDIEU, 2010) –, para manutenção da lógica de poder interno a qual se manifesta permeada pelas tensões inerentes ao campo.

2.1. POLÍCIAS MILITARES BRASILEIRAS: UM PANORAMA HISTÓRICO-SOCIOLÓGICO-INSTITUCIONAL.

No Brasil, um corpo profissionalizado de polícia surge ainda no Estado Unitário Monárquico, por volta de 1808, quando da vinda família real para o Brasil. (HIPÓLITO E TASCA, 2012). Nesse período, as províncias gozavam de certa autonomia e se incumbiam da preservação da ordem pública. Em razão dessa vertente de organização político-institucional, “as polícias não foram organizadas a nível local, como na Inglaterra, nem tampouco a nível nacional, como na França e Portugal, mas sim a nível estadual, ou provincial, salvo no caso do Rio de Janeiro, quando capital da Nação.” (*Ibidem*, p. 53)

Hipólito e Tasca (2012) ainda informam que a primeira instituição formalizada que surge no Brasil é a Intendência Geral da Polícia e da Corte, no Rio de Janeiro, no ano de 1808, sendo esta a matriz do que hoje se denomina como Polícia Civil. Logo em seguida, em 1809, cria-se a Guarda Real de Polícia, “força policial de tempo integral, organizada militarmente e com ampla autoridade para manter a ordem e perseguir criminosos” (HOLLOWAY, 1997, p. 47), que foi formada por oficiais e soldados oriundos das fileiras do exército. Os registros históricos de um corpo profissionalizado de polícia no Brasil. A Guarda Real de Polícia foi extinta em 1831 e substituída pela Guarda Nacional, uma espécie de serviço menos profissionalizado e não remunerado. Diante de ineficácia da citada instituição, a Guarda Nacional, no mesmo ano ainda, através da Lei de 10 de outubro de 1831, “foi criado o Corpo de Guardas Municipais Permanentes, cuja designação se manteve inalterada até 1858, quando é modificada para Corpo Militar de Polícia da Corte e após, em 1920, para Polícia Militar.” (HIPÓLITO E TASCA, 2012, p. 52). Embora a denominação faça referência ao município, os Corpos Municipais Permanentes eram “parte integrante estrutura administrativa da Província e não do município, como o nome induz a crer” (*Ibidem*, p. 53), tornando-se estas, “embriões das atuais polícias militares.” (*Ibidem* p. 53). Durante o século XIX existiam apenas a Polícia Militar e a Polícia Civil no Brasil, contudo, “Já no início do século XX, em 1904, é criada pelo Presidente Campos Salles, a Guarda Civil, para auxiliar a Polícia Militar na manutenção da ordem” (ALONSO, 1959, *apud* HIPÓLITO E TASCA, 2012, p. 54).

O que de fato nos importa a partir desse histórico até aqui descrito, é o que diz respeito à natureza funcional presentes nas atividades para as quais as Polícias Militares se destinariam. Neste sentido, Muniz (2001) declara:

Em verdade, a proximidade das PMs com os meios de força combatente, sobretudo após a criação do estado republicano, não se restringiu apenas à adoção do sobrenome "Militar". Elas nasceram, em 1809, como organizações paramilitares subordinadas simultaneamente aos Ministérios da Guerra e da Justiça portugueses, e gradativamente sua estrutura burocrática foi tornando-se idêntica a do Exército brasileiro⁵. Até hoje, o modelo militar de organização profissional tem servido como inspiração para maior parte das Polícias Militares⁶. (MUNIZ, 2001, p. 179-180)

⁵ Muniz (2001, p.180) informa que “O decreto-lei nº. 192 de 17/01/1936, institucionaliza esta tradição organizacional quando determina que as Polícias Militares sejam estruturadas conforme as unidades de infantaria e cavalaria do exército regular.”

⁶ A referida autora continua a esclarecer que “Desde 1990, muitas Polícias Militares têm procurado realizar reformas em sua arquitetura organizacional, no sentido de ajustá-la à realidade operacional do trabalho de polícia. Este é o caso da Brigada Militar do Rio Grande do Sul, e das Polícias Militares de Minas Gerais e Bahia.” (MUNIZ, 2001, p. 180).

As polícias militares do Brasil não executavam, até o ano de 1969, o policiamento ostensivo⁷ nas ruas, elas se dedicaram muito mais às atividades de apoio às Forças Armadas nas fronteiras, especialmente em apoio ao Exército nas guerras internas e externas, configurando-se, frequentemente, em verdadeiros exércitos estaduais. O pouco policiamento ostensivo era executado pelas Guardas-Civis que, a partir de 1969, foram extintas e as polícias militares assumiram tal função.

Muniz (2001), comentando sobre as polícias militares brasileiras, informa que, “diferentemente de outras instituições policiais modernas mais antigas nessa função, foram poucos os períodos em que, de fato, elas puderam atuar como polícias urbanas e ostensivas” (*Ibid*, p. 179) e que, paradoxalmente, tal função passa a ser exercida pelas policiais militares do Brasil no contexto ditatorial, em que as suas competências como organização militar eram mais demandadas. A autora declara que essa dualidade entre a função de natureza eminentemente militar e a função ostensiva para ordem pública de natureza civil ainda se veriam durante muito tempo, “aprofundando uma certa esquizofrenia no exercício de suas atribuições” (*Ibid*, p. 184).

Para além dessa dificuldade histórica de as polícias-militares se aproximarem institucionalmente dos cidadãos na concepção de um serviço público no âmbito da segurança, ao que parece, as funções das instituições estatais encarregadas de manter a ordem e o controle social, há muito tempo já vinham sendo direcionadas pelos governantes a atuarem sobre determinados grupos e/ou segmentos sociais diferenciados, a depender do momento histórico, aos quais se destinavam punições com prisões, torturas e violências. Pode-se perceber isto em Holoway (1997), quando, descrevendo a atuação policial no início do séc. XIX, ainda durante o período escravocrata no Brasil, afirma que:

a polícia funcionava como extensão, sancionada pelo Estado, do domínio da classe proprietária sobre as pessoas que lhe pertenciam. A polícia cresceu acostumada a tratar os escravos e as classes inferiores livres de maneira semelhante, e com a diminuição do número de escravos na população após meados do século as atitudes e práticas do sistema de repressão foram aos poucos sendo transferidas para as classes inferiores não-escravas — e perduraram (HLOWAY, 1997, p.215)

⁷ Conforme o R-200, (designativo para “Regulamento n.º 200”), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 88.777 de 30 de setembro de 1983, “Policiamento Ostensivo”, consiste na ação policial, exclusiva das Polícias Militares em cujo emprego o homem ou a fração de tropa engajados sejam identificados de relance, quer pela farda quer pelo equipamento, ou viatura, objetivando a manutenção da ordem pública.

Monjardet (2012, p.22) declara que a instituição policial pode servir a fins diferenciados, a depender de quem tem o poder para instrumentalizá-la:

A polícia, é totalmente para servir [*ancillaire*], e recebe sua definição – no sentido de seu papel nas relações sociais – daquele que a instrumentaliza. Por isso, pode servir a objetivos os mais diversos, à opressão num regime totalitário ou ditatorial, à proteção das liberdades num regime democrático. Pode acontecer que a mesma polícia (os mesmos homens, a mesma organização) sirva sucessivamente a finalidades opostas e, por esse motivo, crie problemas graves problemas nos períodos de transição de um regime político a outro [...] (MONJARDET, 2012, p. 22).

Ocorre que, durante os Anos de Chumbo ditatoriais (1964-1985), as marcas da atuação totalitária que se utilizou o Governo Militar na condução do país promoveram a repulsa coletiva da sociedade às forças de controle estatais. “Mas a transição política ou o atual processo de consolidação da democracia não permitiu ainda construir um equilíbrio menos instável na sociedade” (PINHEIRO, 1998, p. 175).

Neste âmbito de instabilidade da democracia brasileira, mesmo após a Constituição de 1988, alguns autores informam que as forças de ordem ainda reproduzem a criminalização seletiva e histórica. Wacquant (1999) assim declara:

Essa violência policial inscreve-se em uma tradição nacional multissecular de controle dos miseráveis pela força, tradição oriunda da escravidão e dos conflitos agrários, que se viu fortalecida por duas décadas de ditadura militar, quando a luta contra a "subversão interna" se disfarçou em repressão aos delinquentes. (WACQUANT, 1999, p. 05)

A questão do atual aumento da criminalidade no Brasil associado ao desordenamento socioespacial que, notadamente, os núcleos urbanos passaram a vivenciar a partir da década de 1960, estendendo-se temporalmente para além da redemocratização do país, fez com que os governos investissem em políticas de controle no âmbito da segurança pública (SOUZA, 2008). Essas políticas de controle do estatal da violência social têm evidenciado uma atenção voltada à propositura de ações de repressão criminal, não raramente beligerantes, sobre grupos desfavorecidos e populações vulneráveis em territórios específicos: políticas de segurança pública incumbidas de atuar no cenário da violência social, à base de um relacionamento coercitivo, pela força e pelas armas, em que a ordem é ditada pelos órgãos

estatais, promovendo um contexto que Souza (2008) denomina de militarização da questão urbana.

Para este autor, os atuais discursos midiáticos que constroem o risco retroalimentam o medo da criminalidade violenta, utilizam esta como meio instrumental para a metáfora da guerra, construindo riscos em alguns momentos não reais, mas percebidos, à lógica da espetacularização do horror explorada cotidianamente pela mídia. Jorge da Silva (2003) confirma que a “lógica do combate” à criminalidade tem sido uma evidência costumeira dos discursos da mídia e do senso comum acerca da segurança pública no Brasil contemporâneo. Loïc Wacquant (1999, p. 04) declara expressamente que o Estado neoliberal “pretende remediar com um ‘mais Estado’ policial e penitenciário o ‘menos Estado’ econômico e social que é a *própria causa* da escalada generalizada da insegurança objetiva e subjetiva em todos os países, tanto do Primeiro como do Segundo Mundo.”. Wacquant segue confrontando a realidade da segurança pública brasileira mencionando a atuação arbitrária da polícia em direção a grupos vulneráveis socialmente, “[...] pelo uso rotineiro da violência letal pela polícia militar e da tortura pela polícia civil [...]” (*Ibid*, p. 5).

Na perspectiva de Wacquant (1999), como citado acima, os alvos contra os quais a Polícia Militar combateu durante sua história de atuação foram diversificados, a depender do interesse do Estado, que sempre utilizou o aparato punitivo-penal, através de seus órgãos policiais, para atender às demandas de manutenção do *status quo* dominante à época.

Todavia, em razão do que se tem discutido acerca de como essa polícia tem atuado, percebe-se um clamor para adequação desse fazer-policial ao Estado Democrático de Direito, informando-se ser necessário que a Polícia consiga transitar de um paradigma em que serviu historicamente como braço armado do Estado, para outro em que se situa como protetora da cidadania e promotora dos direitos humanos (BALESTRERI, 2003).

Ricardo Balestreri, que assumiu a função de Secretário Nacional de Segurança Pública (SENASP), no período de 2008-2010, em cuja gestão propiciou a revisão da Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais em Segurança Pública, em 2009 – doravante denominada MCN, independente de sua versão –, propõe a adoção de uma nova perspectiva para a atuação da Polícia Militar, em contraposição à visão ideológica-institucional que orientou historicamente a referida Corporação. Para ele, o policial precisa ser, antes de tudo, um cidadão e, nesta perspectiva, irmanar-se a todos os membros da sociedade, igualmente cidadãos, rompendo com o antagonismo entre uma “sociedade policial” e outra “sociedade civil”, dualidade esta que foi solidificada, para o autor, na lógica

da Guerra Fria, aliada aos “Anos de Chumbo” do Brasil, ocasionando sequelas ideológicas que persistem até hoje. (BALESTRERI, 2003, p.5)

A leitura de Balestreri à frente da SENASP nos apresenta um contexto político de tendência governamental à modernização, no tocante à estruturação e atuação institucional das polícias no Brasil.

Neste diapasão, parece que fica clara a transição paradigmática de adequação à nova ordem democrática descrita por Balestreri (2003), mas também, confirmada por Muniz (2001) como uma necessidade, quando declara que, nessa transição para consolidação da vida democrática, as polícias militares ainda “estão tentando superar o descompasso entre as missões a elas atribuídas e a sua real capacidade de respondê-las de forma efetiva em nossas cidades.” (MUNIZ, 2001, p.185).

Os autores do artigo “A Transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã”, Bengochea *et al.* (2004), oficiais da Polícia Militar no Rio Grande do Sul, denominada de Brigada Militar, que, por suas condições de “nativos institucionais” ocupantes de altos postos hierárquicos, além de representar o espírito contextual das pressões por mudanças, afirmam que é necessário que a Polícia concentre suas forças em uma atuação mais ampla, sobretudo, de prevenção. Informam ainda que, atualmente, essa atuação policial se direciona unicamente para o atendimento de ocorrências num contexto tão somente repressivo. Contudo, como requisito para que tais modificações sejam estabelecidas, os autores além de declarar que “o policial precisará ter outra visão de seu objeto de trabalho, outra compreensão, e, principalmente, ter capacidade de habilidade de estar reconhecendo e compreendendo a diversidade social.” (BENGOCHEA, *ET AL.*, 2004, p.122), também, indicam a direção a ser tomada, muito própria para este estudo, informando que a “A mudança começa na formação da polícia[...]” (*Ibid*, p.126). Mas será que a formação militar oferecida a este policial lhe concede o suporte para esta mudança de paradigmas?

2.2. O CAMPO MILITAR

Como a estrutura e a cultura organizacionais, as quais vêm sendo modificadas com o tempo, das atuais polícias militares no Brasil tiveram no Exército brasileiro seu modelo maior, recorreremos às poucas, mas fundamentalmente importantes, contribuições no âmbito da sociologia histórica de Raul Girardet e da antropologia, com as produções de Celso Castro e

Robson Rodrigues que descrevam etnograficamente a formação militar nas respectivas instituições, de forma que, o primeiro, volta-se à formação do oficial no Exército Brasileiro, e, o segundo, na Polícia Militar do Rio de Janeiro.

Em algum momento pode parecer não tão coerente ter como referência inicial a análise do campo militar no Exército brasileiro, se o espaço social investigado é a Polícia Militar. Contudo, vale ressaltar que a única referência de militarismo que as Polícias brasileiras tiveram foi com o Exército Brasileiro, tendo sido esta Força Armada a responsável por padronizar e servir de modelo próprio para as policiais militares brasileiras nos diversos âmbitos da administração, estruturação organizacional de cargos, funções, e, notadamente, da cultura militar, com ressalvados direcionamentos para o campo do policiamento interno. Conseqüentemente, os espaços e as relações sociais estabelecidas, hierarquicamente concebidas, que os policiais militares tiveram como referência foram os mesmos do Exército Brasileiro.

Assim, não se tem registro de um militarismo específico originariamente construído ou adaptado para as polícias militares brasileiras e, ao que parece, pelo menos na Bahia, ainda convive o mesmo militarismo voltado à guerra implementado pelo Exército, com algumas alterações em alguns dispositivos legais que regulamentam internamente a instituição e seus integrantes e, principalmente, algumas flexibilizações nas relações cotidianas e na fiscalização do cumprimento dos regulamentos antigos, os quais, embora ainda vigentes na Polícia Militar da Bahia, tais como o Regulamento Interno de Serviços Gerais (RISG), o Regulamento de Continência (R-Cont), ambos do Exército brasileiro, e os Códigos Penal Militar e Processual Penal Militar, para muitos estudiosos (MUNIZ, 2001; PONCIONI, 2007; KROK, 2008; FRANÇA 2011) já se tornaram obsoletos pela deslegitimação e substituição, na prática, por parâmetros de outros serviços públicos civis ou mesmo da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Este assunto será melhor discutido a seguir como parte das considerações finais, resultado desta investigação.

Assim, gostaríamos de, enfaticamente, reiterar a percepção de que o espaço de social investigado neste trabalho foi o campo militar, que, embora tenha sido originado no Exército brasileiro, sendo necessário um retorno a ele para sua melhor compreensão, o *locus* de pesquisa é a formação dos agentes na Polícia Militar, por ser justamente em sua formação que se encontram os registros mais tradicionais e conservadores dessa “vida militar” oriunda do Exército Brasileiro.

Esse padrão militar brasileiro de convivência e socialização presentes no Exército e nas polícias militares receberam, direta e indiretamente, a influência do modelo militar

francês de forma diferenciada ao longo da trajetória de estabelecimento e estruturação tanto do Exército Brasileiro quanto das Polícias Militares. Para além do Estado Nacional Português, que “teve seu modelo de polícia inspirado no modelo francês, [...]” (HIPÓLITO E TASCA, 2012, p.44) o qual, influenciou diretamente o militarismo brasileiro quando vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, conforme já discutido acima, Muniz (2001), detalha que, em 1907, o “Governo de São Paulo contrata a ‘Missão Militar Francesa’ para construir as bases do ensino e instrução da Força Pública (atual Polícia Militar)” e, em 1919, “O Ministro da Guerra contrata a ‘Missão Militar Francesa’ para modernizar o Exército Brasileiro, sobretudo na área de Educação”.

José Arthur Rios, apresentando a obra de Raul Girardet: um ensaio histórico-sociológico da sociedade militar francesa, sobre a qual nos deteremos brevemente a seguir, comenta a grande importância desta “[...] sobretudo, para nós [brasileiros] que, durante tantos anos, até a Segunda Guerra Mundial, recebemos a jorros a influência francesa e, principalmente, em nossas instituições militares, no armamento e na mentalidade.” (GIRARDET, 2000, não paginado)

Embora Celso Castro (2004) não tenha feito referência à Raoul Girardet, sua obra, cujo título suscita, já de início, noções adequadas à caracterização do campo militar à leitura bourdieusiana, nos evidencia importantes elementos culturais do campo militar quando descreve as características da socialização militar francesa:

Com efeito, ao mesmo tempo em que as dragonas conferem àqueles que as portam uma igualdade recíproca e absoluta, elas os separam da massa de seus concidadãos, ‘os paisanos’, os ‘burgueses’ e os colocam num plano moral diferente daquele do restante da nação. Impõem às suas consciências outras exigências, submetem suas vidas a outras leis que não aquelas que regem a existência da maior parte de seus concidadãos. Para a grande maioria dos homens de tropa, a mera duração do serviço militar bastava para situá-los fora do desenrolar normal da vida nacional. Mas, para os soldados engajados [...], para os suboficiais e os oficiais, era o poder da organização, ao qual consagravam suas vidas, que os rodeava, que os isolava e que erguia, entre eles e totalidade de seus concidadãos, uma barreira cada vez mais difícil de transpor. ‘Na organização do Exército’, escreveu um oficial do Segundo Império, ‘tudo concorre para isolá-lo completamente da nação; leis particulares, tradições, usos e até preconceitos habilmente preservados tendem para o mesmo fim: quebrar todos os vínculos que unem o Exército à sua fonte, todos, até os mais tenazes’ (GIRARDET, 2000, p.63-64, grifo nosso)

As palavras de Girardet (2000) conferem contornos específicos de grande excepcionalidade à forma de socialização militar dos integrantes desse campo.

Celso Castro (2004), ao contribuir com um olhar antropológico, investigando etnograficamente o ambiente da formação militar dos oficiais do Exército Brasileiro, em 1987, especificamente, na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), situada no município de Resende, Rio de Janeiro, e, comentando acerca do ponto comum, para os sociólogos, sobre a intensidade do processo de socialização profissional militar, executando-se em relativo isolamento ou autonomia, este espaço social *sui generis* “representaria um caso-limite sociológico, contribuindo para uma grande coesão ou homogeneidade interna (‘espírito de corpo’), mesmo que frequentemente ao preço de um distanciamento entre militares e o mundo civil.” (CASTRO, 2004, p. 34)

Nesses ambientes de formação, Castro (2004) vivenciou experiências importantes que o levaram à compreensão de como se organiza a vida castrense, seus ritos e modos específicos de ler o mundo, num contexto de transformação em que o cidadão civil aprende “como é ser militar” (CASTRO, 2004, p.15).

Antes de prosseguir, prudente se faz investir no esclarecimento de algumas categorias como “identidade” e “espírito”, todos referindo-se às especificidades do campo militar, que, durante este trabalho têm sido utilizadas por Celso Castro. Seria possível que pensássemos inicialmente que, com todo esse aparente controle hierárquico-disciplinar sobre no campo militar, teríamos uma identidade e um espírito, delimitados, constantes e imutáveis. Contudo, a concepção teórica de “identidade” em Castro (2004) só se expressa de maneira relacional, como fruto das interações entre os indivíduos do mesmo campo e entre estes e os de outro campo. A saber, essa concepção adotada pelo autor

[...] enfatiza a dimensão política da identidade social em detrimento de sua dimensão ‘psicológica’, pois identidade deixa de ser vista como propriedade do grupo que é ‘assimilada’ por seus integrantes e passa a ser analisada como a oposição entre grupos ou categorias que se enfrentam tanto no plano simbólico quanto no plano da interação social. (CASTRO, 2004, p.102, grifo nosso)

Essa oposição mencionada pelo autor acima dialoga com os pressupostos teóricos de campo em Pierre Bourdieu que considera as oposições e enfrentamentos como algo intrínseco à dinâmica do campo de relações entre os integrantes, neste caso, os militares, delineando um contexto de assimetrias e disputas. É exatamente nas relações de oposições entre militares “de dentro” e os civis “de fora” que se manifesta a relação “identitária” do militar, algo que não é uma caracterização substancialista, concreta, monolítica, mas é, antes

de tudo, relacional. Só existe a categorização “civil”, em processo relacional com a categorização “militar”.

Internamente, no campo militar, a hierarquia como fundamento e pilar institucional de manutenção da disciplina, se efetiva também pelas relações de tensões entre os grupos internos que disputam entre si pelo monopólio do poder, de acordo com as forças sociais que cada um se apropria, dentro dos limites impostos pelas regras do próprio campo. Os dois grandes grupos militares que se inter-relacionam institucionalmente são o grupo dos oficiais, formado para comandar e gerir instâncias administrativas, e o grupo das praças, formado para executar as missões, embora tanto os oficiais quanto as praças possuam, em seus grupos específicos, outros subgrupos que conferem determinado nível de poder e autonomia no exercício de comando e decisão, a depender do estrato socio-hierárquico que ocupe em relação aos outros policiais militares no exato momento de execução das missões.



Figura 1 - Oficiais Gerais, (laranja), Oficiais Intermediários (azul) e Oficiais subalternos (amarelo) e Praças (verde) no Exército Brasileiro.

FONTE: SITE DO EXÉRCITO BRASILEIRO

O militarismo, “sistema de fila indiana”, em que ninguém assume posição igualitária a ninguém, sempre haverá alguém funcionalmente predecessor a outra pessoa, para fins precedência em honras militares ou na responsabilização funcional: elementos do capital social interno, que é também simbólico, pertencentes ao campo, para além de outros elementos, tais como a percepção de que, quanto mais se ascende na estrutura hierárquica mais se acumula tanto o capital econômico, na medida em que seus impactos se observam na diferenciação remuneratória, quanto o capital social externo, “*status*”, na relação com o mundo exterior.

Contudo, existe um sistema de disposições interiores que funciona como classificação que acompanha àqueles que, independente do posto ou graduação, assumem a condição de militar, e que dizem respeito ao que foi construído como valor para o militarismo, enquanto campo. Domingos (2010) afirma que “Nos quartéis, o respeito a autoridade hierárquica não resiste a uma demonstração de falta de coragem pessoal. Os soldados não seguem mecanicamente as insígnias, mas a homens que impõem respeito por suas posturas pessoais.” A dimensão da coragem, dos gestos firmes, da forma de falar e de se portar, inclusive os próprios atos em serviço e fora de serviço, são, na verdade, qualificações-classificações que legitimam o pertencimento ao campo militar, diferenciando seu integrantes e unindo-os num perfil, um *habitus* militar, que será melhor detalhado mais à frente, mas que, também, para o militarismo, se expressa como capital social interno, para além da própria patente ocupada formalmente.

2.2.1. A formação militar: aproximações entre Exército e Polícia-Militar

Conhecer os processos de formação e socialização do militar do Exército é conhecer as tradições da atual pedagogia na Polícia Militar que, pelo caráter formativo e conservador, consiste em um dos subcampos policiais-militares em análise que mais evidencia as tensões presentes. Destarte, passaremos a discutir a inter-relação entre o militarismo de Exército, ainda presente na Polícia Militar, e as suas influências para o exercício funcional das policiais.

Logo, se a formação policial-militar é entendida como um subcampo em Pierre Bourdieu: um “sistema de desvio de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos atos ou nos discursos que eles produzem, têm sentido senão

relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções.” (BOURDIEU, 2010, p. 179), há que se considerar as relações de força nele existente, as tensões e as assimetrias relacionais intrínsecas a esse espaço social. Se existe um espaço institucional de manutenção das tradições culturais e organizacional na Polícia Militar da Bahia, este espaço é a formação que, segundo o atual Estatuto dos Policiais Militares da Bahia, merece atenção específica:

Art. 47 - Aos praças especiais, em curso de formação, cabe a rigorosa observância das prescrições dos regulamentos que lhes são pertinentes, exigindo-se-lhes inteira dedicação ao estudo e ao aprendizado técnico-profissional, ficando vedado o emprego em atividade operacional ou administrativa, salvo em caráter de instrução. (BAHIA, 2001, versão online, grifo nosso)

Castro (2004), ao longo de sua obra, vai descortinando a formação militar e vai percebendo no campo empírico que ela consiste numa pedagogia específica, voltada para o disciplinamento e padronização de comportamentos normativos. “Além do horário, as atividades dos cadetes são reguladas em seus mínimos detalhes pelas Normas Gerais de Ação (NGA), que estabelecem as condutas a serem seguidas.” (*Ibid*, p. 23). Segundo ao autor, todas as atividades previamente são previamente estabelecidas e devem ser obedecidas com estrito rigor e detalhadamente.

Por exemplo, nas aulas, sempre de frequência obrigatória, o professor (ou instrutor) deve encontrar, ao entrar na sala, todos os cadetes já presentes. À sua entrada, o cadete que está chefe-da-turma, (função exercida em sistema de rodízio) comanda “sentido!” e o professor (ou instrutor) autoriza ou comanda “à vontade! (CASTRO, 2004, p. 23)

A mesma regulamentação é encontrada nas Polícias Militares tanto do Rio de Janeiro quanto da Bahia que, conforme visto anteriormente, haverão de reproduzir a mesma estrutura organizacional que o Exército, inclusive nos aspectos de sua formação. Silva, R. (2011, p.140) comprova essa reprodução, enfatizando seu caráter ritualístico na medida em que declara que “As Normas Gerais de Ação (NGA), por exemplo, definidas pelos comandantes das unidades militares, têm o objetivo de regular a rotina e as atividades coletivas internas.”

A mesma regra ritualística pode ser vista nas Normas Gerais de Ação (NGA), parte integrante do Manual do Aluno⁸ do Centro de Formação de Praças da Polícia Militar da Bahia, por exemplo, quando descreve:

Art. 18 – Ao entrar na sala de aula, oficial, instrutor ou professor civil, o Xerife da turma dará voz de ‘ATENÇÃO’, momento em que todos os alunos tomarão a posição de descansar, ao passo que comandará ‘SENTIDO’ e anunciará a presença, dizendo a função do oficial, ou a disciplina ministrada pelo instrutor/professor, posicionando-se frente a este, e apresentará a turma. Após a apresentação, depois de autorizado, comandará ‘À VONTADE’, quando todos sentarão. (BAHIA, 2011, p.17)

Não apenas as condutas administrativas no interior do quartel da Polícia Militar do Rio de Janeiro são copiadas do Exército, mas os dispositivos legais e regulamentares também o são, inclusive o de punição, senão, veja-se:

Existem, ainda, outros regulamentos, dentre eles o Regulamento Interno dos Serviços Gerais (RISG) que trata dos serviços do aquartelamento e que, apesar de originário das Forças Armadas, é adotado pela PM por ser comum a toda unidade militar, e o Regulamento Disciplinar da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (RDPM ou “RD”) que trata da justiça e da disciplina militar na PMERJ. Aprovado pelo Decreto no 6.579, de 5 de março de 1983, o RDPM é um – senão o principal – mecanismo formal de controle social que prevê sanções, tanto positivas (elogios e recompensas), quanto negativas (punições), para os policiais militares, embora sua representação seja a de um instrumento de punição apenas. É interessante ressaltar, no entanto, que ele define transgressões policiais militares pelo viés do militarismo, pois a maior parte delas se refere a condutas típicas da *caserna*, numa transcrição quase que literal do Regulamento Disciplinar do Exército (RDE). (SILVA, R., 2011, p.140)

Castro (2004) mostra também como os aprendizes da formação militar do Exército incorporam padrões institucionais de socialização que ultrapassam o âmbito técnico-profissional, inserindo-se, com a mesma intensidade, na vida privada dos candidatos e delineando, o que parece ser, um “estilo de vida militar”. Assim, percebe-se na pedagogia

⁸ O Manual do Aluno é um guia de orientações normativas para o aluno em formação nos diversos cursos policiais-militares que são realizados no Centro de Formação de Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar da Bahia, contendo, em seu bojo, as Normas gerais de Ação (NGA) próprias da instituição: herança da pedagogia militar do Exército.

militar, um firme propósito de separação dos militares da sociedade civil, uma espécie de “*apartheid* sócio-ideológico⁹”

A meu ver, todos esses ensinamentos são fundamentais para a construção do espírito militar. A notícia que eles transmitem é clara: os militares são diferentes dos paisanos. E não apenas diferentes, mas também melhores. São melhores – nessa visão – não por características singulares que os militares tenham ou venham a ter individualmente, mas porque eles – enquanto coletividade, corpo – *viveriam da maneira correta*. Englobando e fundamentando todos os níveis de características diferenciais entre militares e paisanos acima mencionadas existe uma experiência totalizadora e básica para a identidade militar: a da preeminência da coletividade sobre indivíduos. O resultado é a representação da carreira militar como uma “carreira total” num mundo coerente, repleto de significação e onde as pessoas “têm vínculos” entre si. (CASTRO, 2004, p. 46)

Essa mesma lógica de socialização específica geradora de comportamentos padronizados é percebida na formação dos alunos da Polícia Militar do Rio de Janeiro com Silva, R. (2011)

Se a família promove a socialização primária, corporações profissionais e instituições militares são, entre outros exemplos, instituições que promovem socializações secundárias, inculcando nos indivíduos determinada ética juntamente com uma parcela de conhecimentos técnicos objetivos. No caso da escola, há um programa sistemático continuado que organiza o saber tecnológico e normativo a ser transmitido às futuras gerações. Entretanto, dentro da lógica de separação, as academias militares são, ainda, além de escolas de formação, “instituições de sequestro” que, na definição de Foucault (2007), separam indivíduos de um mundo exterior para incorporar-lhes, eficientemente, um *ethos* militar, por meio de um processo de “normalização”. (SILVA, R., 2011, p.110)

Erving Goffman (2007), ao definir e caracterizar as instituições totais, ele as tipifica idealmente detalhando as evidências comuns a cada uma, colocando no rol dessas instituições, os quartéis. Castro (2004) menciona que o “período de adaptação” que novos ingressantes experimentam diz respeito, ao contrário do que pode se pensar em relação a um período gradual de ajustes, na verdade, a um momento de mudanças bruscas e intensas. “Tanto oficiais quanto cadetes falam da adaptação como uma ‘peneira’ que visa levar à

⁹ Termo cunhado por este autor para apresentar uma noção de divisão sócio-político-ideológica entre militares e civis, fazendo uma aproximação semântica do regime de segregação racial adotado na África do Sul, no período de 1948 a 1994.

desistência as pessoas não possuem vocação ou força de vontade suficiente para o ingresso na carreira militar.” (CASTRO, 2004, p. 19). Esta circunstância parece se enquadrar nitidamente ao que Goffman descreveu:

Um quarto modo de adaptação ao ambiente da instituição total é o da "conversão": o internado parece aceitar a interpretação oficial (ou da equipe dirigente) e tenta representar o papel do internado perfeito. Se o internado "colonizado" constitui, na medida do possível, uma comunidade livre para si mesmo, ao usar os limitados recursos disponíveis, o convertido aceita uma tática mais disciplinada, moralista e monocromática, apresentando-se como alguém cujo entusiasmo pela instituição está sempre à disposição da equipe dirigente. (GOFFMAN, 2007, p. 61).

Esta mesma experiência de “conversão”, que se materializa em momento de socialização fundamental durante a inserção no campo militar, revelou-se como um achado por outro autor, um nativo institucional da Polícia Militar da Paraíba, que decidiu etnografar a “semana-zero¹⁰” da formação policial-militar daquele Estado. A este período se submete o indivíduo recém-ingresso nas fileiras institucionais e, sobre este indivíduo, o autor comenta que:

Ele passará, portanto, por uma “alternação” (BERGER, 2012) ou “mortificação do eu” (GOFFMAN, 2007), que reconstruirá sua realidade social por meio de um processo de socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 1985) que inculcará em seu corpo um novo *habitus* que repercutirá em suas condições mentais e afetivas (BOURDIEU, 2001, 2007, 2009). (FRANÇA, 2013, p. 808)

A Lei n.º 7.990 de 2001 – Estatuto da Polícia Militar da Bahia – prevê em seu art. 47 a dedicação exclusiva dos praças especiais¹¹, informando que a estes, em razão de estarem em formação, “cabe a rigorosa observância das prescrições dos regulamentos que lhes são pertinentes” (BAHIA, 2001), recaindo, sobre eles, um poder disciplinador muito maior do que o existente para os já formados. Essa relação societária disciplinar, que também é uma

¹⁰ FRANÇA (2013) informa que a “semana-zero” corresponde à primeira semana de formação no Curso de Formação de Oficiais (CFO) da Polícia Militar da Paraíba e se caracteriza “como um rito de passagem, o qual se consolida como um estado de mudança” para aquele que é iniciante e necessita se transformar em militar.

¹¹ Praças especiais é a designação genérica classificadora de todos os policiais em formação, qualquer que seja o curso, posto ou graduação a que cada um pertença.

relação de controle, encontra refúgio nos escritos de Michael Foucault (2008) quando afirma que

A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. [...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”.(FOUCAULT, 2008, p.164-165)

Não obstante as contribuições de Foucault (2008) sejam importantes para analisar as relações de poder na formação do militar, Silva, R.(2011) aponta uma especificidade na formação do policial-militar na Academia da Polícia Militar (APM) do Estado do Rio de Janeiro:

Embora na APM ocorresse um processo similar de ‘docilização’ dos corpos, ele se manifestava de uma forma diferente, mais intenso no pátio, onde indivíduos são homogêneos em blocos anônimos segundo os valores coletivos da *caserna*, numa ‘normalização’ que refletia o próprio processo de socialização da APM. Ao contrário do que Foucault havia observado nas “instituições de sequestro”, o perigo na APM pareceu-me, nesse sentido, estar localizado no indivíduo questionador e suas liberalidades, isto é, no ‘indisciplinado’ segundo as regras nativas e não no coletivo disforme. Ou seja, na APM não havia *classes dangereuses*, mas o indivíduo com seu individualismo *dangereuse*. Nesse sentido, o intuito não seria o de prioritariamente disciplinar a massa, uniformizando-a para controlar suas forças segundo determinado propósito, mas sim o de controlar a individualidade representada por uma ambiguidade perigosa diante de objetivos institucionais confusos e até conflitantes. Talvez isso explique a ênfase na socialização coletiva e nos rituais de passagem, com forte significado de controle social. (SILVA, R., 2011, p.130-131)

Assim, na pesquisa exploratória realizada, verificamos que o controle foucaultiano e docilizador atinge sim, os indivíduos, porém, não lhes retira a autonomia de pensar, analisar e até compor, articuladamente, relações de poder contrárias, de forma a estabelecer tensões internas dentro do próprio campo de formação. Logo, a leitura que se faz no processo de domesticação dos dominados neste trabalho se expressa para além da noção foucaultiana, que, neste caso, desprezaria as potencialidades ativas dos sujeitos ao observar apenas o mecanicismo controlador. Encontramos justamente nas noções bourdieusianas de

habitus e de campo, as condições mais adequadas de leitura dos indivíduos e suas relações no campo militar da polícia.

Na concepção teórico-metodológica do *habitus* manifesta nos agentes policiais-militares, proveniente das adequações ao campo no período da formação profissionalizante, é confirmado nas palavras de Bourdieu:

Neste sentido, por exemplo, a noção de *habitus* exprime sobretudo a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo, etc. Quando introduzi aquela noção, [...] tal noção permitia-me romper com o paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia do sujeito ou da consciência, a da economia clássica e do seu *homo economicus* que regressa hoje com o nome de individualismo metodológico.[...] Sendo as minhas posições próximas das de Chomsky [...], eu desejava pôr em evidência as capacidades “criadoras”, activas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana, como em Chomsky – o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural –, mas sim o de um agente em acção:[...] (BOURDIEU, 2010, p.60-61, *grifo nosso*)

Assim, na perspectiva de um “sistema das disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2013, p.191), o *habitus* policial-militar é forjado na formação, sobretudo militar, de seus agentes.

Conhecer os processos pedagógicos de se tornar um militar, e, sobretudo, um policial-militar, neste trabalho, é fundamental, para entender como os agentes policiais-militares atuam no exercício de sua profissão, e, não apenas isso, mas, principalmente, para compreender como estes agentes lêem e interpretam a si próprios e ao mundo a sua volta, uma vez que, para Jaqueline Muniz (1999), muito mais o que uma profissão, “Ser policial, é, sobretudo, uma razão de ser”, frase incorporada ao título de sua tese de doutorado quando investigou a cultura organizacional da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro.

2.3. *HABITUS* MILITAR E PRÁTICA POLICIAL: TENSÕES E ASSIMETRIAS.

Essa dinâmica conflituosa do espaço social de formação do policial-militar, que confere um *habitus* promovido pela pedagogia tradicionalmente militarizada, entra, porém, em contradição com as exigências hodiernas de uma instituição que, na prática profissional, carece de um profissional mais crítico e qualificado ao novo contexto da segurança pública, conformando um campo curricular evidentemente bourdieusiano.

Esse padrão de comportamento socializado da formação do policial-militar fará com que ele não apenas se profissionalize, mas leia o mundo da maneira que a formação institucional lhe conduza, ainda que essa leitura lhe seja imperceptível.

Porém, percebemos que esse campo policial-militar possui tensões e conflitos internos, promovidos por dois subcampos: o da formação e o da prática policial. Silva, R. (2011), começando a diferenciar a natureza funcional das Polícias Militares da natureza funcional do Exército Brasileiro, comenta o “hibridismo” da formação policial-militar caracterizando-a como dicotômica exatamente em razão da dualidade funcional e antagônica, simbolizada em sua obra, de um lado, pela “caserna”, um ambiente representativo do militarismo reproduzido do Exército Brasileiro onde os alunos se profissionalizam militarmente, e pela “rua”, um local simbólico representativo da missão real da polícia, para onde se destinam as atividades práticas do policiamento ostensivo, hoje presente na Constituição Cidadã de 1988.

Assim, Silva, R. (2011) faz emergir um achado importante para este estudo: o aspecto militar evidenciado na pedagogia da “caserna” acaba por suplantando em valor e em importância as características plurais e multiformes da “rua”, desprestigiando-a como importante fator que influencia na apreensão da vida social e, mais ainda, considerando-a como estranha à ordem, historicamente conservadora.

O autor ilustra tal contexto valendo-se dos cenários observados por ele nas aulas de prática policial no interior do quartel, na medida em que, tendo-se uma expressão da “rua” dentro da caserna, um protótipo conhecido informalmente por “favelinha”, a lógica das incursões e tratamento bélico-militar naquele cenário impera como padrão de tratamento da instituição policial às diversas e multiformes “ruas” da prática cotidiana de policiamento. Nesta perspectiva, os conflitos, naturalmente manifestados pela pluralidade do ambiente democrático de um país com alto nível de desigualdade social, que precisariam ser compreendidos, mediados e solucionados pela própria polícia de ponta de forma a proteger os

direitos e garantir a justiça, agora, passarão a ser considerados como estranhos à ordem, na lógica de uma militarização que, culturalmente, clama por um mundo desprovido de conflitos e composto por pessoas com comportamento padronizado e homogêneo. Em vários momentos, dos quais destaco apenas dois no excerto abaixo, o autor faz referência a essa dualidade entre a “caserna” e a “rua”, como representativos dos paradigmas que se vêem nos polos da transição pela qual passam as Polícias Militares atualmente:

Quando há lacunas imprevistas no Quadro de Trabalho Semanal (QTS), como a falta de algum professor, por exemplo, é bem provável que os cadetes recebam a instrução de ordem unida, aquela mesma usada na “parada militar”, com exercícios que materializam os valores da *caserna* no treinamento exaustivo e detalhado dos corpos para a execução racional de movimentos marciais. Esse fato corrobora meu argumento de que, apesar de o currículo formal do CFO vir, no atual período democrático, tentando se adequar às representações do fazer policial caracterizado pela *rua*, os interstícios da APM ainda priorizam, com sua pedagogia informal e simbólica, o fazer militar da *caserna*. Outro dado que mostrou a priorização da *caserna* nessa socialização intersticial da APM foram as “canções de guerra” que, semelhantes àquelas canções entoadas em diversas ocasiões rituais, são levadas para esses espaços por ocasião dos deslocamentos das turmas. Nesse sentido, elas funcionam como ingrediente complementar na construção dos guerreiros. No entanto, mais uma vez não se trata da oralidade professoral, mas sim de uma espécie de ação performática que, numa arena de lutas simbólicas, põe em jogo o “poder mágico das palavras” (TAMBIAH, 1968). Assim se percebem resquícios da “ideologia da segurança nacional” contradizendo ali o currículo formal do CFO, na medida em que o discurso oficial do Estado Democrático é simbolicamente desqualificado. (SILVA, R., 2011, p.129)

Becker (2008) comenta que as regras sociais são fruto da criação de grupos sociais específicos, fazendo menção à possibilidade de rotulação de desordeiro, delinquente, infrator ou criminoso a qualquer um que, em determinado momento, construa ou decida seguir seus próprios valores se estes forem diferentes daqueles que integram as regras estabelecidas por aqueles grupos. O autor declara que “O delinquente de classe baixa que luta para defender seu “território” faz apenas o que considera necessário e direito, mas professores, assistentes sociais e a polícia vêem isso de maneira diferente.” (BECKER, 2008, p.28). Essa leitura de mundo bem específica presente na visão do policial-militar se potencializa por ocasião do *habitus* incorporado e, muitas vezes, materializado numa *hexi* corpórea, quase postural (BOURDIEU, 2010), que se manifesta na forma de falar, de andar, de se portar, agindo, também, como elementos identificadores e unificadores entre os agentes que pertencem ao mesmo campo.

Este processo de rotulação do infrator, ao qual, não raramente, direciona-se o controle e a punição devida ao indivíduo delincente para transformação e reajustamento às regras (FOUCAULT, 2008) e à ordem, exclui a possibilidade de análise crítica e compreensão de outras leituras acerca dos contextos promotores ou etiquetadores da “infração”, algo que seria possível de se perceber a partir do lugar de quem a comete.

Se lógica do combate e aniquilação do inimigo, tão natural à cultura militar, se associa aos padrões de leitura comportamental militarista que identifica em alguns “outros” comportamentos perigosos no processo de controle da criminalidade, esse policial-militar não atuará, de forma crítica, analisando as causas da violência social ou, como apontam alguns estudos sociológicos, considerando o processo de produção do próprio criminoso (BECKER, 2008; WACQUANT, 1999), ele atuará para manter a ordem, conforme consta na Constituição da República Federativa do Brasil, em seu art. 144, § 5º, quando informa genericamente que “às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública” (BRASIL, 1988). Neste sentido, uma estrutura exterior culturalmente estabelecida é interiorizada, mas não se encontra individualmente percebida, apenas manifestada por seus agentes, quer sejam policiais ou não. Aproximando-se à perspectiva teórica de Bourdieu (2013, p. XL), ele informa que “As práticas resultam da relação dialética entre uma estrutura – por intermédio do *habitus* como *modus operandi* – e uma conjuntura entendida como as condições de atualização deste *habitus* e que não passa de um estado particular da estrutura.”

Especificamente, é na formação policial-militar que se experiencia a socialização do *modus vivendi* punitivo interno que deverá ser reproduzido na leitura de mundo e nas relações que os policiais estabelecerem na prática profissional. Contudo, o que não é percebido pelo próprio policial, e nem mesmo pela sociedade à qual policia, é a estrutura de controle seletivo e de dominação que atua sobre eles, comissionando-os à preservação de uma “ordem social”. Porém, é através do *habitus* institucional que, imperceptivelmente, se operacionaliza a rede de estratificações sociais no fazer policial, e, muito mais, militar e militarizado, beligerante por excelência, de sua atuação funcional como agente do Estado.

Em suma, o que se tem é uma interiorização irreconhecível da estrutura externa para reprodução da dominação social na forma de *habitus* (BORUDIEU, 2010), incorporado no subcampo da formação institucional de seus agentes, cujo papel é percebido por ele como necessário à manutenção da ordem social, através da a ordem pública, também legitimada pela coletividade e legalizada pelo ordenamento jurídico vigente, mesmo em uma democracia.

Se não é nossa intenção neste momento realizar o esforço intelectual para aprofundar a discussão da categoria “ordem”, faz-se prudente ao menos mencionar discussões

presentes em alguns estudos, assim como os efeitos que ela pode ter quando a Carta Magna de 1988, por exemplo, atribui às Polícias Militares a incumbência de sua preservação. O modelo de Segurança Pública estabelecido no Brasil tem destinado o papel das polícias atrelado ao setor administrativo-penal da Segurança Pública. No entanto, o jurista e pesquisador Theodomiro Dias Neto (1997), nos alerta para algumas questões:

uma limitação central no enfrentamento do tema é de ordem conceitual. Segurança pública é hoje um conceito seletivo centrado em duas dimensões fundamentais. A primeira resulta da fusão entre segurança e criminalidade: segurança significa hoje controle e prevenção do delito. A segunda dimensão deriva da noção hobbesiana de segurança como segurança do Estado. O Estado é condição para a paz, ao proteger-se a "segurança do Estado" se estará garantindo a "segurança dos cidadãos". (DIAS NETO, 1997, p.12)

Segundo o referido autor, as polícias têm sido o único instrumento das políticas públicas direcionadas à resolução dos conflitos sociais, exclusivamente pela ótica penal, e informa que “A hegemonia do ‘discurso penal’ ou seja, a tematização dos conflitos sociais no ‘espaço da pena’, é o outro lado de um processo de esvaziamento do ‘espaço da política’”. (DIAS NETO, 1997, p.12). Nisto, contrói-se uma percepção hegemônica sobre como a ordem deve ser mantida:

A obstrução da via política de solução dos conflitos sociais cria um terreno fértil para soluções simbólicas centradas no Direito Penal. A demanda social por segurança deixa de se articular como demanda política e passa a articular-se através do vocabulário da penalidade, que acaba por traduzir uma genuína insatisfação com a injustiça e a ilegalidade na linguagem ilusória de uma ordem que pode ser imposta através da repressão penal. Ao invés de politizados, os problemas são ‘policializados’. (DIAS NETO, 1997, p.12)

Neste mesmo sentido, Álvaro Pires discute a manifestação do discurso jurídico-penal como fruto de um sistema de pensamento que acomete o ocidente a partir do século XVIII. Tal sistema de pensamento se materializa na ligação “a um conjunto de práticas institucionais jurídicas que se designa como ‘justiça penal’ ou ‘criminal’, constituído por uma rede de sentidos com unidade própria no plano do saber e que liga estreitamente fatos e valores, o que lhe confere um aspecto normativo” (PIRES, 2004, p.40). A esse sistema de pensamento ele denomina de “racionalidade penal moderna”, cuja manifestação se dá por um

processo em que a justiça penal produz seu próprio sistema de pensamento e utiliza o Direito Penal como subsistema diferenciado, com identidade própria, dentro do próprio Direito (*Ibidem*). O autor avança em sua concepção epistemológica considerando as disposições incorporadas inconscientemente, valendo-se dos pressupostos de Pierre Bourdieu, quando afirma que:

Um dos efeitos da racionalidade penal moderna será o de naturalizar a estrutura normativa inicialmente eleita pelo sistema penal. É quando tentamos pensar o sistema penal de outra forma que tomamos consciência da colonização que ele exerce sobre a nossa maneira de ver as coisas. (PIRES, 2004, p.40-41)

A atuação policial, nesse sistema de pensamento que não vê outra possibilidade de relação diferente de crime e sanção penal, assume importância preponderante para manutenção da ordem utilizando-se unicamente do aparato prisional, levado a cabo pelo uso da força e das armas, numa lógica beligerante de seu militarismo.

Neste sentido, abre-se margem para lembrar a militarização das questões urbanas, como já discutido acima, a qual, no espectro de crescimento da criminalidade no Brasil, o apelo às instituições policiais para confrontarem, segundo a lógica do combate e da guerra, sobretudo nos morros e favelas, no Rio e em São Paulo, assim como em diversas comunidades periféricas e vulneráveis socialmente de outras cidades brasileiras, tem sido uma tônica clamada pelo senso comum que anseia por uma resposta do Estado. (SOUZA, 2008).

Souza (2008), observando criticamente o cenário de utilização do poderio bélico-militar no tratamento da violência urbana alerta que

Exércitos são treinados e preparados, essencialmente, para a defesa de um país contra eventuais ‘inimigos externos’, ‘inimigos’ esses que a mídia e o Estado, em ações orquestradas, ensinarão os habitantes de seu país a odiar. Com isso se facilita que os soldados de um país bombardeiem, fuzilem, às vezes até torturem os de um outro. Para evitar que pessoas do próprio país sejam transformadas em ‘inimigos internos’ reais ou potenciais, na esteira de uma estigmatização sócio-espacial e do cultivo de preconceitos contra grupos específicos e seus espaços (no caso de países semiperiféricos, sobretudo as favelas e seus equivalentes), *como aliás já vem acontecendo há muito tempo* (vide, sobre isso, SOUZA, 2000:80 E 2006b:473), é preciso que se enfatize: a transformação de uma urbe em fobópole é um é um desafio civil – (socio)político, (socio)econômico e cultural –, não um desafio militar.(SOUZA, 2008, p. 37)

Entretanto, Souza (2008) não descarta a complexidade do tema e, mesmo agindo com sensatez ao comentar sobre a difícil tarefa de intervir no cenário da violência social no Brasil, ele suscita questionamentos demonstrando pontos de vista a serem considerados por toda a sociedade e pelo Estado, incluindo todos os integrantes do Sistema de Justiça Criminal¹² no Brasil, inclusive os policiais, no seu exercício profissional:

A questão ou o desafio central, aqui, é interpretado pelo presente autor da seguinte maneira: vivemos em sociedades heterônomas; como é possível, em tais sociedades, cobrar do aparelho de Estado maior segurança pública, sem que isso configure um apelo para que uma instância de poder que encarna e representa, em última análise, uma assimetria estrutural de poder se utilize da força bruta, da repressão e da punição para manter a ‘paz social’ sobre os fundamentos de um *bias* burguês e reacionário (defesa intransigente da propriedade privada e repressão a *toda e qualquer* contestação da ordem sócio-espacial dominante), ignorando (ou deixando um tanto de lado ‘pragmaticamente’) as causas mais profundas que estimulam a prática de certos delitos? Enfim: como não ser conservador ao falar de ‘segurança pública’, como não fazer um simples ‘discurso de Estado’ e de manutenção do *status quo*? (SOUZA, 2008, p.147-148)

As questões complementares que aparecem nesta investigação advinda desse raciocínio são: a formação policial-militar atual oferece a condição de seus integrantes fazerem essa leitura? Sendo a sociologia uma das disciplinas que poderia auxiliar no posicionamento crítico do policial, ela tem cumprido seu papel na formação do policial-militar já que ela se faz presente no currículo prescrito?

¹² Sistema de Justiça Criminal é considerado aqui como todo o aparato estatal brasileiro utilizado para prevenir, controlar, julgar e punir os atos infracionais e crimes cometidos por qualquer cidadão, incluindo, as Polícias Civil e Militar, o Ministério Público, a Defensoria Pública e o Judiciário.

3. SOCIOLOGIA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO POLICIAL-MILITAR

Neste capítulo discutiremos acerca da inserção da sociologia no currículo das polícias militares brasileiras segundo a perspectiva teórico-crítica do currículo e como essa inserção se processou nos âmbitos político-institucionais.

3.1. CURRÍCULO E PEDAGOGIA POLICIAL-MILITAR: A ESTRUTURA SOB VIÉS TEÓRICO-CRÍTICO.

Entendemos que as teorias curriculares críticas são as que mais se adequam à leitura do currículo e da pedagogia policiais-militares. Assim, um breve introdutório sobre tais teorias se faz necessário.

Exatamente por volta dos anos 70, nos países ocidentais, e mais punjantemente, na França com manifestações em luta pelas liberdades civis e direitos das minorias, várias foram as provocações sociais que demandavam transformações em diversos setores do Estado, dentre eles a educação. Silva (2005) comenta que os movimentos de independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis na França e em vários outros países, os movimentos de contracultura, o movimento feminista, a liberação sexual, entre outros fatores de mobilização social, efervesciam o contexto societário da época. Associado ao processo neoliberal que ensejavam uma política de redução dos gastos sociais – o “Maio de 68” francês representa bem esse contexto –, o setor educacional começa ser também criticado em seu proceder pedagógico, considerado como reprodutor das condições de dominação e desigualdade e mantenedor do *status quo* dominante nas relações sociais produzidas à lógica neoliberal da burguesia europeia.

Na acepção crítica do currículo, categorias do conhecimento como “ideologia”, “hegemonia”, “poder” e “classe” acabaram por orientar os estudos que se desenvolveriam a partir de então, como bases para as críticas que seriam formuladas sobre a perspectiva tradicionalista da educação.

No campo da crítica educacional à reprodução dos *status quo* dominante, evidenciam-se, por exemplo, Basil Bernstein (1975) e Pierre Bourdieu (1975), publicizando uma relação íntima entre a reprodução cultural que permeia o currículo escolar e a reprodução

social vigente na estrutura societária. Michel Apple (2006) discutirá a questão educacional suscitando a categoria da “hegemonia” como necessária à mediação entre as forças capitalistas dominantes e a prática educacional curricular nas escolas. Se na perspectiva teórica tradicional, as únicas perguntas que se observavam sobre o currículo eram da ordem de como se faria desenvolvê-lo, na perspectiva crítica, passou-se a questionar o porquê de tais conhecimentos e não de outros: ao que Apple (2006) responderá descrevendo o mecanismo de tradição seletiva do conhecimento.

Silva (2005, p.30) ainda deixa claro que “As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação.” Por isso, nesse estudo, optamos por recorrer às “lentes” das teorias críticas para discutir a sociologia no campo curricular de formação policial-militar no Brasil e, especificamente, na Bahia.

Ao tentarmos compreender o campo curricular em Michael Apple, um dos nossos principais teóricos que fundamentou a investigação, é necessário conhecer o contexto em que propõe sua vertente teórica.

Embora Michael Apple, assim como a maioria, senão todos, dos autores que produzem conhecimento no campo da educação, fazem-no considerando, o mais das vezes, os processos educacionais da educação básica e do ensino superior, isso poderia fazer com que pensássemos que a utilização destes aportes teóricos estariam em desacordo temático para apropriação do campo de formação do policial-militar, alvo deste trabalho investigativo.

Contudo, para além de Ivor Goodson, que, reafirmando as palavras de Raymond Williams, informa que o currículo “como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação.” (GOODSON, 1995, p.17), Michael Apple afirma que a escola não apenas reproduz, mas também produz novas formas e relações de dominação em seus processos educacionais.

Esta vertente teórica parece se adequar melhor à perspectiva bourdieusiana que confere maior liberdade, proveniente do *habitus*, ao agente social, neste caso o policial-militar, de não apenas reproduzir, mas renovar, inovar e criar relações de manutenção do *status quo* dominante, no campo policial-militar acreditando firmemente estar fazendo o que é “correto” e “necessário” em cumprimento da lei e para preservação da ordem, em que tal *habitus* funciona como uma espécie de liame entre o contexto estrutural e a perspectiva subjetiva dos agentes sociais, e, neste caso, agentes também de segurança pública.

Contudo, o que se espera desta análise curricular, notadamente em Michael Apple, são os recursos que ele utiliza para discutir a “legitimidade” e “ilegitimidade” de

conhecimento, as relações de poder implementadas, por exemplo, através dos mecanismos de tradição seletiva de conteúdos que compõem os currículos escolares tanto educação básica e superior, quanto os da educação profissionalizante, como parece ser o caso da formação policial-militar.

Apple (2006) faz conceituar hegemonia, tomando de empréstimo o que Raymond Williams (1997) havia dito, e complementa declarando que a hegemonia não se refere “à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar ‘da parte superior de nossos cérebros’.” (APPLE, 2006, p.39) e, comentando o que pensa sobre hegemonia relacionando à “saturação da consciência” informa que, “Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos” (*Ibidem*, p.39).

É interessante a declaração de Apple (2006) quando ele informa que na Nova York de 1850, quando a se começava a consolidar o sistema público de ensino, a expectativa era a de que escola poderia preservar a hegemonia cultural de uma população “nativa”, na medida em que, através da educação,

a maneira pela qual a vida em comunidade, os valores, as normas e os benefícios econômicos dos poderosos deveriam ser protegidos. As escolas podiam ser grandes motores de uma cruzada moral para fazer dos filhos de imigrantes e dos negros serem como ‘nós’. (*Ibid*, p. 106).

Naquele contexto estadunidense, Apple informa que os problemas urbanos aumentaram em razão do aumento proporcional da população negra e imigrante. “Algo, então tinha que ser feito sobre o crescimento rápido do número de crianças ‘diferentes’, que tinham de ser ‘aculturadas¹³’” (*Ibid*, p. 106). Quanto mais se aumentava a população no centro urbano essa moralidade “tornava-se cada vez atrelada às ideologias e aos objetivos econômicos, à medida que o país expandia sua base industrial” (*Ibid*, p. 107).

Torna-se interessante perceber que os valores de uma dada moralidade e as normas acima mencionadas, as mesmas que compõem a noção de ordem social, a mesma ordem que fundamenta a leitura de mundo dos policiais e dos cidadãos, todos integrantes de uma referida sociedade, será produzida e reproduzida primeiro pelas instituições de controle

¹³ Para falar de aculturação, Apple (2006, p.106), se utiliza de uma citação de Kaestle (1973), quando comenta sobre a missão da escola declarando que esta consistia em “inculcar atitudes cooperativas entre crianças da cidade, sejam quais fossem as vicissitudes da vida urbana.”

social informal, a família e a escola, por exemplo, e depois, pelas instituições de controle formal do Estado, como a polícia. Assim, tal ordem acaba por ser fruto de uma construção ideológica e estrutural maior, estratificada e estratificadora, operacionalizada em atendimento aos padrões hegemônicos das elites dominantes, manifestando-se, econômica, cultural e socialmente, nos diversos espaços sociais e âmbitos da vida cotidiana.

Esta é a escola pela qual todos passam e dela saem formatados especificamente, cuja classificação de certo ou errado, dentro do padrão ou fora do padrão, ordem ou desordem, se encontra embutida nesse processo e compõem uma rede de significados culturalmente hegemônicos na vida de todos.

Os papéis institucionais na produção/manutenção das relações de poder também é discutido por Apple (1989, p.33-34) informando que “Acima tudo, a hegemonia não surge simplesmente; ela deve ser elaborada pelos locais particulares como a família, o local de trabalho, a esfera política e a escola”. Ao que parece, a polícia, sendo uma dessas instituições formais encarregadas de manter a ordem no espaço público, segundo a própria Constituição Federal de 1988, pelo controle punitivo-penal, ela o faz, mantendo essa ordem já existente.

E, enfim, Apple compõe uma espécie de triangulação sequencial que se manifesta no seio da sociedade, no senso comum, que, já estando a reproduzir a lógica da dominação, influencia os setores educacionais a não apenas reproduzirem, mas também produzirem novos e mais eficientes instrumentos de dominação, chegando-se ao controle social, declarando que:

O processo de rotulação, assim, tende a funcionar como uma forma de controle social, eliminar percepções incompatíveis e usar meios supostamente terapêuticos para criar um consenso moral, valorativo e intelectual. O fato de que esse processo possa ser mortificante, que o capital cultural de quem detém o poder seja empregado como se fosse natural – assim ampliando tanto o consenso falso quanto o controle econômico e cultural –, que resulte na eliminação da diversidade e que, finalmente, ignore a importância do conflito e da surpresa na interação humana, é algo que frequentemente se perde em nosso afã de ‘ajudar’. (APPLE, 2006, p. 176)

É justamente nesse afã de “ajudar”, cumprindo com sua honrosa missão de preservar a Ordem Pública, se necessário for com o risco da própria vida, numa espécie de ritual em que se cultua o *ethos* guerreiro, valendo-se das disposições interiorizadas da estrutura e externalizadas na prática profissional, isto é o *habitus*, como já comentados anteriormente, que os policiais-militares reforçarão o próprio conteúdo moral da ordem a ser

estabelecida e que a sociedade legitimará, simbolicamente, em preservação da ordem, mas a ordem dominante.

Assim, retomando as palavras de Silva, R. (2011), no tocante aos conteúdos curriculares prescritos e ocultos da formação do oficial na Polícia Militar do Rio de Janeiro:

As técnicas corporais ali manifestadas por meio de metáforas que caracterizam a *caserna* revelam esse espírito coletivo de seu fazer. São “grupos de combate” em “condutas de patrulha”, nos quais o “teatro de operações” tem local definido. Nesse sentido, a existência de um espaço exclusivo para o treinamento desse fazer *caserna* na APM é de fato sintomático, já que não existe em contrapartida um espaço equivalente para o exercício do fazer *rua*. Esse local de fato existe e seu nome oficial é Pista de Abordagem de Edificações, mas ele é mais conhecido pelo grupo nativo como “favelinha,” o que, na prática, serve de palco para a consagração do saber *caserna* na prática policial. A existência de um local específico para essas práticas policiais sob os contornos da *caserna*, talvez nos indique uma representação do fazer policial militar no qual a rua se equivalha à favela, mas ao mesmo tempo, também, no qual a *rua*, com sua ideologia igualitária e cidadã, esteja mesmo sendo simbolicamente descartada como fazer prático policial militar. [...] Assim, o período de passagem pela APM deve ser observado sob o ponto de vista de uma totalidade que inclui, além do currículo formal, concretizado principalmente com as aulas ministradas em sala de aula e outras atividades curriculares, uma intensa atividade paralela que ocorre nos interstícios sociais da APM, operando uma espécie de pedagogia informal para a introjeção de determinado *habitus*. (SILVA, R., 2011, p.127-129)

Robson Silva (2011), no excerto acima, abre margem pra que seja explorada a dimensão prática do currículo – currículo ativo em Goodson (1995) e currículo oculto em Apple (2006) – como componente fundamental para compreensão do processo pedagógico, tema discutido na subseção a seguir.

No entanto, o que nos chama atenção quando percebemos nessa formação policial-militar o discurso hegemônico de manutenção materializada nesse currículo vivido, é o ambiente de conflito que a disciplina de sociologia pode provocar no ambiente de formação, caso a formação do agente policial esteja servindo apenas para legitimar o discurso hegemônico e a lógica de dominação existente: umas hipóteses deste trabalho.

É bem verdade que essas relações de dominação produzidas e reproduzidas em instituições como a própria escola delineiam um ambiente de conflitos e contradições. Neste sentido, Apple também contribui:

Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica; portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital. Essa não é uma ideia abstrata. Esses conflitos ideológicos permeiam as nossas instituições educacionais e nelas desenvolvem-se todos os dias. [...] Entretanto, essas instituições, a escola, entre elas, exercem funções vitais na recriação das condições necessárias para que a ideologia hegemônica seja mantida. Essas condições não são impostas, entretanto. Elas necessitam ser continuamente reelaboradas no campo de instituições tais como a escola. (APPLE, 1989, p.32-33)

Ao observar este ambiente de conflito, fruto do espírito crítico a ser desenvolvido pela sociologia em um espaço de formação militar, resgatamos a questão central do nosso trabalho, a saber: “qual o lugar do ensino de sociologia na formação do soldado da Policial Militar na Bahia, considerando os fatos de a ciência sociológica servir à interrogação da vida social e a instituição policial-militar, ao controle estatal para preservação da ordem?”

3.2. A SOCIOLOGIA NA TRAJETÓRIA CURRICULAR DAS POLÍCIAS MILITARES.

Não se tem registros suficientes discutindo o ensino de sociologia na formação policial-militar no Brasil. Contudo, alguns referenciais que ainda tocam no assunto não consistem em aportes teóricos aprofundados ou consubstanciados o bastante para compor o estado da arte referente à temática. Apenas França (2011), que publicou em um congresso um artigo discutindo o assunto, menciona outros autores (RUDINICK, 2005 e RIQUE *ET AL*, 2003) que apenas comentaram, sem, contudo, discutir a historicidade da relação da sociologia com a formação policial-militar. Em forma bem sintética, França (2013b) afirma que o próprio contexto de reabertura democrática, em 1988, ensejou tanto o retorno da disciplina Sociologia no rol de disciplinas escolares na educação básica, pois, junto com a Filosofia, havia sido substituída durante o Regime Militar (1964-1985) pelas disciplinas Ordem Social para o Brasil (O.S.P.B) e Educação Moral e Cívica (EMC), bem como, em relação às instituições policiais-militares, houve uma abertura para inserção de disciplinas do campo das ciências humanas e sociais. (FRANÇA, 2013, p.5).

Assim, fica clara a pressão que as mudanças históricas no campo político efetuaram para a transformação do campo militar na/das polícias brasileiras. Logo, um

panorama relacional sobre tal histórico torna-se providencial para a compreensão das influências na transformação do currículo de formação dos agentes policiais-militares.

O dispositivo legal que reorganizou as Polícias Militares do Brasil, inicialmente tendo sido provido pelo Decreto 317/67, mas vindo a ser regulamentado e operacionalizado pelo Decreto-Lei n.º 667/69 que o revogou o anterior, teve grande importância na trajetória de formação das atuais polícias militares brasileiras. Tal lei criou as Inspetorias Gerais das Polícias Militares com o fito de padronizar a formação policial, conforme visto anteriormente.

Visando estabelecer o que hoje se conhece e se pratica em termos de policiamento ostensivo, o citado Decreto-Lei transformou as instituições policiais-militares em instituições à semelhança do Exército brasileiro, moldando a sua formação e cultura organizacional à sua lógica. FRANÇA (2011) também comenta que o Decreto n.º 88.777/83 apresentou um novo conjunto de diretrizes institucionais reafirmando o ensino nas Polícias Militares sob os auspícios do Exército, deixando claro no Artigo 37, item 3, às IGPM, competem “a orientação, fiscalização e controle do ensino e da instrução das Polícias Militares” (BRASIL, 1983, versão online).

Contudo, com o fim do período ditatorial no Brasil (1964-1988) e a conseqüente reabertura democrática, as instituições públicas como um todo foram inseridas num momento específico em que tudo se modificou em atendimento ao novo regime político-institucional adotado. Tanto o âmbito educacional quanto o da segurança pública sofreram impactos advindos desse novo momento.

Na educação básica, por exemplo, houve a implementação de disciplinas curriculares obrigatórias tais como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social para o Brasil (OSPB), através do Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969 e regulamentado pelo Decreto n.º 68.065, de 14 de janeiro 1971. Na segurança pública, os impactos da Ditadura Militar também se fizeram sentir amplamente na formação dos policiais, sobretudo para as Polícias Militares brasileiras. “O ensino para essas instituições também começou a ser padronizado em todo o Brasil, [...] por intermédio da recém-criada Inspetoria-Geral das Polícias Militares (IGPM).” (HIPÓLITO; TASCÁ, 2012, p.56), que moldou a expressão organizacional e cultural das Polícias Militares à lógica do Exército brasileiro.

Findado o último período ditatorial com a promulgação da Carta Constitucional de 1988, prosseguindo-se com o processo de reforma do Estado implementado a partir do governo Fernando Collor de Melo (1990-1992), cujo apogeu se efetivou no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), todo o contexto da administração pública do país sofreu

modificações para atender às novas demandas e diretrizes, adotando princípios do processo de administração gerencial.

Desse cenário resultaram medidas que o referido governo implementou, dentre as quais se destacaram os processos de descentralização/centralização e a desregulamentação utilizando estratégias de privatizações, processos flexíveis na gestão e concessão de autonomia às escolas para buscar resultados se tornaram pontos fortes no campo das políticas públicas educacionais (OLIVEIRA, 2011).

Contudo, especificamente, os processos de descentralização/centralização que trataram, em uma de suas facetas, de ressignificar o papel dos municípios na implementação de políticas sociais nos campos da saúde e da educação, também começou influenciar o campo da segurança pública.

Quando a educação no Brasil começa a ser pensada no contexto de um sistema nacional de educação, tal como se vê descrito no Plano Nacional de Educação, iniciado em 2001, emerge a necessidade de articulação desse sistema entre seus componentes sistêmicos. No ano de 2007, por ocasião do Compromisso Todos pela Educação, pacto assinado pelos entes federados brasileiros, que, de alguma forma secundarizou as aspirações do PNE, foi estabelecido o Programa de Articulação Nacional da Educação (PAR) que implementou dispositivos para articular as diretrizes centrais às especificidades locais. Em uma das dimensões do PAR se encontra Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar. Assim como o PAR, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se efetivaram como instrumento de controle do campo curricular educacional.

Em relação à Segurança Pública aconteceu algo semelhante. Embora a Constituição de 1988 atribua a responsabilidade da Segurança Pública aos estados, no primeiro mandato do presidencial de Fernando Henrique Cardoso, através do Decreto n.º 2.315, de 04 de setembro de 1997, a antiga Secretaria de Planejamento de Ações Nacionais de Segurança de Segurança Pública, também criada em seu governo, foi transformada em Secretaria Nacional de Segurança (SENASP). No ano de 2000, foi lançado o Plano Nacional de Segurança Pública que vinha sendo gestado lentamente no âmbito do Ministério da Justiça e da SENASP. Não obstante as críticas quanto às fragilidades do referido Plano, ele “marcou uma virada positiva, democrática e progressista, modernizadora e racionalizadora, na medida em que conferiu à questão da segurança um *status* político superior, reconhecendo [...] a necessidade de que o governo federal assumira responsabilidades nessa matéria” (SOARES, 2007, p.85). Assim como no PAR, em relação à política de formação de professores no

âmbito da educação, o Plano Nacional de Segurança Pública também previa a dimensão da qualificação da formação profissional dos policiais.

Neste momento, também começam a se apresentar com maior ênfase nos discursos governamentais que pretendiam transformar a segurança pública, os aspectos parciais da administração gerencial incorporadas à gestão da segurança, tais como eficácia dos resultados com foco na satisfação do cliente, neste caso, o cidadão usuário do serviço público de segurança. No entanto, o comportamento organizacional se apresentava, como ainda o é hoje, refratário ao controle externo, que se avalia diretamente as deficiências nos mecanismos de controle social da violência pelo Estado, numa perspectiva de *accountability*.

Vieira e Protásio (2011), por exemplo, informam que, tanto na Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, quanto em várias polícias de todo o Brasil, no final dos anos 90 procurou-se estabelecer o modelo da “Polícia Orientada para Resultados”, proveniente das influências norte-americanas sobre avaliação da produtividade policial segundo indicadores. Aqui se mostra, por um lado, a influência de algumas características da administração gerencial no âmbito da gestão das políticas em Segurança Pública.

Se a administração gerencial, de alguma forma, influenciou a avaliação interna da produtividade em segurança pública, a formação dos seus profissionais também foi fomentada segundo seus paradigmas. Associando-se o contexto sociológico de produção violência social no Brasil, o qual era agravado pela atuação histórica e arbitrária da polícia que desprezava os direitos dos cidadãos e a dignidade da pessoa humana, à perspectiva de produção de resultados numa gestão da segurança que se encontrava submetida à reforma do Estado, algumas medidas de modificação, sobretudo, na formação do policial foram fomentadas em torno de um sistema que controlasse tal formação.

Um pensamento sistêmico de amplitude nacional, associado às contribuições do Conselho Nacional de Segurança Pública (CONASP), instituído pelo Decreto N. 98.936/1990 e regulamentado novamente em 1997, é que vai promover mobilizações para que em 2003, haja a emergência de uma Matriz Curricular Nacional para os Profissionais em Segurança Pública, apresentada, inicialmente, em 2003, em um seminário nacional sobre segurança pública, revisada em 2005, com agregação de outros dois documentos:

as Diretrizes Pedagógicas para as Atividades Formativas dos Profissionais da Área da Segurança Pública, um conjunto de orientações para o planejamento, acompanhamento e avaliação das Ações Formativas, e a *Malha Curricular*, 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. (BRASIL, 2014, não paginado)

Já o ano de 2007, por exemplo, foi um marco na Segurança Pública do Brasil com a implementação, em nível federal, do Programa de Segurança Pública, Justiça e Cidadania (PRONASCI), através do Decreto 11.530/2007, cujos atos normativos deram origem a outros programas e projetos que incidiram sobre vários âmbitos da gestão da Segurança Pública, em todos os Estados do Brasil.

Entre os programas que nos importam, destacamos o programa Bolsa-Formação “destinado à qualificação profissional dos integrantes das carreiras já existentes das polícias e civil, do corpo de bombeiro, dos agentes penitenciários, dos agentes carcerários e dos peritos.” (BRASIL, 2008). Este programa concedia auxílio financeiro, a título de bolsa, para todos os agentes envolvidos com a segurança pública que se aperfeiçoassem nos cursos, modalidade à distância, promovidos pela Secretaria Nacional de Segurança Pública. Logo, precisou ser formado um Departamento de Ensino, dentro da SENASP para cuidar tecnicamente da padronização dos conhecimentos ministrados nos cursos.

No período de 2005 a 2007, a Matriz recebeu outra contribuição, fruto da parceria com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, sendo lançado em 2009 uma versão e a última, recentemente em 2014.

O que nos interessa em relação a essa matriz – e de alguma forma nos inquieta, também, enquanto investigador da formação policial – é que, pretendendo ela ser um referencial para as ações formativas de todos os profissionais da área da segurança pública, incluindo, por certo, a formação do policial-militar, ela começa a se intervir em um contexto pedagógico de formação policial que antes era, histórica e culturalmente, de exclusividade, primeiro, do Exército Brasileiro, em que pese este ter se afastado da responsabilidade organizacional e administrativa sobre as Polícias Militares, e depois, em razão desse afastamento, das Polícias Militares. Neste contexto, as Polícias Militares obtiveram a possibilidade de construir autonomamente sua própria estrutura de formação, porém, o paradigma militarista ainda permanece atualmente em muitos dos dispositivos legais internos e em muitos dos pressupostos sociais nos espaços convivência da vida policial-militar, conforme discutido anteriormente sob as contribuições de Silva, R. (2011).

O Decreto Estadual n.º 23.465, de 28 de maio de 1973 (ANEXO L), que dispõe sobre a Sistemática da Legislação Estadual de Ensino, Avaliação da Aprendizagem e Frequência de Instruendos nos Cursos Profissionais de Polícia Militar, prevê:

Artigo 3.º - Os cursos em funcionamento, e os que venham a funcionar na Polícia Militar, terão as normas de avaliação de aprendizagem e as de frequência dos Instruendos, bem assim os seus currículos, esses estabelecidos em planos curriculares plenos, elaborados no órgão responsável pelo ensino na Corporação e aprovados pelo Comandante Geral da PM, através de Portarias.

§3.º - Os planos curriculares plenos serão elaborados com observância do que dispuserem as **Diretrizes Gerais de Ensino e Plano Geral de Instrução do Comando Geral da PM, bem assim as necessidades e finalidades da Corporação e dos Estabelecimentos de Ensino.** (BAHIA, 1973, p.01, grifo nosso)

No excerto acima, a Polícia Militar, até o momento de estabelecimento da Matriz Curricular Nacional, sempre se conduziu autônoma em sua formação, assim como se conduz o próprio Exército Brasileiro, deste mantendo, em boa parte, as influências culturais e organizacionais. Tal autonomia se encontra fundamentada legalmente na Lei de Diretrizes e Bases Educacionais desde 1971, conforme será retomado a seguir. Assim, a SENASP, através de uma inovadora Matriz Curricular Nacional, a qual será discutida no próximo capítulo, enseja uma relação de conflitos com as Polícias Militares Estaduais que detém a autonomia de sua própria formação.

Contudo, foi no ano de 1997 que a sociologia foi proposta pelo Programa PM/UFBA na formação policial-militar do Curso de Formação de Soldados da PMBA, porém, não claramente como “sociologia”, mas através de duas disciplinas que discutiam seus conteúdos, a saber: “Contexto Brasileiro” e “Realidade Baiana”. No entanto, não encontramos nenhum documento que atestasse a inclusão das referidas disciplinas, para, mais tarde, em momentos históricos diferentes, seus conteúdos serem atualizados e discutidos nas atuais disciplinas de “Introdução à Sociologia” e “Educação para as Relações Etnicorraciais e de Gênero”.

Em razão de condições relativas à exequibilidade da pesquisa, optamos por focar no estudo apenas da disciplina de “Introdução à Sociologia”.

4. A SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DOS SOLDADOS DA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA

O nosso objeto: a sociologia na formação militar do soldado policial-militar, apresentou-se articulado ao aporte teórico-metodológico referenciado e, para tanto, reafirmamos, que, para o estudo da sociologia, enquanto disciplina empregada na formação policial-militar baiana, daremos ênfase ao tema do controle social, através de produções científicas e considerações feitas no âmbito da sociologia da violência.

Relatamos inicialmente as impressões decorrentes da observação realizada da prática docente no ensino de sociologia no Curso de Formação de Soldados PM, ocorrido no período de agosto a outubro de 2014, para depuração das informações evidenciadas por ocasião da busca orientada por categorias *a priori*, tais como “campo”, “currículo”, “ensino de sociologia”, “controle social” e outras *a posteriori* que porventura surgirem durante o desenvolvimento da pesquisa.

4.1. CONTEXTOS DE CAMPO E CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Inicialmente realizamos uma pesquisa exploratória que consistiu em observação da prática docente no ensino da disciplina de “Introdução à Sociologia” e uma entrevista em grupo com os discentes do Curso de Formação de Soldados. Essa etapa exploratória foi realizada em um dos locais de formação policial dentre os considerados para esta investigação, cuja descrição foi omitida propositadamente visando proteger a identidade dos agentes envolvidos na pesquisa, pois seria fácil a identificação deles pela divulgação do local em que se realizou esta e outras pesquisas. Assim, nomes fictícios também foram atribuídos a todos os entrevistados, quer docentes, discentes ou outras pessoas do corpo administrativo que, de alguma maneira, se envolveram na pesquisa. A única exceção a esta regra foi em relação à entrevista com o Comandante Geral da Polícia Militar no ano de 1997 que autorizou a veiculação de sua identidade até porque, sendo ele o principal responsável pelas profundas

modificações introduzidas na Polícia Militar naquele período, não seria difícil a sua identificação por quaisquer dos policiais-militares que tivesse convivido naquele interstício ou pelos os atuais policiais, hoje, em razão de que, em toda corporação, repercutem-se os efeitos da referida tentativa de modernização.

Neste trabalho, consideramos como *loci* de pesquisa 03 Organizações Policiais-Militares de formação de soldados, embora haja outras no Estado da Bahia: o Núcleo de Formação de Praças da Polícia Militar, sediado no 9.º Batalhão de Polícia Militar (9.º BPM), município de Vitória da Conquista; o Núcleo de Formação de Praças sediado no 1.º Batalhão de Polícia Militar (1.º BPM), situado no município de Feira de Santana e o Centro de Formação de Praças (CFAP), situado na capital do Estado, Salvador. A escolha desses locais foi feita obedecendo a critério associados de exequibilidade e oportunidade de pesquisa, dadas todas as especificidades que tornam difícil a inserção no campo militar para investigá-lo, bem como de confiabilidade, quantitativa e qualitativa, na amostragem para considerações e inferências válidas para o estudo de nosso objeto de pesquisa: a sociologia na formação do soldado em toda a Polícia Militar da Bahia.

O Centro de Formação de Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar da Bahia (CFAP) é o órgão gestor de operacionalização do processo educacional na Polícia Militar, além de ser, ele mesmo, também um órgão formador central, conforme os outros núcleos, os quais, por isso mesmo, são considerados como núcleos-extensões do próprio CFAP, no interior do Estado, obedecendo a um processo de descentralização administrativa da formação em atendimento às especificidades locais de Segurança Pública de uma unidade federativa que possui extensas dimensões territoriais. Logo, alguns importantes documentos que dizem respeito à formalização e gestão do ensino policial-militar estão arquivados no CFAP, nosso *locus* de pesquisa documental.

Cumprir dizer que o fato de sermos nativos institucionais, no papel de pesquisador, por um lado, encarregou-se abrir portas com o conhecimento e os contatos prévios que facilitaram o percurso metodológico de acesso ao campo empírico. Por outro lado, desde a proposta manifestada em forma de projeto de pesquisa, no qual declarávamos o desejo de pesquisar nosso próprio campo de atuação, essa relação entre pesquisador e campo de pesquisa, neste contexto, já despertava nossa atenção em relação à duas questões eu precisam ser evidenciadas. Uma era questão da “ameaça” à instituição que pairava no ar em razão de um pesquisador e “nativo” estar muito mais que desvendando, publicizando, aspectos de uma cultura organizacional tão fechada em si. Essa “ameaça” poderia gerar impactos indesejados para a gestão institucional e, conseqüentemente, efeitos colaterais no

processo de controle interno sobre nossa pesquisa e sobre a “vida militar” deste também “nativo”.

Neste sentido, foi necessário recorrer a todos os instrumentos possíveis que legalizassem e nos autorizassem a execução da investigação, com uma cautela muito maior do que geralmente se tem em outros campos de pesquisa.

A outra questão seria a relação entre o pesquisador e seu objeto, quando o pesquisador faz parte do próprio contexto em que objeto é investigado. As relações hierárquicas no ambiente militar são de extrema importância pois consiste numa ambiente de disputas e de tensões, em que vários capitais lhe estão associados: quanto mais se ascende na escala hierárquica, mais se obtém capital econômico, capital simbólico e capital político-institucional, com um campo de poder extremamente delimitado. O papel de pesquisador já denota em si relações de poder em relação ao envolvidos no campo, o que certamente influencia o contexto da pesquisa. Isso certamente se potencializa, por um lado, quando, no nosso caso, o pesquisador pertence ao mesmo meio social que os pesquisados, discentes e docentes, e, ainda mais, quando se situa numa escala hierárquica maior do que a maioria dos outros policiais. Para fazer frente a essas questões que devem ser consideradas no processo metodológico, recorreremos à pressupostos epistemológicos específicos e a algumas técnicas que garantissem a validade da referida pesquisa.

4.2. SOCIOLOGIA, MILITARISMO E TRAJETÓRIA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DOS SOLDADOS DA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA.

O fio condutor estabelecido para responder ao problema central e às indagações complementares que giram ao seu redor foi o ensino de sociologia e seu contexto na trajetória curricular dos soldados a partir da década de 1970, quando o Governo Militar decidiu padronizar a formação de todas as polícias militares brasileiras, tendo por modelo o Exército Brasileiro, em sua cultura e organização.

A pesquisa documental feita no setor de arquivística do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar da Bahia (CFAP), o qual é um dos órgãos gestores de ensino da formação das praças.

Durante nossa estada no CFAP realizando a pesquisa documental, fomos muito bem recebidos com muita presteza pelo comandante, seu oficiais e praças, os quais nos deram

a oportunidade de conhecer os espaços de arquivística local. Um dos espaços que acondicionava os documentos, publicações, fichas de frequência discente, diretrizes de ensino, planos de curso, entre outros mais recentes, se encontrava um pouco mais organizado do que o outro que abrigava documentos mais antigos.

Embora este fosse o setor mais importante para nossa pesquisa, muitas foram as dificuldades de se encontrar os dados curriculares referentes aos contextos históricos específicos do processo de transição do período ditatorial para o Estado Democrático, em razão de aquela parte do arquivo, contendo os registros documentais antigos do ensino policial-militar, não ter sido achado em condições básicas de organização. Outro fator importante que influenciou nossa pesquisa foi a ausência de cuidado e de controle desses documentos históricos, o que fez com que as dificuldades no campo empírico da pesquisa documental se apresentassem maiores do que esperávamos. Tais influências negativas provenientes das condições de organização do acervo e manutenção dos documentos históricos relativos à formação policial-militar, soou, inclusive, paradoxalmente às expectativas promovidas por uma instituição militar que prima pela manutenção das tradições e valorização do passado quase como um ritual (CASTRO, 2004).

Contudo, obtivemos dados primários suficientes para constatar alguns fenômenos e decidimos iniciar a discussão pela apresentação do quadro de disciplinas desses momentos de transição, a fim de captar as transformações curriculares em toda a trajetória, a qual dividimos, didaticamente, em três períodos, expressos da seguinte forma: a grandes transformações no campo do currículo de formação do soldado da Polícia Militar da Bahia, que se deu no período da Ditadura Militar, para o qual analisamos as informações curriculares presentes nos documentos dos anos de 1978 e 1981; o período imediatamente pós-ditadura, em relação ao qual analisamos as informações curriculares nos anos de, 1988 e 1991, logo após a Promulgação da Carta Constitucional de 1988; e o período a partir de 1997, para o qual analisamos as informações curriculares em 1997, ano de grandes mudanças institucionais e curriculares presentes na atualidade.

Em razão das dificuldades apresentadas no processo de coleta de dados para acessar informações em documentos que acreditávamos existir, mas não foram encontrados, fomos obrigados a, por vezes, buscar o mesmo dado em outras fontes documentais. Um exemplo claro disso foi encontrar a informação do momento certo de inserção da sociologia na formação dos soldados, o que pensávamos coletar esse dado nos planos de curso, malhas curriculares, ementário de disciplinas associados ao ano, mas nada disso foi encontrado, principalmente, em razão de na burocracia da policial-militar ter ocorrido o processo de

anacronismo entre o acontecimento real da prática pedagógica sem, entretanto, ter sido formalizada documentalmente. Como Minayo (2008) nos aconselha, informando que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22), decidimos buscar, então, a proximidade da certeza quanto às datas e fatos históricos, a partir de documentos que materializassem esse fluxo dinâmico dos fatos e das relações sociais: através de Quadros de Distribuição de Carga Horária de Disciplinas ou dos Mapas de Notas referentes às disciplinas que estavam sendo ministradas nos respectivos cursos de formação.

Tabela 1 – Quadro de Disciplinas Curriculares da Formação de Soldados em 1978.

ENSINO	N.º DE ORDEM	MATÉRIAS CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	
FUNDAMENTAL	01	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	10	
	02	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	30	
	03	ARITMÉTICA	20	
	04	HIGIENE E SOCORROS DE URGÊNCIA	10	
	05	RELAÇÕES PÚBLICAS E HUMANAS	10	
PROFISSIONAL	BÁSICO	06	EDUCAÇÃO FÍSICA MILITAR	80
		07	INSTRUÇÃO GERAL	50
		08	ORDEM UNIDA	60
		09	ARMAMENTIO E TIRO	50
		10	INFORMAÇÕES E CONTRA-INFORMAÇÕES	10
		11	NOÇÕES DE COMUNICAÇÕES	10
	PECUALIAR	12	TÉCNICA POLICIAL-MILITAR	170
13		OPERAÇÕES DE DEFESA INTERNA E DEFESA TERRITORIAL	80	
À DISPOSIÇÃO DA DIREÇÃO DE ENSINO			50	
SOMA DA CARGA HORÁRIA			640	

Fonte: Adaptado pelo autor do Plano Geral de Ensino de 1978 (Anexo A).

É interessante notar que a disciplina Operações de Defesa Interna e Defesa territorial, também conhecida por sua sigla O.D.I.T., era uma disciplina que integrava um campo de múltiplos conhecimentos acerca das técnicas e táticas de combate militares que, à época, abrigavam grande parte da carga horária destinada à formação policial-militar, voltada à atuação numa perspectiva ideológica anti-comunista, algo formalmente materializado, por exemplo, na disciplina “Guerra Revolucionária” presente no currículo de formação dos oficiais, daquele mesmo ano. A O.D.I.T. compunha-se de “Instrução Tática Individual (ITI), Marcha e Estacionamento, Segurança Física de Instalações Vitais, Contra-Guerrilha e Controle de Tumultos, conforme “Programa de Matéria” presente no Anexo B.

Tabela 2 – Quadro de Disciplinas Curriculares da Formação de Soldados em 1981.

ENSINO	N.º DE ORDEM	MATÉRIAS CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	
FUNDAMENTAL	01	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	10	
	02	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	40	
	03	ARITMÉTICA	20	
	04	HIGIENE E SOCORROS DE URGÊNCIA	10	
	05	RELAÇÕES PÚBLICAS E HUMANAS	10	
PROFISSIONAL	BÁSICO	06	EDUCAÇÃO FÍSICA MILITAR	70
		07	INSTRUÇÃO GERAL	50
		08	ORDEM UNIDA	60
		09	ARMAMENTIO E TIRO	50
		10	INFORMAÇÕES E CONTRA-INFORMAÇÕES	10
		11	NOÇÕES DE COMUNICAÇÕES	10
	PECUALIAR	12	TÉCNICA POLICIAL-MILITAR	170
		13	OPERAÇÕES DE DEFESA INTERNA E DEFESA TERRITORIAL	80
	À DISPOSIÇÃO DA DIREÇÃO DE ENSINO			50
	SOMA DA CARGA HORÁRIA			640

Fonte: Adaptado pelo autor do Plano Geral de Ensino de 1981. (Anexo B)

As tabelas acima foram retiradas do Plano Geral de Ensino (PGE) dos respectivos anos, documento que materializa as ações pedagógicas, administrativas e burocrático-curriculares, como planilhas para estabelecimento de carga horária, padronização de planilhas, controle de frequência, entre outros, que nortearão o processo de ensino na corporação. As Diretrizes Gerais de Ensino (DGE), documento que precede o PGE, e por isso mesmo determina a sua construção, encarrega-se de suscitar as regras e orientações gerais a serem materializados formalmente nos Planos.

Nas referidas tabelas observamos os quadros de disciplinas curriculares na formação do soldado da Polícia Militar da Bahia, e percebemos que, de 1978 para 1981, não houve modificação das disciplinas curriculares e nem dos “Objetivos Particulares de Cada Matéria no Curso” – item que descreve o que se deseja alcançar pedagogicamente com aquela disciplina –, senão apenas incipientes alterações na carga horária da disciplina “Educação Física Militar” que perdeu 10 horas/aulas (h/a) para a disciplina “Comunicação e Expressão”¹⁴. Nas referidas tabelas constatamos que a sociologia enquanto disciplina não existia na formação dos soldados nesse período.

Contudo, um olhar sociológico e crítico sobre a disciplina Educação Moral e Cívica, pode nos trazer alguma informação acerca da relação da sociologia com a formação policial-militar, uma vez que os conteúdos da EMC são também objetos de estudo do campo sociológico.

Para tanto, observamos as orientações de Michael Apple quando versa sobre o estudo do estudo do currículo:

Devemos explorar como a distribuição cultural e o poder econômico estão intimamente entrecruzados, não apenas no ensino do “conhecimento moral” como se dá em alguns teóricos da reprodução, mas também no *corpus* formal do próprio conhecimento escolar (APPLE, 2006, p.69)

¹⁴ Vale a pena ressaltar que essa diminuição de carga horária da disciplina Educação Física Militar continuará acontecer pelos anos seguintes, o que pode denotar algum tipo de política institucional que, na sequência das transformações sociais vigentes em relação à reabertura democrática, privilegie, talvez, o desenvolvimento das competências cognitivas e atitudinais em detrimento das operativas, nas quais a dimensão físico-motora prevalece. Esse aparente desprestígio com aspecto físico-motor da atividade policial será um dos fatores de queixas dos próprios policiais militares em 1997, quando se realizou um Seminário de Avaliação e Diagnóstico dos principais problemas institucionais que contou com a participação de todos os públicos integrantes da Corporação policial-militar.

Neste sentido, recorreremos ao estudo de Djair Lázaro de Almeida que discutiu a disciplina “Educação Moral e Cívica” no período Ditatorial, procedendo com a análise de livros didáticos e manuais específicos referentes àquela disciplina, parecendo-nos ser muito providencial para servir de suporte à nossa investigação.

Assim, ALMEIDA (2009), contribui:

É com o sentido de legitimar o ideário de autonomia nacional que a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) aflui suportada pelos lastros do conceito de segurança e desenvolvimento. É papel desta disciplina conciliar tradição com progresso, segurança com desenvolvimento. À moral cabe resguardar os valores da ordem e ao civismo, entusiasmar a juventude perante as questões não solvidas e que devem ser defrontadas com autêntico espírito patriótico, em direção ao progresso. (ALMEIDA, 2009, p.17)

Segundo ainda o autor, o governo militar buscou-se apoiar em estratégias de mobilização nacional e doutrinação através da educação – controlada em grande parte pela USAID (United State Agency International Development)¹⁵ –, seguindo a lógica ritualística de congregação de jovens em paradas cívico-militares, hinos patrióticos, enaltecendo o nacionalismo pelo discurso ufanista, quase pastoral, de interiorização das regras sociais, dos comportamentos exemplares, do modelo de família nuclear, da irmandade de pensamento que conduzisse o país à grandeza de uma nação desenvolvida, à semelhança das nações primeiromundistas. (ALMEIDA, 2009).

Depreendemos, assim, a distribuição de bens simbólicos no processo educacional de culto à nação, inculcação de valores e padrões societários que funcionam na lógica de manutenção de uma ordem social provida por uma ordem política.

Nisto, a Ideologia de Segurança Nacional objetivava uma coesão social ampla e uma solidariedade orgânica, que demonstrava uma rubrica durkheimiana nos documentos e diretrizes militares da Educação Moral e Cívica, como afirma claramente, Almeida (2009), ao concluir seu estudo informando que

¹⁵ Djair Lázaro de Almeida (2009) menciona Luis Antonio Cunha (2002) quando informa que a USAID “tomou como tarefa a reordenação da educação nacional, sigilosamente nas gestão de Suplicy de Lacerda, Raimundo Moniz de Aragão e Tarso Dutra – ministros da educação. A interferência norte-americana na educação, continua Cunha, camuflada de ‘assistência técnica’, já vinha de longe, mas foi sob o comando de Castelo Branco que a desnacionalização do campo educacional tomou proporções aviltantes [...]” (CUNHA, 2002, *apud* ALMEIDA, 2009, p.29)

[...] através das análises dos manuais didáticos, a EMC presta-se a servir aos interesses dominantes manipulando conceitos que se apresentam sem os conteúdos concretos de sua historicidade, delimitados e debilitados pela suspensão crítica.

[...]

A implantação da EMC vinculou-se a uma pretendida estabilidade da nação brasileira, atrelada, portanto, à segurança nacional.

Limitando-se a percorrer, apenas descritivamente, sobre questões político-sociais e apresentando noções morais e cívicas assentadas em pressupostos dogmáticos para os quais os fins já estão estabelecidos, os manuais operam conceitos que permitem funcionamento e legitimidade de ordens que justificam costumes e tradições imutáveis. As questões são postas e solucionadas na direção, não só de acomodar as contradições naturalizando-as, como também na intenção de formar o aluno resignado, pronto para conceber o mundo a-historicamente.

[...]

Surgem, assim, nos manuais didáticos aqui analisados, lições que justificam o quadro histórico do momento relativizando as desigualdades e desvantagens cultivadas pelos processos econômicos de sociedades capitalistas. (ALMEIDA, 2009, p.116-117)

Esta é a mesma Educação Moral e Cívica constada no currículo de formação do soldado da Polícia Militar, conforme prevê nas Tabelas 1 e 2 acima.

Embora não tenha aparecido formalmente ainda nesse período a disciplina sociologia na formação do policial, conseguimos apreender uma espécie de manipulação sociológica para doutrinação de condutas no tempo da Ditadura, desde a educação básica formal até a educação profissionalizante do policial-militar, o qual deveria, legalmente autorizado pelo Estado, conduzir-se por preservar uma ordem de coisas construídas para fins específicos de manutenção de um *status quo* dominante.

Faz-se prudente relembrar que, como já foi comentado em capítulo anterior, foi nesse período que a sociologia, enquanto disciplina formalmente inserida no âmbito da educação básica, foi retirada do currículo prescrito para ser substituída pela EMC, ao que parece uma manipulação sociológica positivista.

Prosseguindo-se com a trajetória curricular, percebemos que após com o fim da Ditadura Militar, a instituição implementa algumas modificações no currículo de formação dos seus agentes.

Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 2 – Quadro de Disciplinas Curriculares da Formação de Soldados em 1991.

ENSINO		N.º DE ORDEM	MATÉRIAS CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	
FUNDA MENTAL		01	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	12	
		02	LÍNGUA PORTUGUESA	36	
		03	MATEMÁTICA		
PROFISSIONAL	BÁSICO	04	HIGIENE E SOCORROS DE URGÊNCIA	20	
		05	RELAÇÕES PÚBLICAS E HUMANAS	15	
		06	LEGISLAÇÃO E REGULAMENTOS	35	
		07	COMUNICAÇÕES	10	
		08	ORDEM UNIDA	50	
		09	EDUCAÇÃO FÍSICA	40	
		10	DIREITOS HUMANOS	13	
	PECUALIAR		11	ARMAMENTO E TIRO	50
			12	INFORMAÇÕES E CONTRA-INFORMAÇÕES	14
			13	TÉCNICA POLICIAL-MILITAR	185
			14	O.D.I.T.	63
			15	DEFESA PESSOAL	40
À DISPOSIÇÃO DA DIREÇÃO DE ENSINO				50	
SOMA DA CARGA HORÁRIA				640	

Fonte: Adaptado pelo autor do Plano Geral de Ensino de 1991 (Anexo E)

Percebemos que, no início de um período estabelecido por nós para efeito de análise compartimentada dos dados curriculares, período este após o fim do Regime Militar, de 1988 a 1996, houve o estabelecimento de algumas novas disciplinas no curso de formação de soldados: as disciplinas de Direitos Humanos e de Defesa Pessoal. A disciplina de “Comunicação e Expressão” foi renomeada por “Língua Portuguesa”.

No item “Objetivos Particulares das Matérias no Curso”, para essas duas novas disciplinas, assim prescrevia o Plano Geral de Ensino de 1991:

j. Direitos Humanos

Propor experiências de aprendizagem que propiciem ao aluno:

- Desenvolver atitudes relativas ao que preceituam as Declarações dos Direitos Humanos, quando em serviço. (PMBA, 1991, p.56)

E:

p. Defesa Pessoal

Propor experiências de aprendizagem que propiciem ao aluno:

- Desenvolver a habilidade e os reflexos necessários à defesa própria ou de outrem, com técnica e moderação;
- Adquirir auto-confiança. (PMBA, 1991, p.57)

Embora tenhamos recorrido ao Plano Geral de Ensino de 1991 (Anexo E), único encontrado mais próximo temporariamente do fim do Regime Militar, diagnosticamos em outros documentos internos intitulados “Quadro de Distribuição de Carga Horária” das turmas do CFSd de 1988 e de 1989 (Anexos C e D), que não havia registros da composição das disciplinas “Defesa Pessoal” e “Língua Portuguesa” naqueles anos, conforme se observa nos

Logo, a disciplina de “Direitos Humanos” entra no currículo oficial de formação de soldados no ano de entre 1990 e 1991, retirando-se a disciplina “Língua Portuguesa”, conforme se observa no Anexo E.

Vale ressaltar que a disciplina de Direitos Humanos, por exemplo, até antes da Constituição Federal de 1988 não existia na formação dos soldados, mas já era prevista na formação dos cabos, sargentos e oficiais, o que nos leva a desejar conhecer como se dava esse processo pedagógico de lecionar Direitos Humanos no contexto de um Regime Militar, permeado por muitas repercussões negativas para a política internacional de Direitos Humanos, materializadas pelas ações arbitrárias dos Atos Institucionais. Nesta inquietação, poderíamos nos perguntar em uma nova investigação: “que discursos-práticas pedagógicas e quais conteúdos foram selecionados e de que forma foram transmitidos visando à distribuição de capital cultural em um período totalitário como aquele?”

Tais perguntas dialogam e também se aproximam do problema principal de nossa investigação referente à disciplina de Sociologia ministrada nesse ambiente militarista.

Ainda em relação à Matriz Curricular de 1991, paradigmas tradicionais e novos continuam a conviver juntos materializados formalmente com a presença de disciplinas como Direitos Humanos e O.D.I.T. até o ano de 1996.

A respeito essa paradoxal convivência, Krok (2008), ao analisar historicamente as diretrizes e proposições curriculares na Polícia Militar do Espírito Santo entre as décadas de 70, 80 e 90 afirma que, “estranhamente, assuntos vinculados à área das ciências humanas

como, por exemplo, sociologia e psicologia, conviviam com outros voltados ao treinamento militar tradicional e ao combate ao inimigo interno (KROK, 2008, p.94).

O terceiro período estabelecido metodologicamente por nós, a partir de 1997, consistiu em um período em que a Polícia Militar da Bahia passou por grandes transformações. O atual currículo de formação de soldados da Polícia Militar da Bahia, foi fruto de uma profunda tentativa de reformulação institucional no ano de 1997, quando, após ser realizado um diagnóstico situacional em que se registrou o baixo nível credibilidade da instituição perante a sociedade baiana, foi firmado o Convênio junto à Universidade Federal da Bahia (UFBA), através da Escola de Administração da UFBA, provendo o Programa PM/UFBA, que visava à reorganização e modernização institucional, na qual a educação corporativa foi uma das áreas de investimento do citado Programa.

O foco dessa modernização no campo educacional corporativo era a humanização do fazer policial, para o qual foi proposto um currículo que atendesse a esse objetivo com um viés político-pedagógico, até então, nunca antes pensado para a formação policial-militar (FREDERICO, 1999). É nesse contexto que o campo temático da sociologia começa ser proposto para inclusão curricular.

Como fora dito, a partir de 1997 se instalou um período de transformações na instituição Polícia Militar da Bahia, em razão de um dos Comandantes Gerais ter tentado implementar uma política de modernização institucional de grande envergadura e repercussão para a trajetória institucional da corporação, cujos impactos foram evidenciados em vários âmbitos, desde a prática do policiamento operacional ao de gestão administrativa e político-pedagógica, motivos pelos quais fomos impulsionados a entrevistar também o Comandante Geral da Polícia Militar, à época, o Coronel PM Antonio José de Souza Filho.

Uma das raras obras que materializou esta experiência, encontra-se no livro “Um Caso de Polícia: Reorganização, Capacitação Profissional e Polícia Comunitária na PM da Bahia”, de Vicente Frederico, o coordenador geral do Programa PM/UFBA, publicado em 1999, descrevendo a trajetória teórico-metodológica do referido Programa. Nessa referência se encontram algumas importantes informações de como se processou tal política de modernização, fazendo com que, por exemplo, os conteúdos da disciplina de sociologia fossem inseridos no currículo de formação de soldados.

Em 1994, antes da parceria com a UFBA, a PMBA havia encomendado ao “*Instituto de Pesquisa e Análise Social e Econômica Ltda.* uma pesquisa com o objetivo de buscar subsídios para a formulação de uma política de comando, visando melhorar a

qualidade dos serviços de segurança [...] e a imagem da Corporação junto à opinião pública.”.(FREDERICO, 1999, p.23, grifo do autor).

Como um dos resultados da análise feita dos dados recolhidos juntos aos cidadãos, constatou-se naquela pesquisa que o perfil profissional ideal é “um policial educado (73,68%), bem preparado e equipado (40,18%) e prestativo (23,16%).” (FREDERICO, 1999, p. 25-26). Neste sentido, compreendeu-se, pelo que pesquisa revelava, que “a sociedade desejava ter um policial mais humano, competente para o exercício de seu papel, respeitador dos direitos do cidadão e com adequadas condições para realização de seu trabalho.” (*Ibidem*, p. 26).

Em 1995, o Programa PM/UFBA é iniciado propondo ao Comando da PMBA a realização de seminários para sensibilização, conscientização e construção de um autodiagnóstico com a participação de integrantes de todos os estratos sociais da corporação.

Ao considerarmos o pensar relacionalmente, como Bourdieu nos ensina, necessitamos romper o paradigma objetivista-individualista no qual põe-se em suspensão o objeto, retirando-o de todos os tipos de relações do qual ele é produto e também produtor. Assim, em relação à sociologia na formação militar do soldado, enquanto objeto, cujo processo de objetivação relacional bourdieusiano neste trabalho precisa levar em consideração todas as relações que os diversos campos produzem sobre ele (BOURDIEU, 2010), a trajetória da sociologia na formação específica, foi percebida em um ambiente de tensões entre o campo militar de formação tradicionalista e o campo político das readequações democráticas, que, por sua vez, representam as tensões em nível político macroestrutural, cujas influências para a modernização de todas as polícias brasileiras acabam por se verem potencializadas pelos exemplos de violência policial que ocorreram nas principais megalópoles brasileiras, Rio de Janeiro e São Paulo, na década de 1990.

Assim, cabe destacar alguns dos resultados que foram apontados pelo Relatório Final dos Seminários do Programa PM/UFBA, para materializar relacionalmente esse campo de tensões que vivia PMBA já àquela época:

Por tudo que ouvimos e sentimos, se a MUDANÇA não chegar AGORA, acreditamos que será tarde demais. Isto porque o quadro de dificuldades é tão complexo e assustador, que percebemos a instituição sustentada por um diminuto grau de reserva técnica, operacional, moral, psicossocial e motivacional, aproximando-se do limiar da sua falência e colapso.

Sem nenhuma vocação apolítica, ousamos conjecturar que, não havendo vontade política e determinação para transformar urgentemente a PM, em pouco tempo, Salvador, 3.^a capital do país, estará experimentando o famigerado processo de

riodejaneirização que se abateu sobre as cidades do Rio, São Paulo e já assusta o Estado de Minas Gerais. (FREDERICO, 1999, p.56, grifo do autor)

Quando perguntamos em entrevista ao Coronel Antonio José Souza Filho, quais foram os motivos ou justificativas de ele ter tido a iniciativa de promover tal tentativa de modernização naquele contexto, ele respondeu que:

Na verdade, quando eu assumi o Comando da PM, eu tinha uma visão holística da PM e é da minha natureza não cruzar os braços, eu poderia continuar como muitos dos meus antecessores administrando só o dia-a-dia. Mas quando eu vi que a PM iria passar, inexoravelmente, por algumas transformações eu simplesmente arregacei as mangas e fui pra cima. E nesse período o que deu pra fazer, nós fizemos.

Na tentativa de enfatizar a pergunta novamente, buscando evidências de outras influências, ele responde:

- Pesquisador: A tentativa de modernização foi algo estritamente, e unicamente, da visão do senhor?;

- Entrevistado: Isso... Quando você olha, na minha época, a PM precisava passar, por exemplo, por uma modernização administrativa, algo assim sem precedentes por que naquele momento, o *modus operandi* da PM era praticado como se praticava no final do século XIX, uma corporação, instituição com mais de vinte mil pessoas só na ativa¹⁶ onde o setor de recursos humanos, tudo era feito no livrão como se fosse um cartório de registro civil. Eu não poderia conceber... Por outro lado, a PM vivia uma situação de estagnação, não havia interesse, uma estima negativa muito forte, esse quadro teria que ser revertido. Depois, aquele resquício do que a sociedade tinha, aquele estigma, ao mesmo tempo que precisava da PM, rejeitava a PM. Como fazer pra mudar isso?

- Pesquisador: Resquícios da Ditadura, o que o senhor fala?

- Investigado: Sim, da forma como as pessoas nos olham, de rejeição, então como aproximar a PM da Sociedade? Por outro lado, a eficiência operacional era quase nula, quase não se conseguia fazer nada com muita gente, então, todos esses aspectos precisariam ser olhados de frente e se tentar fazer algo que trouxesse a PM para aqueles dias atuais. Por outro lado, se você uma análise histórica no seguinte sentido, a nossa Constituição atual, chamada de Constituição Cidadã, quando eu assumi, ela tinha poucos anos de vigência, nem nós, PM, nem a sociedade, sabia se enquadrar. Nem o cidadão sabia ser cidadão, nem a polícia sabia ser polícia dentro do que lhe cabia no contexto constitucional. Aí, pra você chegar a como fazer alguma coisa, você tinha que ter uma visão histórica, da história do Brasil, inclusive, aí você vai... começa com a República, de lá até o advento dessa constituição, o Brasil nunca teve um período estável, do ponto de vista político, e isso acarretava uma instabilidade social e econômica, ora, como a PM era o braço das Forças Armadas pra lidar com a população, era a PM que ia pro *front*, nesses momentos

¹⁶ As situações institucionais que a maior parte dos policiais pode se encontrar são: 1) ativa, os policiais que estão exercendo algum tipo função dentro da polícia ou fora dela, mas ativos. 2) Reserva: policiais

instáveis. Isso gerou aquele ranço anti-PM, um ranço histórico. Então, como acabar com isso? Por onde começar? Então, eu pensei inicialmente em formar grupos dentro da nossa instituição, pra cada setor que nós quiséssemos mexer, mas de logo eu vi, que pra mexermos com nós mesmos, nós não tínhamos o que em sociologia se chama de neutralidade axiológica, pra enxergar, então, inicialmente eu busquei uma parceria com a Fundação Cristiano Otoni, de Belo Horizonte, mas vi que ficava muito caro, e aí com a ajuda do... hoje ele é membro do Tribunal de Contas do Município, Dr. Pedro Lino, que na época era Secretário de Governo, nós fomos buscar uma parceria dentro da UFBA. Uma coisa inédita pela história da PM, Universidade e Polícia sentarem numa mesma mesa para ambas se conhecerem e começar um estudo de reorganização e modernização. (CORONEL SOUZA FILHO, 2016)

O entrevistado comentou sobre sua percepção acerca do *status* anacrônico que, para ele, a Polícia Militar vivia, sem mencionar diretamente nenhuma outra causa externa que pudesse influenciar tal medida. Contudo, sabemos que a década de 1990 foi uma década marcada por uma série de violências policiais que ganharam o mundo através da mídia, não obstante ter sido também um momento de grandes fatos e eventos políticos nacionais em defesa dos Direitos Humanos, tais como a ECO 92¹⁷ e a assinatura pelo Brasil da Convenção Americana dos Direitos Humanos (Pacto São José da Costa Rica), em novembro de 1992.

Em outubro de 1992, aconteceu o famigerado caso do “Massacre do Carandiru” em São Paulo, cuja denúncia foi feita à Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Em agosto de 1993, houve o caso da Chacina na Favela de Vigário Geral, no Rio de Janeiro. Alguns meses depois, em julho de 1993, a Chacina da Igreja da Candelária, também no Rio de Janeiro. Assim, dá para compreender quando o relatório da comissão do programa PM/UFBA menciona o processo de “riodejaneirização” que a PMBA experimentaria caso não houvesse mudança urgente em suas estruturas organizacionais. A Corporação passava por tensões nas relações entre o campo político que fervilhava, em nível nacional, e o aspecto beligerante da atuação das polícias na segurança pública.

Logo, a formação da Polícia Militar da Bahia, foi um dos principais alvos do Programa PM/UFBA, e, buscando-se diagnosticar, também naquele momento, a questão educacional, ouviram-se instrutores, alunos e egressos quanto ao que, para cada um deles, seriam os problemas e quais as sugestões para os âmbitos da estrutura curricular, da prática pedagógica, do sistema de avaliação e do corpo docente.

¹⁷ A ECO 92 foi um dos eventos internacionais de grande importância ocorridos em território brasileiro que objetivou discutir assuntos no âmbito do Desenvolvimento Sustentável e Proteção ao Meio Ambiente, organizado e patrocinado pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Relacionados os mais variados problemas apontados em cada um desses âmbitos, destacamos: 1) Estrutura Curricular: apontado pelos instrutores, foi relatado “currículos desatualizados e programas das disciplinas defasados” (FREDERICO, 1999, p.108); 2) Prática Pedagógica: alunos apontaram que “há um militarismo exagerado na metodologia utilizada. O regulamento inibe o lado intelectual do soldado”. Instrutores, informaram que existem “instrutores sem o devido preparo para ministrarem as disciplinas do curso” (*Ibid.* p.109) 3) Sistema de Avaliação: os alunos mencionaram que se faz “avaliação apenas com o objetivo de dar nota.” (*Ibid.*, 110). 4) Em relação ao corpo docente: os egressos informaram que “A relação entre professor/aluno é de autoritarismo e o ‘**R-QUERO**’¹⁸ é que funciona;”. (*Ibid.*, p.111, grifo nosso).

Os pesquisadores, técnicos e coordenadores do Programa, em seu relatório, também apresentaram uma proposta de currículo que fundamenta, até hoje, o Currículo de Formação dos Soldados da Polícia Militar da Bahia. Tal currículo prevê o investimento pedagógico em três dimensões importantes e integradas, conforme a figura abaixo:

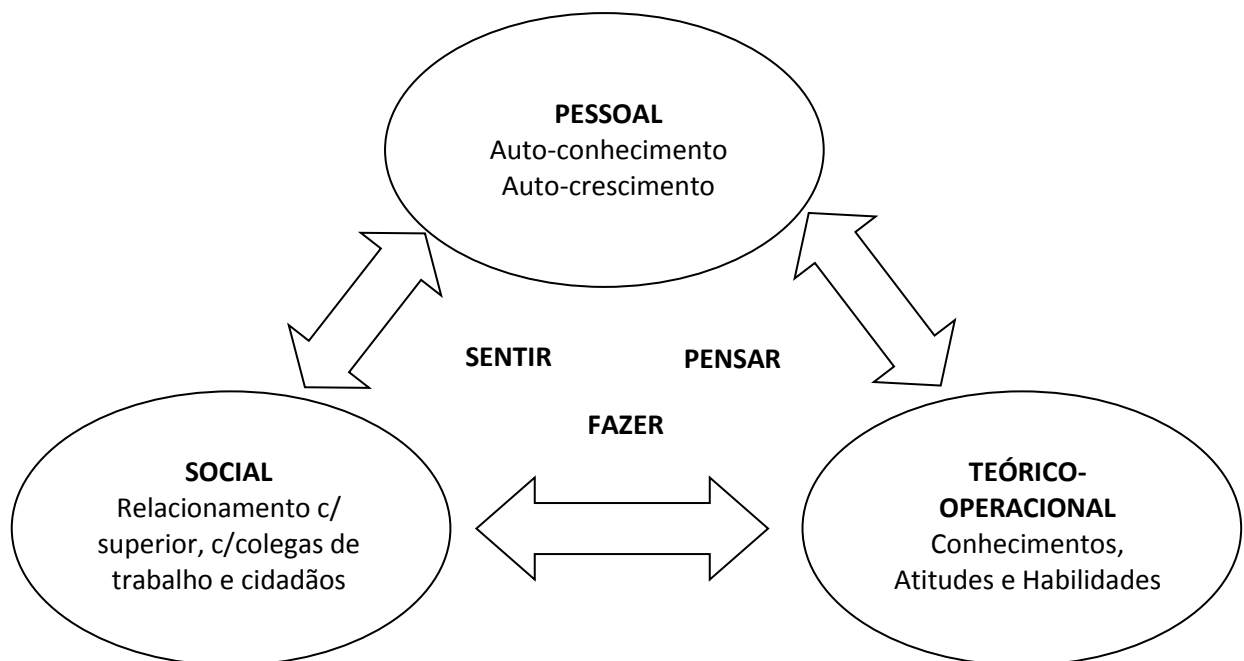


Figura 02: O Educando e seu potencial tridimensional
Fonte: Adaptado pelo autor de Frederico (1999, p.113)

¹⁸ O “R-QUERO” é uma expressão que parafraseia a mesma expressão que designa simplificada e dispositivos normativos, regulamentos, de uma instituição militar. Por isso, o “R”, de regulamento. Por exemplo, o Regulamento de Continência, Honras e Sinais de Respeito é também denominado na cultura interna de R-Cont. O Regulamento Interno de Serviços Gerais (RISG) do Exército Brasileiro, até hoje em vigência em muitas polícias militares, tais como a da Bahia, também é chamado de R-1. O Regulamento de Uniformes da Polícia Militar da Bahia é também denominado de RUPM. Contudo, o “R-QUERO”, que é geralmente proferido de forma jocosa, expressa uma reação que faz referência a uma ordem ou a um conjunto de ordens percebidas como abusivas, não respaldadas por qualquer regulamento formal, em que impera a vontade e o querer individual daquele que ordena, no cotidiano de violentas relações hierárquicas de um superior para com um subordinado.

A proposta curricular objetivou construir um plano pedagógico em que disciplinas e atividades curriculares se encarregassem de desenvolver tais dimensões, em um processo de interdisciplinaridade, de forma que esta não se satisfizesse apenas com a integração das disciplinas, mas avançasse numa “relação dialética entre as dimensões de ponta, como teoria e prática, ação e reflexão, generalização e especialização, ensino e avaliação, meios e fins, conteúdo e processo, indivíduos e sociedade.” (FREDERICO, 1999, p.112)

Interessou-nos bastante o âmbito da Dimensão Social em que foram propostas algumas disciplinas das ciências sociais e humanas, como se vê no quadro abaixo:

DIMENSÃO SOCIAL	
MATÉRIAS	DISCIPLINAS
• RELIGIÃO	• Estudos Religiosos
• PSICOLOGIA SOCIAL	• Relações Interpessoais
• SOCIOLOGIA	• Contexto Brasileiro • Realidade Baiana
• PROGRAMA DE SAÚDE	• Programa de Saúde II
• ESTUDOS POLICIAIS	• Estrutura e Funcionamento da PMBA
• DIREITO	• Direitos Humanos
• ECOLOGIA	• Preservação Ambiental
• LÍNGUA ESTRANGEIRA	• Língua Espanhola • Língua Inglesa
• ATIVIDADES	• Atividades socioculturais

Quadro 01: Disciplinas integrantes da dimensão social curricular proposto pelo Programa PM/UFBA.
Fonte: Adaptado pelo autor de Frederico (1999, p.115).

Segundo a referida proposta curricular o Curso de Formação de Soldados seguiria um sistema modular com quatro módulos ao todo, para ser desenvolvido em quatro semestres letivos de 10 semanas cada, com carga horária de 390h, cada módulo, totalizando 1560h. Faz-se interessante notar que a sociologia adentraria à formação policial dos soldados, através das disciplinas “Contexto Brasileiro” e “Realidade Baiana”, embora não tenhamos constatado nos Mapas de Notas relativos aos anos posteriores, conforme podemos observar nos Anexos F e G deste trabalho.

Contudo, houve relatos de que, em linhas gerais, as propostas de modernização e de inovação da estrutura de administração burocrático-militar se confrontaram com o

conservadorismo da cultura organizacional, ocasionando impactos negativos de rejeição a muitas medidas sugeridas no escopo daquele projeto. (ENTREVISTA SOUZA FILHO, 2016). No âmbito da educação corporativa, as consequências das tentativas de transformação institucional não foram diferentes.

Aproveitamos o ensejo dessa discussão para comentar a leitura dos militares, sobre os fenômenos de mudanças em suas próprias estruturas, desde o Exército francês, de quem herdamos a herança cultural militarista. Para aqueles militares, o contexto de transformações institucionais já era algo demasiado reprovável desde o século XIX, ainda que tais mudanças tenham se destinado à modernização de sua própria instituição, com fins ao aperfeiçoamento dos mecanismos e métodos utilizados no mister da guerra:

Não foi em vão que, depois de 1870, Renan acusou o Exército de ter ignorado e desprezado a ciência, isto é, os conhecimentos técnicos do alto comando e passar por cima da má vontade da burocracia, para fazer adotar por nossas tropas o canhão de tubo raiado e a metralhadora. A propósito dessa última arma, um Ministro da Guerra negara que, ‘para manter nossa glória, fossem precisos engenhos novos’.

[...]

Um estado de espírito que se traduzia, mesmo no campo de batalha, não somente pela pobreza das concepções estratégicas e táticas, evidente em todos os graus da hierarquia, mas pelo menosprezo ostensivo a todo cálculo e a toda previsão de manobras.

[...]

Uma espécie de desconfiança um pouco enganosa liga-se, pelo contrário, à prudência, à circunspeção e ao cálculo. É no risco e na ação pessoal, bem mais até do que na eficiência e no êxito, que o oficial procura a expressão mais alta da glória militar. (GIRARDET, 2000, p.27)

A cultura militar, como um espaço de manutenção das tradições, tem seus enteveros consigo mesma vivenciados historicamente na adequação e recepção das inovações socioinstitucionais. Ainda que Girardet (2000), nas linhas seguintes ao excerto acima, deixe claro que logo depois, uma moral militar apegada à ação no campo de batalha seria menos valorizada do que um “espírito” voltado à disciplina e à obediência passiva, o que, ao que parece, a cultura militar do Exército Brasileiro recepcionou, valorizando o aspecto do desenvolvimento profissional voltado à ação em detrimento da dimensão cognitiva, Celso Castro (2004) descreve informando que, na formação militar do Oficial do Exército, “A ação é vista como mais importante do que o estudo, não só porque ela dá preparo físico, rusticidade e união, mas também porque é nela que se forjam os líderes:” (CASTRO, 2004, p.68).

Quando Castro (2004) descreve esta característica, ele o faz discutindo o Espírito de cada Arma¹⁹, caracterizações imprescindíveis para se compreender o processo de socialização militar.

Neste sentido, sendo a Infantaria a Arma que mais se relaciona à ação e ao contato corporal mais próximo entre o militar e seu inimigo durante um combate, ela assim é descrita pelos outros cadetes das outras armas: “Os infantes costumam dizer que ‘os melhores são apenas bons para a Infantaria’, que pertencem à ‘Rainha das Armas’, à Arma mais vibrante, disciplinada e ‘guerreira’: *a mais militar.*” (CASTRO, 2004, p.69, grifo do autor).

Não poderíamos afirmar generalizada e infundadamente que os atuais militares, enquanto categoria de profissionais, pertencem a um segmento que não busca o conhecimento, uma vez que no Brasil, escolas militares de nível superior tais como o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e o Instituto de Militar de Engenharia do Exército Brasileiro (IME), são nacionalmente reconhecidas como instituições de ensino superior cujos cursos se encontram em um elevado patamar de excelência, assim como poucos cursos de grandes faculdades e universidades nacionais.

No entanto, no militarismo, enquanto espaço de socialização, de cultura organizacional específica entre os seus integrantes, as regras do jogo são específicas. Os trunfos pelos quais os militares lutam, as glórias – palavra que talvez expresse mais adequadamente o alvo do “espírito militar” – são buscadas de outras formas, os mecanismos simbólicos de reconhecimento são outros, confirmando esse campo, por excelência

¹⁹ Conforme, Castro (2000), no Exército Brasileiro existem sete Armas que correspondem a espaços sociofuncionais de especialização que o oficial do exército deverá escolher pertencer no final do primeiro ano de curso em que se submete aos ensinamentos da parte geral da instrução militar. A partir da escolha de sua Arma, ele trilhará perpetuamente nela vivendo o espírito militar específico que existe diferenciadamente em cada uma delas, não podendo mais modificar sua especialização. As Armas são: 1) Infantaria, responsável pelo combate físico direto, com as tropas adversárias. Seus integrantes devem ser destemidos, ter ótima resistência física, coragem e vibração; 2) Cavalaria: atua pelos flancos, sua missão é abrir passagem, para a infantaria, utilizando tanques blindados e outros “cavalos” mecânicos. Seus integrantes devem ser corajosos, rápidos, não deve raciocinar muito, para não perder tempo, não deve ser muito preocupado com nada; 3) Artilharia se mantém afastada, dando apoio de fogo à infantaria com canhões e outras grandes armas. O artilheiro é uma função mais técnica que as anteriores, pois recebe coordenadas e precisa ser metucioso; 4) Engenharia: sua missão é construir rapidamente pontes, transpor barreiras, superar obstáculos para avanço das tropas. O trabalho é duro para a engenharia, ‘braçal, pesado, mas é técnico, precisa pensar. 5) Comunicações: sua função centralizar informações recebidas de todas as unidades e atuar junto ao Comando, para isso, precisa se relacionar com oficiais superiores sabendo se comunicar, falar, agir, e uma “certa finesse” para saber se conduzir numa conversa. Se são considerados “meio fresquinhos” para uns, para outros “são bons de jogo”, mente aberta, sabem negociar; Neste sentido, lembramo-nos de Pierre Bourdieu (2013, p.22), quando informa que “o princípio dos sistemas expressivos consiste da busca [...] da *distinção*, no sentido de marca de diferença que separa do vulgo por ‘um toque de elegância, nobreza e bom tom’[...]”. 6) Material Bélico: atua no reparo e manutenção das viaturas e equipamentos. É considerada a arma extremamente técnica em que seus integrantes são vistos como “papurões”; 7) Intendência: Arma responsável pela logística e suprimento das tropas. Os intendentes são considerados “tranquilos” e “metódicos”, também “mente aberta” e de alguma forma, os mais rejeitados por serem considerados os menos militares, pois se arriscam menos à ação.

bourdieusiano, de tal maneira que o mesmo conhecimento racional, científico, que pode ser bem valorizado nas relações sociais do meio civil, no meio militar pode ter menos prestígio em determinado momento.

Isto é percebido quando, na descrição de cada Arma, estando a Infantaria em um polo, cujos integrantes são considerados jocosamente “por parte dos cadetes de outras Armas, além de ‘burros’: ‘embusteiros’ e ‘bitolados’” (CASTRO, 2004, p.69), o integrante da Intendência, Arma responsável pelo suprimento e logística durante a guerra, é colocada em outro polo, cujo integrante “não é um ‘guerreiro’, mas trabalha ‘com a cabeça’, não é ‘bitolado’, mas ‘mente aberta’; não é tanto ‘vibrador’ é mais ‘racional’, ‘lógico’, ‘que gosta de sentar à mesa e conversar, resolver as coisas” (*Ibid*, p.85).

Enfim, quando Castro (2004) nos mostra que o espírito das Armas é o Espírito do Exército, vivenciado em meios às jocosidades das relações cotidianas entre os alunos, ele o faz deixando claro uma estratificação sociocultural interna entre as armas combatentes e as armas técnicas, conforme o quadro abaixo:

ARMAS “COMBATENTES”	ARMAS “TÉCNICAS”
Vibração	Razão
Ação	Estudo
Físico	Mental
União	Competição
Sentimento de conjunto	Individualismo (egoísmo)
Menor contato com o meio civil	Maior contato com o meio civil
Tradição grande	Tradição Pequena
Continuidade	Mudança
Espírito Forte	Espírito Fraco

Quadro 02 – Categorias associadas às Armas “combatentes” e às Armas “técnicas”.
Fonte: Retirado de Castro(2004, p.94).

Logo, depreendemos que o “espírito forte” de um militar, originariamente, está atrelado à ação, ao invés de ao estudo, ao físico, ao invés de ao mental, à manutenção das tradições, do que à adequação às mudanças. Quanto mais afastado do meio civil mais militar

se apresenta, nesta perspectiva. A característica – ou melhor, o “espírito” – de cada Arma exerce um papel importante na socialização e na estratificação social internas. Essas características que se revelam nos processos de interação sociais no militarismo do Exército Brasileiro, muitas vezes, à base de relações jocosas entre os cadetes e os oficiais formados, delineiam um campo de tensões e antagonismos, mantidos convenientemente, que, na informalidade do cotidiano, se materializam.

Para Celso (2004), o modelo militar de combate é o dominante e o técnico, o não-dominante, e, embora oficialmente exista uma igualdade entre as Armas, “esses dois modelos estão sempre em disputa” (CASTRO, 2004, p.95).

Contudo, semelhante ao campo militar da polícia, o militarismo no próprio Exército também vem sofrendo modificações, na medida em que tem havido uma crescente procura pelos próprios cadetes de Armas mais técnicas, demonstrando que o campo militar também é um campo dinâmico de relações que estão em todo momento tensionadas por circunstâncias as mais diversas, e não determinam o controle total sobre tudo e sobre todos.

Por vezes, segundo Castro (2004), é possível ver integrante da Infantaria “papurão” ou um intendente que gosta de “ralar”. Esse Espírito pode ser entendido em Pierre Bourdieu, como um *habitus* específico, que, embora podendo haver distorções de cada força, ou individuais e subjetivas de uma pessoa para outra – um militar brando e delicado – não é o suficiente para retirar o elemento unificador e classificatório que todos os seus integrantes possuem interiorizadamente. Assim, no grupo social, quando se é demandado atuação específica, “eles têm que juntar suas vozes ao uníssono do grupo.” (CASTRO, 2004, p.96).

Destacamos o trecho abaixo, para claramente demarcar esse campo de tensões que funciona na oposição:

Para dar um exemplo, digamos que um infante, diante um intendente, deve procurar regular sua conduta segundo o espírito da Infantaria. Mas os dois seriam não mais infante e intendente, e sim membro do Exército e participantes de seu espírito, caso se juntasse ao grupo um membro da Marinha. Este, por sua vez, não seria, nessa situação, membro do Corpo da Armada ou do Corpo de Fuzileiros Navais, mas membro da Marinha. E todos os três seriam, diante de um paisano, representantes não do Exército ou da Marinha, mas sim das Forças Armadas e do “espírito militar”. Chegamos assim à ‘situação-zero’ das identidades militares: a oposição fundamental entre militares e paisanos. Para além disso, podemos imaginar uma situação em que essa oposição se dissolva e ocorra uma nova mudança de nível: numa situação de combate entre ‘brasileiros’ e ‘inimigos da Pátria’ (externos ou internos)” (CASTRO, 2004, p.103)

Depois deste esforço por compreender a formação militar no exército, que é um aspecto curricular do militar profissional, podemos perceber como esse campo militar tradicional entre em conflito com diversos outros campos – acadêmico, político, dos movimentos sociais, entre outros – por ocasião da transição para consolidação da democracia. Essas tensões na Polícia Militar da Bahia se veriam majoradas durante com o estabelecimento do programa PM/UFBA, em 1997.

Depois da inserção das disciplinas “Realidade Baiana” e “Contexto Brasileiro”, muitas foram as modificações no currículo, porém em pequena escala, fazendo-nos perceber que tais modificações não conseguiram avançar muito em um dos objetivos do Programa PM/UFBA em 1997, a saber: a humanização do fazer policial. Em relação à sociologia, no ano de 2003, a disciplina “Introdução à Sociologia” é inserida no currículo do CFSd, conforme vemos no Quadro de Notas da Disciplina “Introdução à Sociologia” (Anexo H).

A partir de 2009, percebemos que a disciplina “Educação para as Relações Etnicorraciais e de Gênero” (EREGE), cujo estudo também é objeto do campo sociológico, é inserida no currículo, mas os aspectos avaliativos dela se diferem das outras disciplinas teóricas. Constatamos que a avaliação prevista para ela era de ordem conceitual, assim como as disciplinas de “Educação Física” e de “Defesa Pessoal”, conforme vemos no Quadro Conceitual de Competências (ANEXO I), descrita como “EREGE”. Em razão de esta disciplina não ter sido englobada como objeto de estudo desta pesquisa, senão somente a disciplina de “Introdução à Sociologia”, não foi possível investigar o porquê dessa conceituação para uma disciplina que, pedagogicamente, situa-se em um campo de desenvolvimento prioritariamente cognitivo com viés crítico, e não físico-motor, como as outras conceitualmente avaliadas do mesmo grupo: investigação certamente não menos importante que a nossa, a partir de seu próprio objeto.

Contudo, conseguimos perceber que somente em 2011 (ANEXO J), houve modificação desse quadro e a inserção da EREGÉ no rol de disciplinas avaliadas isonomicamente com as outras, com notas quantitativas, embora não façamos aqui nenhuma menção a qualquer prestígio pela avaliação quantitativa.

No entanto, antes de prosseguir investigando a sociologia na formação do soldado da Polícia Militar da Bahia, através da disciplina “Introdução à Sociologia”, na trajetória história de formação das Polícias Militares no Brasil, surge o interesse político-governamental de controle e articulação da formação desses profissionais por parte do Governo Federal. E isto se procederá por meio do estabelecimento de uma Matriz Curricular Nacional, a seguir discutida.

4.2.1. Uma Sociologia da Sociologia na Matriz Curricular Nacional

A Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de área de Segurança Pública, denominada em muitos momentos neste trabalho como “MCN”, independente se sua versão, foi um documento que objetivou nortear as ações formativas de todos os profissionais de Segurança Pública que até então, estavam somente sob a batuta dos governos estaduais. Sua última publicação, em 2014, apresentou uma proposta que tem por pretensão servir de referencial e controle para a formação dos agentes em segurança pública, servindo-nos também de fonte documental atualizada para compreender o contexto das transformações pelas quais passa a segurança pública nacional hodiernamente.

Nas primeiras páginas do capítulo um, a MCN caracteriza mais detalhadamente esse atual ambiente de mudanças mencionando as influências da globalização e dos avanços tecnológicos no âmbito da informação e da comunicação, impulsionando as diversas instituições de ensino a repensarem seus processos formativos e de certificação. No entanto, no fluxo textual imediatamente depois, em que pese a Matriz servir de parâmetro para a formação dos vários profissionais da segurança pública das diversas instituições, ela faz considerações diretas, porém discretas, às Polícias Militares:

No âmbito da legislação educacional, desde 1971²⁰, é reconhecida a especificidade do ensino militar e ressaltada a pertinência de uma legislação própria. Contudo, a necessidade de certificação e validade dos cursos, fora muros institucionais, contribuiu para que as instituições de ensino de segurança pública buscassem alguns caminhos possíveis para o reconhecimento de seus cursos: reconhecimento pelos Conselhos Estaduais de Educação, ou através de parcerias com universidades ou, ainda, pela formulação de legislação própria no âmbito dos estados federados. (BRASIL, 2014, p.18-19)

A Polícia Militar da Bahia, por exemplo, fez convênios com a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) para gestão conjunta de cursos de pós-graduação da própria instituição policial-militar e, mais recentemente, para composição curricular do Curso de Formação de Oficiais, curso este em nível de graduação. Porém, os demais cursos, dentre eles, o alvo desta investigação, o Curso de Formação de Soldados, ainda permanece sendo gerido exclusivamente pela própria Polícia Militar.

²⁰ LDB 5672/71 e LDB 9394/96.

Tendo-se utilizado como contributo a pesquisa realizada pela SENASP que originou o documento “Estudo Profissiográfico e Mapeamento de Competências: Perfil dos cargos das Instituições Estaduais de Segurança Pública”, a Matriz Curricular Nacional toma por base de fundamentação teórico-metodológica os escritos de Phillip Perrenoud (1999; 2001) e orienta às instituições formativas a adotarem o sistema de desenvolvimento de competências, a saber: as competências cognitivas, operativas e atitudinais.

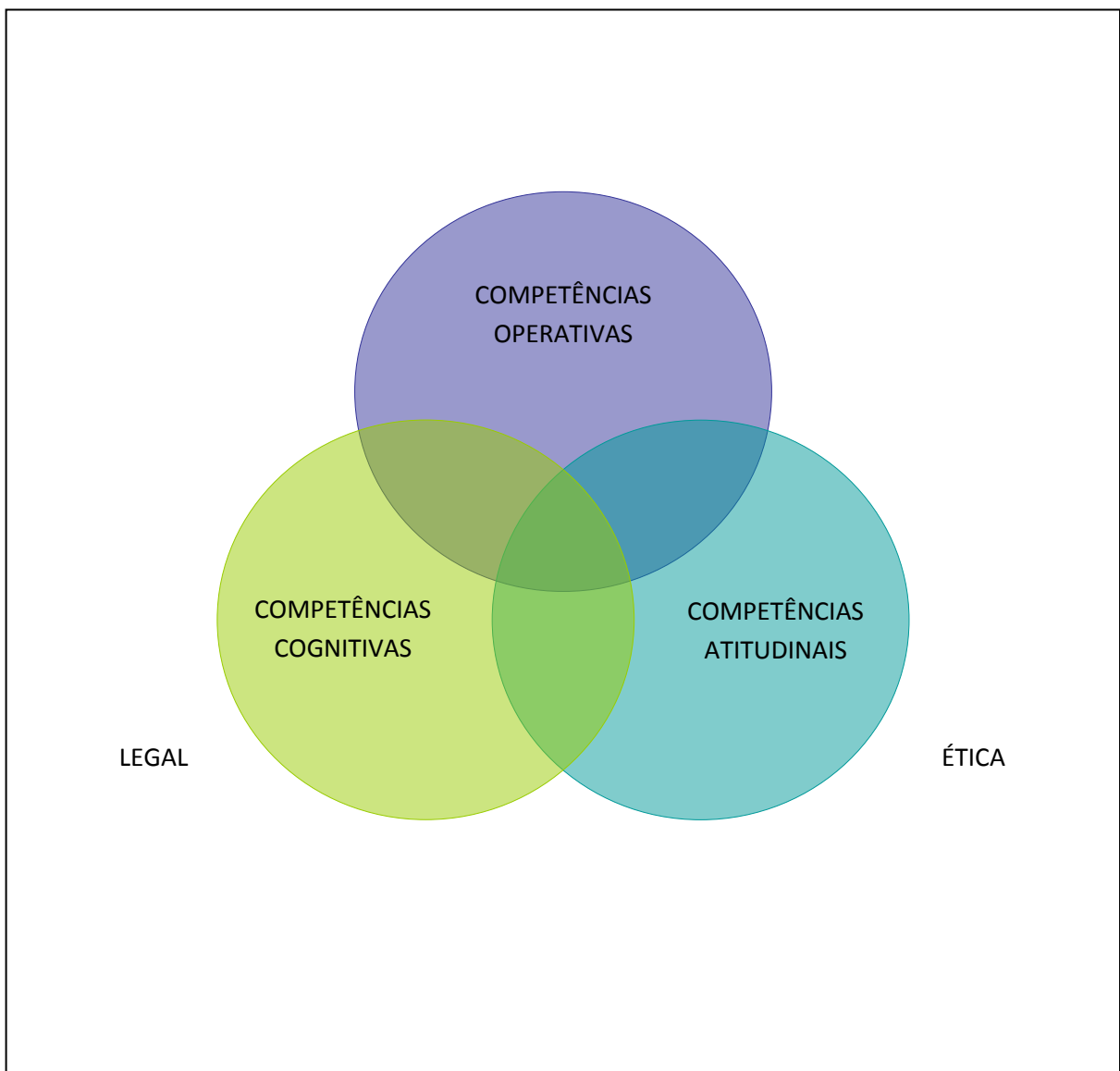


Figura 03: Mobilização das Competências segundo a Matriz Curricular Nacional.

Fonte: Adaptado pelo autor da Matriz Curricular Nacional – Versão 2014 em BRASIL(2014, p. 37).

A Matriz Curricular Nacional (MCN) segue propondo um conjunto de quatro eixos articuladores que se inter-relacionam à sete áreas temáticas. “Os eixos articuladores

estruturam um conjunto de conteúdos de caráter transversal definidos por sua pertinência nas discussões sobre segurança pública e por envolverem problemáticas sociais de abrangência nacional”. (BRASIL, 2014, p.41). São eles: “Sujeito e as Interações no Contexto da Segurança Pública”, “Sociedade, Poder, Espaço Público e Segurança Pública”, “Diversidade Étnico-sociocultural, Conflitos e Segurança Pública” e “Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Segurança Pública”.

Já cada uma das grandes áreas temáticas abrigam conteúdos específicos considerados pela Matriz Curricular nacional como indispensáveis à formação do profissional da área de Segurança Pública. As áreas foram compostas da seguinte forma:

- 1) Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública;
- 2) Violência, Crime e Controle Social;
- 3) Conhecimentos Jurídicos;
- 4) Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos;
- 5) Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador;
- 6) Comunicação Informação e Tecnologia em Segurança Pública;
- 7) Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva;

Contudo, não pretendemos aqui discorrer *in totum* sobre a estrutura de conteúdo prescrito da referida Matriz Curricular, o que faria com que dispensássemos uma energia desmedida para outro foco de estudo, ainda que este também não seja não menos importante.

Mas, objetivamente, o que nos demanda atenção, é que, dentro das áreas temáticas 2: “Violência, Crime e Controle Social” e 7: “Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva”, prescritas na Matriz, recorre-se à prioritariamente à ciência sociológica para discutir conteúdos considerados indispensáveis à formação do policial, tais como: sociologia da violência; violência estrutural, institucional e interpessoal; mídia, violência e (in)segurança pública; sistema penal, processos de criminalização e práticas institucionais de tratamento dos autores de atos delitivos; violência e corrupção policial; jovens em conflito com a lei, violência contra negros (afro-brasileiros) e indígenas; violência e grupos vulneráveis ou em situação de vulnerabilidade; violência contra a mulher; ética e cidadania; identidade e cultura da organização policial e bombeiro-militar; práticas individuais e institucionais polêmicas; entre outros que integram essas duas áreas e transversalizam outras, dialogando com múltiplos campos do conhecimento científico.

A apresentação e discussão desses conteúdos descritos acima, muitos deles pertinentes à área temática “Violência, Crime e Controle Social”, foram programados para

discussão nas disciplinas “Abordagem Histórica, Social e Psicológica da Violência e da Criminalidade”, com 30h/a, e “Criminologia Aplicada à Segurança Pública”, com 24 h/a, conforme indica o Capítulo 2 da referida Matriz. (BRASIL, 2014, p.102).

Contudo, nossa atenção foi despertada em razão da aproximação de um perfil mais técnico-científico, pluri e interdisciplinar, da atividade policial que a referida Matriz desperta, contido, por exemplo, nos textos do item “Contextualização da Disciplina”, referente às respectivas disciplinas. Senão, vejamos:

DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA [Abordagem Histórica, Social e Psicológica da Violência e da Criminalidade]

Contextualização

Já há algum tempo, esforços de pesquisa, tanto na área de História, da Sociologia e da Psicologia, vêm se voltando para o estudo da criminalidade e da violência, de forma a elucidar o fenômeno em termos de suas variações no tempo em relação às estruturas e processos mais amplos e de longa duração.

[...]

Sendo assim, torna-se indispensável conhecer os modelos teóricos que abordam os eventos de crimes nos seus três níveis de análise: individual, micro e macroestrutural. O nível individual enfoca o princípio de escolha racional em que ele pondera sobre custos e benefícios de ações criminosas. O nível micro enfoca os processos de socialização, aprendizado e de introjeção de autocontrole produzidos pelos grupos de referência. O nível macroestrutural enfatiza os conflitos econômicos, os conflitos morais e culturais, a pressão pela aquisição de bens e a desigualdade de oportunidades. (BRASIL, 2014, p.104)

E:

DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA [Criminologia Aplicada à Segurança Pública]

Contextualização

No âmbito da Ciência Criminológica, o delinquente é visto, hoje, como uma pessoa que possui características comuns à maioria da comunidade na qual se insere. É um ser humano do seu tempo, ou seja, influenciado tanto por sua herança genética, como pelo seu entorno. É plenamente suscetível a um incessante e dinâmico processo de interação com os outros indivíduos e o próprio meio em que vive. É, em suma, um ser perfectível, sempre em evolução, que almeja um futuro e pode ultrapassar seus condicionamentos.

[...]

A prevenção eficaz do crime não deve limitar-se tão somente ao aperfeiçoamento dos mecanismos de controle, mas também à melhor integração das instâncias de controle social formal e informal.

A Criminologia é, pois, um ciência empírica, uma ciência do ‘ser’, e dista do paradigma causal-explicativo, acolhido pelo positivismo naturalista, om base em pretensões de segurança e certeza. Este novo modelo de saber científico, mais relativo, provisório e inacabado, demonstra que o ser humano transcende à ‘causalidade’, à ‘relatividade’ e à ‘força’, sendo sujeito e não objeto de sua história. (BRASIL, 2014, p.108)

Este olhar para o delinquente que é influenciado por múltiplos fatores para sua imersão no mundo do crime parece se confrontar com a perspectiva histórica de atuação das policias brasileiras, sobretudo, das policiais militares, cujos objetivos de segregar e estratificar socialmente algumas categorias de delinquentes têm sido denunciados pelos estudos sociológicos contemporâneos.

A presente Matriz não pretende referenciar toda a formação dos agentes, mas sugere que toda a formação seja composta por duas bases, a primeira de núcleo comum com disciplinas da parte geral, igual em formação para todos os agentes de todas as Polícias Militares do Brasil, e a segunda, de conhecimentos específicos relacionados à cada instituição e aos cargos para os quais os policiais serão formados, especificamente.

No capítulo 02, a Matriz apresenta as ementas curriculares próprias para as Polícias Civil e Militar e, nestes termos, ela não faz diferença entre uma e outra, mas, ao contrário, seleciona conhecimentos comuns às duas instituições, em relação aos conteúdos da Parte Geral. O capítulo 3 versará sobre as ementas da malha curricular para os Corpos de Bombeiros Militares.

A última versão da Matriz (BRASIL, 2014) passou por versões anteriores e, uma destas, no ano de 2009, deixava clara a evolução do pensamento inovador que consolidaria, em 20114, o modelo pedagógico para desenvolvimento técnico-cognitivo:

Este pensamento impulsiona a necessidade de se repensar o currículo, a organização curricular, os espaços e tempos das Ações Formativas para que elas possam privilegiar:

- o foco no processo de aprendizagem;
- a construção de redes do conhecimento que promovam a integração, a cooperação e a articulação entre diferentes instituições;
- as diversas modalidades de ensino;
- os diferentes tipos de aprendizagem e recursos;
- o desenvolvimento de competências cognitivas, operativas e afetivas;
- **a autonomia intelectual;**
- **a reflexão antes, durante e após as ações.** (BRASIL, 2009, p. 06, grifo nosso).

O fato de a Matriz proposta pela SENASP percorrer uma trajetória pedagógica de promoção da autonomia intelectual e da reflexão, principalmente, antes das ações, ao que parece, entra em contradição com a cultura organizacional militarizada, sobre a qual se construiu historicamente a formação policial-militar e a perspectiva de um soldado que apenas serve à obediência estrita e passiva diante da ordem de seu superior. As raízes do militarismo observado no Exército Brasileiro deixam claro sua posição diante do trabalho intelectual crítico e reflexivo:

O temor da responsabilidade fazia-se acompanhar, com efeito, de uma atonia intelectual que continuou crescendo até o final do Segundo Império. Não apenas a reflexão pessoal quase não se podia exercer nesse clima de submissão, como parece que ainda existia no Exército um certo preconceito desfavorável ao trabalho intelectual, uma certa desconfiança que, por vezes, chegava ao completo desprezo por toda cultura individual. O oficial que comprava livros, que os lia e os comentava, ávido de idéias gerais, era pouco estimado por seus camaradas e menos estimado ainda por seus chefes: era um ‘farsante’ e esse qualificativo arriscava a comprometer definitivamente sua carreira. A investigação e opinião pessoais eram tidas facilmente como suspeitas; procuravam-se descobrir nelas traços de espírito crítico e ameaças latentes de insubordinação. (GIRARDET, 2000, p.76)

Não obstante a essa aparente rejeição ao conhecimento pelo “espírito militar”, não nos orientamos por uma corrente teórica que encara esse espírito militar como algo substancial, fixo, cujos integrantes precisam se submeter, até porque existem vários “espíritos militares”, cujas diferenças se manifestam nas oposições relacionais dentro de seu próprio campo, conforme já discutimos. Neste sentido, Castro (2004) contribui, informando que:

Se por vezes os militares da Aeronáutica são considerados ‘um pessoal mais malandro, meio playboy e tal’, por outra eles são ‘mais mente aberta, mais avançados’. De qualquer forma seriam mais simpáticos aos olhos dos militares do Exército do que os dos da Marinha, embora representem um ‘militarismo diferente’, muito voltado para o lado técnico e para o estudo – espírito considerado oposto ao do Exército. (CASTRO, 2004, p.99)

Celso Castro, neste fragmento, abre a possibilidade de se vivenciar um militarismo mais voltado para o âmbito técnico, para o estudo científico. Contudo, ainda nos interessa saber se a sociologia contemporânea teria lugar fecundo nos sistemas técnico-militares, em que o viés crítico-político deve ser adotado. Enfim, a etnografia de Celso Castro

nos apresenta uma socialização militar específica na formação curricular de seus oficiais, mas prosseguiremos buscando conhecer a trajetória da disciplina sociologia na formação militar do agente policial na Bahia.

4.3. A PRÁTICA DOCENTE EM OBSERVAÇÃO: PERCEPÇÕES EXPLORATÓRIAS

Realizamos observação da prática docente na disciplina “Introdução à Sociologia” em um dos espaços destinados à formação de soldados da Polícia Militar da Bahia.

Diante da expectativa de óbices à pesquisa, o que facilitou as primeiras incursões ao campo, ainda na etapa exploratória da observação, e, depois, na entrevista aberta em grupo com os discentes, foram os laços de proximidade que tínhamos há muito tempo com um dos docentes da disciplina de sociologia. Este docente atuou “como um ‘Doc’, um intermediário que ‘abre portas’ e dissipa as dúvidas junto às pessoas da localidade. [...], [chegando] a influir nas interpretações do pesquisador, desempenhando, além de mediador, a função de assistente informal” (VALLADARES, 2007, p. 154, grifo nosso).

Contudo, as dificuldades não deixaram de ser relevantes nessa etapa, o que nos fez repensar o planejamento de aplicação em um segundo momento dessa mesma técnica de observação em outros ambientes de ensino-aprendizagem. O desconforto de se ter um oficial do posto de capitão, e ainda pesquisador, numa sala de aula de formação de soldados, o último nível hierárquico – em que pese sua importância funcional e social de extremo valor –, não poderia deixar de gerar desconfortos iniciais que foram, é bem verdade, se desfazendo com o passar do tempo, dando lugar a um processo de acomodação de ânimos, o que permitiu que coletássemos dados importantes no diário de campo daquela observação.

Na disciplina de ‘Introdução à Sociologia’, com carga horária de 30h/a, ambiente curricular em que se observou a prática docente, percebemos que as Referências Bibliográficas de orientação contidas no Plano de Curso estabelecido pelo CFAP (Anexo K) para padronização de todos os núcleos de formação, eram muito diversificadas para o referido Curso de nível médio, o que traria, a princípio, uma expectativa de trabalho com um considerável nível de aprofundamento temático e de criticidade.

Observamos 19h/a, das 28h/a destinadas ao conteúdo, pois as 02 h/a restantes reservavam-se para a avaliação. Também acompanhamos uma visita externa dos alunos a um dos presídios locais.

Especificamente em relação à observação ocasional da prática docente do ensino de sociologia aplicada nesta etapa exploratória, era de se esperar que esse contexto fizesse emergir dificuldades e barreiras que seriam naturais durante todo o percurso metodológico, como o foram, em alguns momentos, principalmente, no que concerne à aplicação de algumas técnicas de recolha de dados.

Recorremos à técnica de observação ocasional, orientados pelas experiências de Amado (1998, 2001b, 2008 *apud* Amado e Silva, 2013), quando de sua aplicação em um estudo de características etnográficas acerca da indisciplina na escola, tendo ela se encaixado ao que propusemos realizar em nosso campo de pesquisa, nos seguintes moldes:

Segundo o autor, essa era ‘técnica’ utilizada na fase de maior ‘distanciamento’; o pesquisador colocava-se na parte de trás da sala, tanto quanto possível isolado, sem qualquer interação visível com os protagonistas. Tratava-se, então, de registrar os comportamentos e alguns elementos da situação pedagógica em que eles se verificavam (fase da aula, metodologia de ensino, lugar ocupado pelo professor e pelo aluno ou os alunos intervenientes), os procedimentos e o discurso do professor, quem era o destinatário, o tipo de resposta visível que este dava e a reação da ‘audiência’. (AMADO; SILVA, 2013, p.155-156)

Esta técnica de recolha de dados foi escolhida para imprimir um maior distanciamento do pesquisador com os pesquisados nesse primeiro momento da observação exploratória, tentando preservar ao máximo as dinâmicas rotineiras do contexto de sala de aula, bem como visando à minimização dos efeitos de nossa presença, enquanto pesquisador e, assim, o enviesamento da pesquisa, embora soubéssemos, obviamente, que seria impossível obter a totalidade desse distanciamento (AMADO; SILVA, 2013).

Essa distância é efetivada por um processo de objetivação tal que o familiar pode tornar-se exótico (VELHO, 1987), e, assim, mesmo pertencendo à família militar, este pesquisador pode não conhecê-la, tornando-se bastante providenciais as orientações de Velho (1987):

Posso estar acostumado a uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar; a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, *grosso modo*, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isso não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos e estereótipos. Logo, posso ter um mapa mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam. (VELHO, 1987, p.128, grifo do autor)

A condição de conhecimento do familiar pode utilizar a própria condição de familiaridade para abrir possibilidades de uma relação mais franca e clara entre o pesquisador e pesquisado, conforme orienta Bourdieu (1997), o que, em nosso caso, facilitou a observação e a entrevista com o docente e os alunos daquela turma.

Como caracterização dos docentes entrevistados tanto na fase exploratória, como nas fases seguintes, vale ressaltar que os docentes, todos eles, são policiais militares, oficiais ou praças. Embora todos já tenham tido contato com a disciplina da sociologia em outros cursos, mas nenhum dos entrevistados se graduou em sociologia ou Ciências Sociais e, para alguns deles, é legítimo e legal lecionar sociologia sem necessitar ter formação específica de nível superior, conforme ficou evidenciado em uma das entrevistas, quando o instrutor APOLÔNIO (nome fictício) foi perguntado se foi ele que, voluntariamente, escolheu a disciplina “Introdução à Sociologia” para ministrar, sendo respondido: “Eu fui convidado pela [minha] formação, porque, com a formação em filosofia, você pode ensinar filosofia, sociologia e história da educação.” (APOLÔNIO, 2015). A instituição internamente autoriza essa condição, depois de analisar o currículo dos candidatos e perceber a competência para tal propósito pedagógico.

Em setembro de 2014, estivemos observando a aula ministrada pelo Soldado JOSÉ (nome fictício), na disciplina de “Introdução à Sociologia”, em um dos Cursos de Formação dos Soldados da Polícia Militar da Bahia. A prática docente foi observada naquele espaço de formação, cuja disciplina tem uma carga horária de 30 horas e é ministrada no primeiro quadrimestre de aulas em que se forma o policial-militar no Curso de Formação de Soldados, que, na Bahia, tem durado em média de 9 meses. As experiências iniciais da prática docente foram providenciais para já coletarmos dados importantes:

- No mesmo dia, pela manhã, fui [a determinado espaço de formação] Batalhão entregar o ofício ao Comandante [...], solicitando autorização para execução da pesquisa naquele ambiente de formação profissionalizante. Ocorre que, durante a conversa, o referido comandante, comentando acerca das dificuldades de pessoal “qualificado”, para ministrarem algumas disciplinas, dentre elas, a sociologia, buscou encontrar quem teria o desejo, dentre os oficiais, para ministrar a disciplina de sociologia e *ninguém se disponibilizou*. Segundo ele, foi necessário colocar um soldado para ministrar a referida disciplina para soldados, algo que ele não concordava dada a necessidade de se enfatizar a representação hierárquica e disciplinar em todos os sentidos, inclusive, no processo de ensino aprendizagem, embora o referido soldado-professor já viesse há alguns anos ministrando a mesma disciplina no curso de soldados. Essa informação me impressionou, a princípio, em razão de ter sido essa disciplina a que encontrou indisponibilidade por parte dos oficiais para candidatura à docência, como comentado pelo comandante. (EXTRAÍDO DA NOTA DE CAMPO 01, Setembro/2014, grifo nosso)

A dificuldade que o comandante teve em escolher o oficial responsável pela disciplina de sociologia pode evidenciar algumas possibilidades de leitura e interpretação: primeiro, pode ser que não houvesse naquele momento oficiais capacitados ou que não se percebessem capacitados para ministrar a referida disciplina. Segundo, pode ser que a sociologia não seja uma disciplina muito bem recepcionada voluntariamente no ambiente de formação policial-militar, de forma a não se desejar – ou não se estar confortável em – discutir seus conteúdos. Assim, nas duas possibilidades, quer pela justificativa de pessoas com formação específica no campo sociológico ou pela rejeição proposital ao referido campo do conhecimento, depreendemos dificuldades no âmbito da gestão educacional que influencia o processo de qualificação pedagógica nesse campo do conhecimento.

A condução em sala de aula pelo instrutor²¹ da disciplina se mostrou crítica em determinados momentos, mas em outros, bastante superficial e conservadora. Um exemplo disso ocorreu, quando foram, especificamente, suscitadas pelos alunos discussões relativas a questões de gênero e sexualidade, denotando um padrão de leitura ainda bastante masculinizado e conservador diante das relações homoafetivas.

Embora a questão de gênero seja melhor investigada, em seus aportes teórico-metodológicos, na disciplina “Educação para as Relações Etnicorraciais e de Gênero”, também pertencente, hoje, à ementa curricular do mesmo Curso, a referida disciplina não se enquadra como objeto de nossa pesquisa. Contudo, tendo sido constatadas discussões referentes a essa temática na observação da prática docente realizada, em um momento posterior, durante a entrevista com o mesmo instrutor que ministrava a aula observada, foi feito um questionamento sobre a perspectiva crítica em sala de aula em torno das questões de gênero, de forma a que o instrutor fosse estimulado a comentar sobre a possibilidade violências de preconceito institucional contra a mulher e os integrantes de segmentos minoritários, a exemplo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTT):

- Pesquisador: Existe alguma discussão sobre gênero nas aulas de sociologia, levando em consideração que nossa instituição é historicamente masculinizada?

- Entrevistado: Como foi falado, né, a instituição ela é extremamente masculinizada, o preconceito de gênero, ele já ocorre, a princípios inclusive com as mulheres, né? As mulheres vêm rompendo com esse preconceito, mas ainda existe muito. Tanto é que a gente percebe poucas policiais femininas na área de ação, porque existe uma cultura interna nossa de achar que mulher não foi feita para a tropa de choque, né? Que a mulher não serve...porque a mulher ela é sensível e o policial tem que ser

²¹ Em se tratando de educação militar, a forma pedagógica para promoção do conhecimento é a instrução. Logo, a forma de tratamento que comumente se atribui aos docentes, no militarismo, é de instrutores. Assim, deixa-se claro que o caráter pedagógico é instrucional: resquícios da pedagogia militar do Exército.

agressivo, tem que ser bruto, né... essa ideia de operacionalidade que é uma ideia errônea, e a gente vê poucas mulheres, nesse sentido. Existe a questão, é... com outros grupos, ... LGBT, e tal... que existe todo um preconceito que foi inculcado nas instituições militares... até hoje, não é algo, assim, é... explícito, mas é implícito que as instituições não aceitam homossexuais. A discriminação, mesmo que uma forma velada ela existe, então, quando a gente traz essas discussões para a sala de aula da atuação desses policiais que vêm com toda essa carga de preconceito já pré-estabelecida pela cultura militar, é muito complexo. É muito complexo mostrar pra esse policial, dentro de uma ótica da sociologia que esse indivíduo homossexual, que esse indivíduo de gênero diferente, ele é munido de direitos, de garantias que devem ser garantidas também por esse agente da lei que é o policial. Então, essas discussões existem, existe toda uma barreira que precisa ser rompida e não é uma barreira só da instituição, mas também da sociedade que vem evoluindo, mas a passos lentos. (ENTREVISTADO JOSÉ, 2016)

Castro (2004), em relação à homossexualidade, informa que, durante sua trajetória etnográfica da formação militar na AMAM do Exército,

Esse foi um assunto sempre difícil de abordar nas entrevistas com os cadetes, pois levava a uma possível contradição entre a afirmação exacerbada da masculinidade e a homossexualidade característica da vida militar e cada vez menos comum, hoje em dia, em profissões e instituições civis. O homossexualismo é um assunto tabu. Sempre que alguém é apontado – quer por colegas, quer por oficiais – como tendo “jeito” ou “tendências” homossexuais, ele é imediatamente acusado; caso a acusação seja confirmada, o desviante será ‘excluído a bem da disciplina’ ou constringido a pedir desligamento. (CASTRO, 2004, p.150)

Essas questões de gênero repercutem não apenas para a discussão de temas relacionados à proteção de violências aos direitos das minorias sociais específicas, como mulheres e integrantes de grupos LGBT, mas, também, para problematização do padrão de dominação masculina presente nas atividades militares e policiais. Em suma, importaria a reflexão sobre os padrões de atuação e requisitos baseados nas atribuições das instituições policiais, que, por vezes, se vê associada majoritariamente ao uso de força física e de atributos construídos socialmente como masculinos, a exemplo da coragem, do destemor, na manifestação de um “*habitus viril*” (BOURDIEU, 2014, p.41), militarizado e claramente definido que é filtrado nos ritos de passagem existentes na cultura militar Assim, contribui Pierre Bourdieu:

Inscritas nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados (basta lembrarmos, por exemplo, as condutas de

marginalização impostas às mulheres com sua exclusão dos lugares masculinos). As regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres (conduzir a charrua, por exemplo), assinalando-se lugares inferiores (a parte baixa da estrada ou do talude), ensinando-lhes a postura correta do corpo (por exemplo, curvadas, com os braços fechados sobre o peito, diante de homens respeitáveis), atribuindo-lhes tarefas penosas, baixas e mesquinhas (são elas que carregam o estrume, e, na colheita das azeitonas, são elas que as juntam no chão, com as crianças, enquanto os homens manejam a vara para fazê-las cair das árvores), enfim, em geral tirando partido, no sentido dos pressupostos fundamentais, das diferenças biológicas que parecem assim estar à base das diferenças sociais. (BOURDIEU, 2014, p.41-42)

Resgatamos novamente a discussão anterior sobre a valorização da força e da audácia no campo militar francês, originário do militarismo brasileiro, em detrimento da técnica e da estratégia em Girardet (2000), assim como a perspectiva de valorização do “combate” em detrimento da “técnica” pelo “espírito militar” do Exército Brasileiro que influenciou as Polícias Militares do Brasil, em Castro (2004).

Depreendemos que elementos atitudinais que se relacionam às questões de gênero podem influenciar para a formação de um padrão de atuação policial em que, obedecendo-o, o agente passa a se submeter, nos âmbitos da aceitação – incluindo seus limites e condições – e da exclusão, de tal forma que a intervenção “técnica” e “institucional” representará pressupostos políticos subjacentes, cujos efeitos repercutirão de duas formas: poderão manter o padrão dominante, reproduzindo violências sociais, agora, institucionalizadas, ou farão as mediações necessárias em atendimento ao próprio processo de transição social para consolidação democrática, de forma a mitigar as referidas violências, como se esperaria de uma polícia que serve à proteção e promoção de direitos.

Constatamos, então, que o tipo de sociologia ministrado em alguns momentos promovia um ambiente de criticidade, mas não conseguia “por em suspenso” a leitura unívoca de alguns discentes, cujos comentários caracterizavam a visão conservadora que permeia, inclusive, toda uma sociedade da qual o próprio docente-instrutor faz parte.

Tais resultados da observação da prática docente neste período exploratório nos levaram ao conhecimento do ensino de uma sociologia positivista, muito mais descritiva e justificadora do *status* social, do que uma disciplina que se destine à “decifração do quadro da vida em sociedade e, sobretudo, de seu papel como agente do Estado” como propõe o objetivo geral do atual Plano de Curso (Anexo K), o que será confirmado também, na descrição das experiências dos docentes-instrutores posteriormente.

4.4. TENSÕES E ASSIMÉRIAS NA VOZ DO CORPO DISCENTE

Em novembro de 2014, nos encontramos com os alunos de determinado espaço formativo do Curso de Formação de Soldados, para realizarmos uma entrevista em grupo com eles. Ao todo a turma era composta de 25 alunos, sendo 23 homens e 02 mulheres²². Nesta perspectiva, seguimos as orientações de Amado e Ferreira (2013), quanto aos objetivos da entrevista em grupo. Não tínhamos um guião de perguntas elencadas, pois nosso desejo era estabelecer um ambiente livre para discussões acerca de temas como Polícia Militar e Transição Paradigmática, Controle Social da Violência, Polícia Comunitária e Formação Policial. Para tanto, antes, dividimos a sala de 25 alunos em 04 equipes e entregamos para cada uma destas um texto discutindo temas, os quais foram, respectivamente: *A crise de identidade das polícias militares brasileira: dilemas e paradoxos da formação educacional*, de Jaqueline de Oliveira Muniz (2001), *A transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã*, de Jorge Luiz Paz Bengochea *et al.* (2004), *Polícia Comunitária: entre a retórica do Estado e prática cotidiana*, de Marcelo Bordin (2009) e *Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil*, de Paula Poncione (2007). Tais textos contêm discussões sociológicas acerca de seus respectivos temas e foram escolhidos para atender ao recorte de estudo estabelecido por esta pesquisa, na temática de controle social da violência num contexto de transição e consolidação democrática.

Os passos de recolha dos dados assim se procederam: depois de lidos os textos, os alunos retornaram e nos sentamos em semicírculo para discutirmos e estabelecermos uma correlação entre cada um dos temas e seus conteúdos com a realidade percebida e vivenciada por eles, enquanto alunos²³ do Curso de Formação de Soldados. Estávamos apenas como mediador para que as contribuições não fugissem do foco temático. Não foi estabelecido um roteiro de perguntas a serem feitas como em uma entrevista semi-estruturada, mas, toda contribuição que fosse dentro do tema consistiriam em dados proveitosos naquele momento.

²² A composição da sala de aula majoritariamente masculina importa na representação da própria atividade policial como aquela atrelada a desenvolvimento de tarefas eminentemente masculinas, cuja formação se prestará a desenvolver as competências para a execução dessas tarefas, o que será comentado adiante acerca das questões de gênero relacionadas ao ensino da sociologia, na formação policial-militar.

²³ A condição de aluno naquele momento era por mim percebida como sendo uma importante e estratégica oportunidade para colher deles a expressão mais próxima possível de suas percepções, experiências e sentimentos, relacionados aos temas, já que, dada a sua condição de aluno de um curso militar, poucos, ou nenhum, são os espaços em que eles, individualmente ou reunidos, podem dispor para falar abertamente sobre o que pensam e acreditam. O pacto de sigilo na identificação influenciou positivamente o processo de confiabilidade e franqueza estabelecido sendo plenamente percebido por este pesquisador.

A entrevista em grupo foi uma técnica escolhida pela condição clara de os alunos em formação serem um grupo social específico e pelo nosso interesse “pelo grupo e pelo que é vivido pelo grupo” (AMADO; FERREIRA, 2013, p.224) relacionado a tema, e não o âmbito de perspectivas privadas e subjetiva. Assim, a entrevista foi realizada no mesmo Núcleo de formação em que observamos a prática docente em momento anterior, só que, agora, em uma perspectiva de interação com os discentes que, pela própria condição em que se encontravam, de alunos numa instituição militar, as relações de poder entre superior hierárquico e subordinados, poderiam dificultar mais ainda a acomodação, fortalecendo o senso de punição iminente e natural do sistema de controle e vigilância a que estavam submetidos.

No entanto, contrariamente ao que imaginávamos e, para surpresa deste pesquisador, a relação estabelecida com os alunos durante a entrevista em grupo foi extremamente produtiva, considerando os objetivos da pesquisa, pois percebemos que os alunos se encontraram bem mais confortáveis neste momento da pesquisa em grupo, do que no período anterior de observação da prática docente, na aula de sociologia.

Três podem ter sido os fatores que promoveram essa relação mais fluida, mais à vontade, dos alunos conosco nesse processo que é, também, um processo de objetivação: 1) o tempo transcorrido desde a observação das aulas que gerou conhecimento mútuo e aproximação. 2) a posição de pesquisador declarada e vivida firmemente durante essas etapas de investigação, buscando o afastamento necessário da posição de um “nativo”, Capitão da Polícia Militar, igual a muitos que ali naquele ambiente se encontravam para controlar e reafirmar o caráter disciplinar e punitivo da formação. 3) a própria posição social de pesquisador no campo da sociologia pressupunha a representação de um academicismo crítico, que pode ler e recepcionar mais tranquilamente as críticas à formação que eles por ventura desejassem realizar e não tivessem espaço político na formação militarizada que estavam vivenciando, abrindo margem para uma catarse relacional reforçada pela coletividade.

Os textos serviram de estímulo para que os alunos comessem a falar apresentando a visão dos autores, sendo logo depois, impulsionados a emitir o parecer deles sobre os temas, ora concordando, ora discordando, como também estendendo as leituras e os objetos de discussão dentro do mesmo campo temático.

As discussões começaram a fruir com um único quadro de referência temático para controle nosso. É bem verdade que em alguns momentos, algumas perguntas foram feitas para aprofundamento de questões importantes à análise no fluxo sequencial das próprias discussões por eles estabelecidas.

Como a entrevista em grupo faz emergir as opiniões mais fortes, geralmente daqueles que mais se sentem dispostos a falar e daqueles que naturalmente serão apoiados pelo grupo, o qual reagirá enquanto grupo, não dando vazão às leituras minoritárias que materializam as divergências internas, toda a transcrição foi feita e as análises sob um olhar que buscou metodologicamente identificar, nas diversas contribuições individuais, o padrão consensual do grupo (AMADO; FERREIRA, 2013).

Para efetuar a análise das entrevistas transcritas foi necessário utilizar as etapas instrumentais da análise de conteúdo, orientadas por (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2013). Decidimos estabelecer que os temas presentes nos textos entregues serviriam como unidades de contexto, das quais retirariamos as unidades de registro, assim perfazendo, inicialmente, 04 unidades de contextos, correspondentes aos quatro temas discutidos. Contudo, pela aproximação temática entre os temas do texto 01, que versa sobre a crise da “identidade” das polícias brasileiras, daquele do texto 02, que versa sobre a transição de um modelo militar de controle para um modelo democrático para cidadania, e o do texto 03, que versa sobre a polícia comunitária²⁴, decidimos reunir os três textos, dos quatro apresentados, em apenas uma unidade de contexto, em razão de, nas respostas dos alunos, ser percebida uma junção temática que os contempla. As unidades de contextos estabelecidas assim foram constituídas como: 1) Prática Policial-Militar e 2) Pedagogia Policial-Militar

Dentro das unidades de contexto, estabelecemos os segmentos mínimos de conteúdo, denominados unidades de registros, para relacioná-las às categorias *a priori* elencadas.

Sobre os temas falados, algumas das expressões dos alunos foram mais enfatizadas, das quais consideramos como unidades de registro: “combate”, “crise”, “polícia comunitária”, “tradição” e “instrutores”.

Depois de agrupar as unidades de registros associadas às unidades de contextos em que foram mencionados, confrontando-os, buscamos a frequência com que mais

²⁴ “O policiamento comunitário é a nova filosofia do policiamento profissional nas democracias industriais do mundo. De Londres a Perth [na Austrália], de Detroit a Cingapura, os administradores da polícia estão falando nele. Representa progresso e inovação. [...] O policiamento comunitário surgiu como a principal alternativa estratégica para as práticas tradicionais, que, em toda parte, atualmente são consideradas um fracasso.” (SKOLNICK; BAYLEY, 2006, p.119) Bordin (2009) apresenta, sinteticamente, seu conceito: “Há vários trabalhos que apresentam a discussão sobre a filosofia de policiamento comunitário em outros países (BAYLEY, 2001; 2002; BEATO, 2002; BRODEUR, 2002; ROLIM, 2006) e apresentam características essenciais para que a efetivação desse tipo de policiamento. Esses autores destacam como elementos principais e norteadores da filosofia de policiamento comunitário uma real integração entre polícia e comunidade; patrulhamento policial visando à resolução de problemas como um todo e não apenas os criminais e urgências e uma maior descentralização das responsabilidades na esfera das instituições policiais, conferindo ao policial de ponta maior autonomia e poder de decisão.” (BORDIN, 2009, p.353).

apareciam “sem que deixássemos de revelar as opiniões, atitudes e preocupações dos seus autores.” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2013, p.315)

Assim, por vezes materializadas na formação pelos serviços gerais de limpeza e arrumação de áreas internas do quartel, saguões, cozinha, pátios, alojamentos e até outras unidades policiais militares, o comentário de um dos alunos foi bem enfático e apoiado por muitos, quando claramente desabafou: “Tem hora que a gente fica aqui pensando: sou um policial ou um faxineiro, um pedreiro?” (ALUNO “A”²⁵) Esta percepção dos alunos foi percebida por nós como algo que os impacta qualitativamente, pois carrega consigo cargas de sentimentos de frustração em relação à expectativas construídas e as vivenciadas durante a formação.

Outra referência categórica cuja percepção coletiva obteve grande quantidade de manifestações em apoio foi informando sobre a “formação inadequada com maior ênfase para o combate”, que, de alguma forma, se relaciona com a “manutenção das tradições”, anteriormente citada. Na visão dos alunos, essa formação arcaica impede de a polícia avançar na modernização de suas técnicas de intervenção e controle dos fenômenos criminais de forma coerente e mais eficaz. Neste sentido, alguns alunos se manifestaram das seguintes formas:

Professor, sobre essa questão da crise de identidade uma das coisas que a gente pode falar, até da própria função, que pode ser dito a respeito do soldado, que é formado como combatente e hoje em dia, na sociedade em que vivemos, tem uma necessidade de polícia comunitária[...]

(ALUNO “C”)

Outros alunos, na mesma lógica, mas em momentos não-sequenciais da entrevista disseram: “Porque a sociedade ela tá aí sempre evoluindo e esse dinamismo da sociedade, a polícia talvez não esteja dando conta de acompanhar, a polícia ainda tá naquele modelo arcaico de polícia repressora de combater os problemas da sociedade por meio da repressão, [...]” (ALUNO “E”); “E a polícia não se qualifica na mesma proporção que o crime tá se qualificando” (ALUNO “H”)

Uma referência categórica que aparentemente escapa aos textos, mas permanece dentro dos temas, sendo, assim, de grande relevância, pois se reveste de uma certa originalidade do próprio do grupo e, não como uma possível reprodução do próprio texto, é a “percepção histórico-sociológica da produção da violência social” em que muitos se

²⁵ ALUNOS “A”, “C”, “E”, “G”, “H” e “J” – Entrevista em Grupo [Nov.2014]. Entrevistador: Hilderim dos Santos Tomaz. Arquivo MEPG-4 (01h00min53seg). A entrevista na íntegra se encontra transcrita na íntegra no Apêndice J deste trabalho.

harmonizam em afirmar que a polícia somente não irá conseguir debelar as causas nesse contexto. Assim disseram: “[...] a gente não faz, via de regra, a manutenção da Ordem Pública e sim manutenção de uma ordem de classes, é o que já foi discutido em sala de aula: uma polícia de ricos pra manter um exército de miseráveis” (ALUNO “E”); “É a questão do que o colega disse: em áreas com menor poder aquisitivo, o tratamento [da polícia] é de uma forma, em outras áreas, o tratamento é outro[...]” (ALUNA G, grifo nosso.); “Então [...], esse tráfico de influência, esse poder acaba dificultando também o trabalho da polícia. Não há interesse de uma polícia totalmente correta, entendeu?” (ALUNO “J”)

Outra referência categórica que saltou aos nossos olhos foi a “qualidade do processo pedagógico de formação”, tendo muitos alunos sinalizado dificuldades nesse contexto. Assim destacamos a fala de um dos alunos que, à luz das discussões no texto, percebeu homologia com as experiências vivenciadas por ele:

Nesse debate vai entrar no texto que a gente recebeu e discutiui, de Paula Poncioni, num estudo que foi realizado de 1999 a 2005, mas que é completamente atual com a realidade que a gente vive. Ela vai falar sobre os cursos de formação policial no Estado do Rio de Janeiro, mas se ela não falasse que era no Rio de Janeiro e falasse que era na Bahia, e falasse que era nesse cenário daqui que a gente vive, é atualizado por completo. Ela vai falar que os instrutores, às vezes, não tem a capacidade adequada para ministrar as disciplinas durante o curso: acontece no nosso curso de formação. Ela vem falar que eles, na maioria dos casos, não tem uma experiência docente, alguns tem a experiência profissional da área, mas não tem a técnica docente de passar a formação pro indivíduo que está sendo capacitado, isso é um problema que todos nós observamos aqui em algumas disciplinas que a gente participa. (ALUNO “B”)

E com ele também outros se manifestaram sobre o mesmo assunto:

Quando a gente tá aqui, a gente é novo, a gente tá fazendo certas atividades que a gente mesmo tem a plena noção e também os colegas mais antigos têm noção que não convenientes à atividade policial militar aí chega o mais antigo e fala: “eu também fiz isso porque que você não pode fazer? A minha época era assim porque que na sua tem que ser diferente?” e acaba criando essa tradição, entendeu, que acaba dificultando o processo de evolução da polícia. No caso de valorizar mais o traquejo físico, a questão de caprichos do que realmente a formação intelectual do policial na área, esse, pra mim, na minha opinião pessoal, são um dos maiores fatores que embargam a Polícia Militar. (ALUNO “M”)

O viés sociológico dos textos discutidos acendeu conflitos e oposições verbalizadas pelos alunos, numa espécie de catarse em que pudemos coletar e interpretar as

percepções, tendo o devido cuidado de, como nos orienta Bourdieu (2010), por em suspenso não apenas os discursos verbalizados, mas as próprias pré-construções que tínhamos, enquanto “pesquisador-nativo” e enquanto pesquisador que maneja categorias consideradas como algo dado, sociologicamente.

Como síntese do percebido na interpretação dos dados que se encontram em oposição semântica e dizem respeito às oposições encontradas nas tensões entre os campos (BOURDIEU, 2010), confirmamos que o campo militar na formação policial-militar se encontra em conflito com outros campos, tais como o campo político, em razão de a contínua consolidação democrática e a ética-estética militar de Exército, tradicionalista por excelência, ainda presente na formação policial-militar, não estarem encontrando um equilíbrio para que, por exemplo, a Filosofia de Polícia Comunitária não seja percebida como incoerente, quando prevê a aproximação dos cidadãos, algo que este tal militarismo rejeita, ou mesmo quando aquela Filosofia prevê a descentralização de comando e uma maior autonomia funcional para os policiais da base da pirâmide hierárquica, enquanto princípios básicos que contrariariam a lógica natural da centralização e do rigor militares.

Não podemos afirmar que a ausência do militarismo faria emergir uma nova instituição policial, até porque tanto esta como qualquer outra instituição pública tende a representar as próprias condições sociais em que sociedade está inserida. Contudo, ao que parece, este militarismo, acrítico e beligerante, tem tornado mais difíceis as relações profissionais com o “mundo civil” para o qual precisa se voltar e construir relacionamentos cotidianamente.

4.5. A SOCIOLOGIA NA PERSPECTIVA DOS INSTRUTORES DA DISCIPLINA

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os docentes-instrutores do Curso de Formação de Soldados, em que 06 inicialmente foram selecionados, conseguindo-se realizar com 05 instrutores pertencentes aos três maiores espaços de formação, dos 24 espaços existentes em todo o Estado da Bahia. A escolha da técnica, a forma de aplicá-la e os contextos de aplicação da entrevista foram orientados por Amado e Ferreira (2012).

Também recorreremos às contribuições de Bourdieu (1997) na tentativa de reconhecer as possíveis distorções e influências que a própria relação de pesquisador/pesquisado pode exercer sobre o contexto da pesquisa, numa espécie de

sociologia reflexiva, em que os próprios pressupostos de pesquisa são objetos de análise, antes mesmo do próprio objeto ser objetivado. Com a intenção de diminuir as distâncias sociais, nesse processo objetivação, as palavras de Bourdieu (1997) foram bastante esclarecedoras:

Àqueles casos em que o sociólogo consegue se dar de algum modo um substituto juntam-se as relações de pesquisa nas quais ele pode superar parcialmente a distância social graças às relações de familiaridade que o unem ao pesquisado e à franqueza social, favorável ao falar francamente, que assegura a existência de diversos laços de solidariedade secundária próprios a dar garantias indiscutíveis de compreensão simpática: as relações de família ou as amizades de infância ou, segundo certas pesquisadoras, a cumplicidade entre mulheres, permitem, em mais de um caso, superar os obstáculos ligados às diferenças entre as condições e, particularmente, o temor do desprezo de classe que, quando o sociólogo é percebido como socialmente superior, vem freqüentemente redobrar o receio muito geral, senão universal, da objetivação. (BOURDIEU, 1997, p. 699)

Um fator favorável em relação à pesquisa com os docentes encarregados de ministrar a disciplina de sociologia foi o fato de que, dos cinco instrutores entrevistados, três eram oficiais da Polícia Militar, sendo dois do mesmo posto que o pesquisador, Capitão PM, e um, 1.º Tenente PM, posto imediatamente abaixo na escala hierárquica, o que fez com que diminuísse a distância social e hierárquico-institucional e, conseqüentemente, os possíveis receios de se responder ou se comentar algo que pudesse ser mal visto por um superior hierárquico ali naquele momento, ainda que a posição de pesquisador fosse incisivamente reafirmada e comprometidamente buscada por nós, a cada etapa da entrevista.

Vale ressaltar que os capitães já eram, também, conhecidos deste pesquisador de outros momentos de encontros profissionais, suscitando a familiaridade que Bourdieu (1997) informa ser de bom alvitre, pois aproximação gera franqueza na relação entre pesquisador e pesquisado.

Os outros dois entrevistados restantes, um deles ocupava a graduação de Soldado PM e outro, a de Sargento PM. Com o primeiro, o soldado, já havia laços de aproximação e familiaridade muito antes mesmo da própria pesquisa, o que facilitou bastante toda a metodologia de observação e relacionamento com os discentes, da forma como já foi mencionado acima. Em relação ao sargento, apesar de tê-lo conhecido no momento da entrevista, esta pareceu soar bastante franca e à vontade, conforme consta nos áudios das gravações, sendo descritas experiências subjetivas na prática docente bastante específicas,

singulares e importantes ao estudo, o que nos possibilitou considerá-lo como um informante privilegiado, em que pese uma das maiores distâncias hierárquicas havidas.

Orientados por categorias *a priori* tais como “currículo”, “campo” e “sociologia”, estabelecemos um roteiro de perguntas²⁶ através do qual buscamos conhecer de forma semi-diretiva, as informações concernentes às experiências na prática docente em sociologia na formação do soldado da Polícia Militar da Bahia.

Nas perguntas elencadas buscamos conhecer informações desde o âmbito pedagógico-curricular ao âmbito sociológico das relações vivenciadas em sala de aula, por ocasião de discussões em sala de aula sobre criminalidade e controle social, na sociologia da violência.

Em relação à primeira pergunta: 1) *Qual a sua formação?* Constatamos que todos eles são policiais militares, oficiais ou praças. Nenhum professor civil foi encontrado ministrando aulas para soldados, o que ocorre no Curso de Formação de Oficiais, por exemplo. Nenhum deles tem formação específica em Sociologia ou em Ciências Sociais, em nível de graduação. Um deles tem graduação em História, com especialização *latu sensu* em arquivologia, ao qual atribuímos um nome fictício de ALFREDO, outro em Administração com especialização *lato sensu* em Ciências Sociais, nominado aqui por JOSÉ, outro, graduado em Filosofia, chamado por neste trabalho por APOLÔNIO; outro entrevistado, chamado aqui de MAURÍCIO, é formado em geografia, mas se encontra em fase de conclusão da faculdade de Direito, e outro, denominado de LEANDRO, tem a formação no Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares, em nível de graduação, e faz faculdade de Educação Física. Todos já tiveram contato com a disciplina da sociologia em outros cursos, mas, como fora dito, nenhum se graduou especificamente em sociologia ou Ciências Sociais. A instituição autoriza essa condição, quando não se consegue alguém devidamente formado na área, depois de realizar uma análise curricular, e perceber as possibilidades que aquele candidato possui de ministrar a aula ou não. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e suas transcrições estão reservadas aos apêndices deste trabalho.

Em relação à segunda pergunta: 02) *Quando você foi docente-instrutor de “introdução ao Ensino de Sociologia” em quais cursos você lecionou?* Constatamos que Sociologia só existe no curso de formação de soldados e de oficiais, mas todos somente lecionaram ou lecionam somente nos cursos de formação de soldados.

²⁶ O roteiro de perguntas se encontra em no Apêndice - C deste trabalho.

Perguntamos também: 3) *O senhor lecionava mais alguma outra disciplina no Curso de Formação de Soldados?* Três deles afirmaram que lecionavam outras disciplinas, tais como “Inteligência Policial” e “Policimento em Eventos Especiais”, “Relação Interpessoal” e “Educação para as Relações Etnicorraciais e de Gênero”.

A quarta pergunta foi: 4) *Foi você que escolheu essa disciplina para ministrar?* A maior parte dos entrevistados afirmou ter afinidade com a disciplina e, por isso, escolheram ou foram convidados a ministrar. Contudo, na explicação de um deles, foi descrito por ele que, na primeira vez em que foi chamado a ministrar essa disciplina, ele a recebeu como desafio. Desafio de “[...] ensinar sociologia em uma unidade positivista, e você ter que abrir a mente, colocar na mente [...] desses novos policiais essa discussão da sociologia, principalmente no seu campo de atuação, né?” (ALFREDO). Outro instrutor, JOSÉ, informou que não foi ele que escolheu, mas o que mais nos interessou em sua explicação foi a informação de que:

o processo seletivo dos instrutores é feito através de currículo e, para algumas disciplinas [tais como a sociologia] surgem dois problemas: um, o interesse de alguns instrutores que é pequeno por conta de ser uma disciplina mais teórica, que tem ler, tem que se atualizar em determinados assuntos e o outro, por conta da formação, já que poucas pessoas que são militares têm formação nessa área. E aí, surgiu mais por uma necessidade de compor o quadro de instrutores, do que propriamente por opção. (JOSÉ, grifo nosso)

Este fenômeno de ausência ou dificuldade de profissionais que ministrem a aula de “Introdução à Sociologia” dentro da corporação já foi comentado por nós, na observação da prática docente, através do comentário que o Comandante de um dos espaços de formação fez sobre a dificuldade de se conseguir pessoas que desejem ministrar a referida disciplina, o que pode ser um problema apenas local ou geral, a ser confirmado por outras pesquisas.

Contudo, ao menos em âmbito local, o instrutor JOSÉ acima foi claro ao mencionar a rejeição existente à disciplina sociologia. Na informação deixada por JOSÉ a respeito de que as disciplinas teóricas são mais fáceis de serem rejeitadas, se aproxima de nossa análise a categoria “espírito militar” trabalhada por Castro (2004), que diz ser associada muito mais à perspectiva do “combate”, à “ralação”, do que à técnica, ao estudo. Logo, uma das possibilidades de justificativa dessa rejeição pode ser o tipo de militarismo vivenciado pelas polícias militares ainda hoje.

A quinta pergunta foi: *Eu queria pedir a você, por gentileza, para descrever como foi a experiência de ministrar essa disciplina em um curso de formação de soldados?* Um dos instrutores, o policial-militar ALFREDO, no decorrer da entrevista, durante sua narrativa para responder a essa pergunta, ele informou duas situações, importantes para nossa investigação: primeiro que, quando a ementa da disciplina chegou para ele, num primeiro momento, ela tinha o caráter mais informativo do que crítico; segundo, que em um dos momentos em que seus alunos questionaram sobre a provável incompatibilidade entre o seu papel de instrutor de sociologia e o papel de policial-militar pertencente, inclusive, a um dos grupos mais temidos na cidade onde trabalhava, os “homens de preto”, assim chamados por conta de seus acessórios nas vestimentas serem de cor preta, ele respondeu explicando que não havia incoerência nenhuma entre o discurso crítico e o que a sociologia da violência discutia, notadamente em relação à prática profissional desses grupos de policiais e que ele teria, enquanto instrutor, que realmente trazer essas discussões para a formação de outros policiais.

Naquele momento da entrevista, fui impulsionado, enquanto pesquisador, a realizar uma pergunta que não estava prevista no roteiro, mas fundamentalmente importante para entender a percepção daquele instrutor de sociologia e a consequente postura adotada por ele na prática docente. Comentando sobre essas experiências que teve em sala de aula em relação à pergunta sobre as discussões de atuação da polícia em áreas periféricas de centros urbanos, esse mesmo instrutor, ALFREDO, confirmou a conduta conservadora e legitimadora em sala de aula da prática do controle social diferenciado e específico para alguns segmentos sociais, notadamente as minorias, e em alguns territórios, algo que vem sendo criticado por alguns teóricos da sociologia da violência no Brasil já há algum tempo, conforme já discutido anteriormente.

O referido instrutor, que acumulava os papéis de docente de sociologia e policial-militar no âmbito operacional, também relatou ter sido visto por um de seus alunos do Curso de Formação de Soldados atuando operacionalmente, na prática policial de abordagem a algumas pessoas em determinado lugar e de uma determinada forma a qual, para o aluno, não condizia com a representação social de um instrutor de sociologia. No momento em que ele, tentando justificar suas ações policiais, consideradas pelo próprio aluno como incoerentes com o papel que assumia de instrutor de sociologia, ao que nos pareceu, ele o fez na tentativa de conciliar, enviesar, ressignificar, o discurso sociológico para se adaptar à prática policial, e, assim, vencer as possíveis incoerências, informando que quando ele reprime o crime daquela forma ou age na tentativa de encontrar o delinquente daquela forma, ele o faz contra o

criminoso, o infrator, e não contra um grupo ou uma classe marginalizada, segregada, como se vê no trecho de áudio transcrito abaixo, do policial ALFREDO:

Nós temos que entender que a própria sociologia, ela fala das questões dos desvios que existem dentro da sociedade, não é? E... é... esses desvios dentro da sociedade ele são combatidos com uma certa repressão. Que repressão é essa? A repressão do Estado, do poder, né?, a repressão do poder... Então, hoje a gente não consegue entender o mundo, nós não conseguimos entender a sociedade se a gente não entender as questões das relações de poder; é o tempo inteiro o exercício do poder. A 'cultura do gueto' hoje se sobressai? É o exercício de poder! Talvez a parcela da população marginalizada... aí eu dizia pra eles, talvez a parcela da população marginalizada... e eu venho agora aqui agora discutir o termo marginalização, nós não 'tamos aqui relacionando a questão de infrações penais. Vamos totalmente, vamos tirar da nossa mente que a marginalização é um processo diferente da criminalização; vamos tirar isso. Então, pessoal, quando eu entro em um trecho pra reprimir, eu entro com essa visão: eu tô vindo aqui reprimir a criminalidade, o infrator, eu não tô vindo aqui reprimir as pessoas que estão à margem da sociedade, porque estão desempregados, porque não estão no ciclo desse capitalismo, né? e tal... Então eu tenho que entender isso, e pra entender isso aqui, eu tenho que ter esse conhecimento sociológico, porque senão eu vou chegar simplesmente criar uma zona (e aí daí até um exemplo do bairro Alfa), criar uma zona e dizer que essa zona aqui é 'podre' e jogar uma bomba lá, e destruir todo mundo! Isso aqui é fácil a gente criar um muro ao redor do trecho que a gente acha mais problemático dentro da nossa cidade ali e soltar um viruzinho que se propague só por ali e que não consiga romper essa barreira desse muro e acabar com todo mundo, mas não, a gente precisa entender que dentro dessa marginalização existem os infratores, os criminosos, e é nessa expectativa, nesse complexo é que a gente tem que estar atuando dentro dos princípios da sociologia, tendo conhecimento desse processo sociológico da sociedade, pra poder a gente conseguir atuar e atuar de forma mais eficaz. (ALFREDO, 2015, grifo nosso) (*sic*)

Assim, percebe-se que o instrutor se porta de maneira a tentar justificar a manutenção do controle social formal que a polícia estabelece nas periferias e zonas degradadas, pela visão dogmático-jurídica de penalização do criminoso, não levando em consideração múltiplos fatores intervenientes para produção e reprodução da violência social. Ao contrário, em suas palavras, ele, policial-militar e instrutor de sociologia, demonstra firmes convicções e, assim mesmo, as ensina aos seus alunos as quais se resumem às percepções de que: 1) O trabalho policial incide somente sobre a prática de crime e contra o criminoso; 2) O crime não recebe influência de fatores de marginalização social, de carências na provisão de direitos sociais pelo Estado; 3) A repressão é o instrumento devidamente legitimado nesse contexto.

O instrutor LEANDRO, diante da pergunta: *“Os estudos mais recentes em sociologia da violência no Brasil apontam para uma polícia que historicamente segrega e*

discrimina segmentos menos favorecidos economicamente e minorias sociais. Isso é discutido em sala de aula?'", nos inquietou quando respondeu:

Sim. Isso não poderia, na verdade, deixar de ser discutido, e assim, discutido até fazendo uma crítica a esses estudos, porque, a nível geral, beleza, vamos até considerar que ele possa trazer daquela questão das minorias, de determinada classe e tal, agora se ele for observar de forma detalhada, por exemplo, na Bahia, a Bahia é constituída por grande parte de sua população por população negra, por população de baixa renda e tal, então, por consequência, são essas pessoas que têm uma tendência maior de cometer determinados tipos de delitos. Então é lógico que nas incidências terão mais ações policiais nesses determinados campos. Então, assim, é necessário que a gente faça uma crítica, não falar mal, fazer uma crítica e tal, ao que está sendo veiculado, entendeu, porque, assim, a gente sabe que determinadas pesquisas, determinadas informações que são dadas são tendenciosas, então, porque não fazer uma crítica pra ver qual o posicionamento dos alunos acerca disso?; isso com certeza é discutido em sala de aula. (LEANDRO, grifo nosso)

A resposta desse instrutor de sociologia, LEANDRO, se aproxima à da resposta do instrutor ALFREDO, ao atribuir a característica de desqualificados e tendenciosos, os referidos estudos sociológicos. É bem verdade que, se o referido instrutor estivesse seguindo uma perspectiva bourdieusiana de uma sociologia reflexiva, compreenderíamos ser correta a necessidade de se por em suspenso a próprias noções preconstruídas na sociologia da violência. Contudo, a postura do instrutor parece ser a de auto-defesa enquanto policial diante das posições que os estudos sociológicos têm produzido na relação polícia-sociedade, evidenciando uma interseção política nos papéis desempenhados, evidenciando tensões subjetivas entre o papel de policial e papel de docente em sociologia.

Curiosamente, a resposta do instrutor MAURÍCIO se opõe totalmente à perspectiva dos instrutores ALFREDO e LEANDRO, à mesma pergunta quando responde que:

Assim, era discutido, sim, a sociologia da violência, ela era debatida, não, a partir, como eu havia dito antes, do que era sugerido na apostila, na minha experiência, a partir de textos que eu trazia e trazia das diversas... eu tinha a preocupação, e eles traziam livros, porque, como eu te disse, o nível de escolaridade das pessoas que estavam na discussão era muito grande, era muito rico, é... traziam referências... não, por exemplo, a pobreza não era suficiente para justificar a questão do índice de criminalidade e do índice elevado de repressão policial a determinadas categorias sociais, né. Outras variáveis se nos eram apresentadas, aí trazia o texto de Alba Zaluar de... desse sociólogo que tinha aqui na Bahia, não lembro dele quem era, a gente discutia ele também, que era o... (*Pesquisador: Gey Espinheira?*) Sim, Gey Espinheira e outros, que discutiam outras variáveis que não somente a questão da pobreza, por exemplo, Alba Zaluar ela desconstrói essa ideia de que a pobreza tem uma relação direta com a violência, já o Espinheira já trazia: "olha a violência tem

que ver com a questão da exploração da classe social...” ele era marxista, já outros que agora eu não me lembro traziam outros referenciais, os mais conservadores, a desagregação da família, trabalhando mais as questões das instituições, são voltados para o discurso mais de Durkheim, a família está desagregada... as escolas, e tal, enfim. Então era plural... (*Pesquisador: Então era discutido?*) Era discutido. (MAURÍCIO)

Percebemos que o instrutor Maurício faz devidas mediações nas leituras sobre as correntes teóricas que se debruçam sobre a sociologia da violência, demonstrando conhecimento pertinente à disciplina. Quando perguntado sobre o que ele pensa da sociologia na formação dos soldados, ele continua deixa claro o que para ele seriam as contribuições da sociologia na formação dos soldados:

Eu penso que é um aspecto importante e ele se torna ainda mais importante hoje porque as coisas são nos apresentadas ainda de forma mais complexa, então, por exemplo, deixa eu trazer um fato aqui, um fenômeno aqui que possa... pronto: Igor Canário, o fato: Igor Canário. Quem tem whatsapp de policiais sabe da criminalização e da penalização do Igor Canário ele é flagrante. As letras colocadas Igor Canário, por mais que promotores, como um promotor colocou um discurso aí dando uma interpretação, policiais dão uma interpretação, nada efetivamente diz que aquele discurso da letra de Igor Canário seja, tenha só essa possibilidade de interpretação. Tem um livro muito interessante do Humberto Eco que é os limites da interpretação, ele diz que uma vez o texto saído do seu autor, ele se desprende da intenção do autor e ele ganha diversas colorações à medida que ele tem contato com diversas outras pessoas, então, por exemplo, as interpretações são inúmeras, agora dentro do padrão léxico colocado ali naquele texto.

[...]

Ele não pode ter um léxico, como eu tava falando outro dia, de falar, por exemplo, de maconha igual ao como falar de cachimbo da paz como um cara de classe média alta que é Gabriel Pensador, que teve, utilizando o Pierre Bourdieu, teve acesso a um capital simbólico enorme, muito rico, então a forma de se expressar é a linguagem e o léxico que é a quem não tem instrução é aquele ali.

[...]

Então essa variação linguística é um fenômeno social, é um fenômeno social e que me parece que a filosofia e, especialmente a sociologia, a partir das narrativas pode explicar para que o policial não desenvolva, saiba primeiro lidar nos diversos ambientes, e não desenvolva aquilo que Marcos Barros chama de preconceito linguístico, porque às vezes, aquelas pessoas tem aquela forma de se comunicar. E se a violência é uma tônica de uma determinada periferia ela vai se comunicar violentamente. Não tem como expressar de outra forma, porque esse é o cotidiano, cotidiano é que produz a aprendizagem de verdade, é o nosso cotidiano. [...]Então, é... a sociologia, ela provoca isso. (MAURÍCIO)

Percebemos posicionamentos bastante crítico também por parte do instrutor JOSÉ em relação às perguntas formuladas. Ao questioná-lo sobre como foi a sua experiência enquanto docente da disciplina sociologia, ele afirmou que:

É como eu havia dito anteriormente: é, existe a percepção do policial instrutor, que vê a introdução dessa disciplina na grade curricular do curso como avança porque passa, mesmo de uma forma limitada, a discutir dentro da instituição e com os novos policiais sobre temas que não são muito comuns, mas que são de extrema relevância, por outro lado, existe a percepção, como instrutor, de ter que trabalhar com determinados temas que são conflituosos em relação às bases da instituição e aí, por ser militar ter que ficar meio que... limitado no avanço das discussões, até que ponto que pode se tratar de determinados temas sem ferir determinadas bases da instituição, então existe a percepção do policial e a percepção do instrutor. (JOSÉ, grifo nosso)

José marca a presença do conflito que rege o ambiente da sociologia no currículo de formação de soldados, em razão de a sociologia trazer à tona a possibilidade de se questionar não apenas a ordem externa, a ordem pública, mas também a própria ordem interna, a estrutura e as relações de poder em que se fundamenta o militarismo, orientadas pelas bases da hierarquia e da disciplina.

A sexta pergunta que buscou saber o que entrevistado, enquanto instrutor de sociologia, pensa a respeito da disciplina sociologia na formação dos soldados. A resposta de JOSÉ nos interessou informando que a sociologia é muito importante, sim, para a prática policial do soldado, mas tem seus limites nas condições de execução da própria atividade:

-JOSÉ: mas essa sociologia dentro do curso de formação ela é vista de forma muito superficial, ela é tratada sobre alguns temas que precisam ser tratados mas que são muito simplórios dentro do todo o conteúdo da sociologia, o quanto essas discussões poderiam ser avançadas, entendeu?

-Pesquisador: Reiteramos a pergunta sobre o porquê dessa superficialidade.

-JOSÉ: Num primeiro momento por conta do tempo, porque a disciplina só 30 horas/aula, então é difícil ter que cumprir toda uma grade curricular que é pedida e poder se aprofundar nesses temas e outra: [...] e mesmo quando se aprofunda, ela vai acontecer de uma forma muito que... é... meio que sem finalidade, porque as bases da instituição elas estão formadas, a forma de atuação do policial ela é pré-definida, então o policial, ele pode até entender, pode existir uma forma diferente de atuação, mas em ele ter esse conhecimento e atuar, é diferente., porque existe todo um roteiro pré-traçado de como esse policial ele tem que atuar frente a determinadas circunstâncias.

[Reiterando ainda mais o detalhamento da pergunta, solicitei mais aprofundamento]

-Pesquisador: Como é que o policial tem que atuar frente a determinadas circunstâncias?

-JOSÉ: É isso, nossa instituição na sua formação ela é regida por bases, bases de hierarquia e de disciplina, e na sua atuação prática, nós temos técnicas e táticas que jpa são pré-determinadas de atuação e que se, dentro dessa instituição, fugir dessa forma mesmo que correndo o risco ou mesmo que essa fuga proporcione uma atuação melhor, é um risco... *risco pra quem?* Risco para o policial. Porque caso não produza o resultado esperado, ele poderá até ser penalizado por estar fugindo de uma determinada técnica. (JOSÉ, 2016)

Para a mesma pergunta, MAURÍCIO concorda com JOSÉ, quando informa que:

-MAURÍCIO: [...] a disciplina por si só e da forma como ela é dada e a importância que lhe é dada, não é suficiente para, talvez, se é que se pretende, se pressupõe, que isso vá trazer alguns resultados do ponto de vista positivo para a formação policial-militar no oferecimento da segurança pública à comunidade é... essa quantidade de tempo e essa “importância”, entre aspas, que é dada à disciplina sociologia me parece muito ínfimo. (MAURÍCIO)

-Pesquisador: *Porque você acha isso?*

-MAURÍCIO: Eu acredito que seja, eu atribuo essa menor importância à disciplina sociologia, tem outras também, mas especialmente à sociologia, porque parece que, primeiro, a polícia militar desenvolve uma atividade muito pragmática: “temos que fazer, temos que executar...”, a disciplina sociologia, num primeiro momento e para aqueles que não conhecem, não se aprofundam sobre ela, não se mostra efetivamente útil, entre aspas...

-Pesquisador: *Para a prática, né?:*

-MAURÍCIO: Para essa questão prática, para ela parece não servir tanto. Me parece que ela tá ali para apenas florear, pra decorar, o que se chama ainda de grade curricular. Mas a importância mesmo que é dada, que deveria ser dada ela, em face do contexto em que o policial militar, a questão da segurança pública se encontra nos seus últimos trinta anos, é muito pouca. (MAURÍCIO, 2016)

Estes extratos das entrevistas dão conta de percepções dos docentes que ministraram a disciplina de sociologia e demonstram a riqueza das inferências que podem ser feitas no processo de categorização e análise.

Nas entrevistas percebemos facilmente unidades de registros, instrumento da análise de conteúdo, relativas às categorias *a priori* que orientaram a construção do próprio questionário. Categorias como “currículo” são abordadas nas entrevistas em relação a dois contextos: primeiro, é o contexto do currículo oculto (APPLE, 2006) que, contrariamente ao que se prescreve formalmente no currículo formal, despreza e invalida a potencialidade da crítica provida pela disciplina sociológica, embora continue pertencendo ao formalmente currículo, o que é mais inquietante. Para Apple (2006, p.130) “O currículo oculto das escolas serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos.” Este conflito está expressamente evidenciado, para alguns instrutores, como MAURÍCIO E JOSÉ, no ambiente de ensino-aprendizagem de sociologia na formação policial Para outros, como ALFREDO E LEANDRO, existe a possibilidade de adaptação, ou mesmo ressignificação, do próprio currículo oculto da prática pedagógica.

O segundo contexto é da “seleção de conhecimento”. Nas palavras dos entrevistados é muito clara a superficialidade do ensino de sociologia na formação do soldado

em um ambiente que apresenta os limites daquilo que se dizer ou se discutir. Foi percebido que um dos conhecimentos que mais se evidencia e se utiliza na disciplina de sociologia são as definições que a psicologia social traz para compreender os movimentos coletivos, tais como, animato, contágio, imitação para caracterizarem os processos de manutenção, desfazimento ou movimentação de uma turba²⁷, por exemplo, que é estudada mais aprofundadamente, na disciplina “Atividade de Choque”, no módulo seguinte. Logo, elementos da psicologia social são incorporados a movimentos sociais para que, dentro da sociologia, no primeiro módulo, os policiais militares aprendam os primeiros passos de como combater as manifestações públicas. Nisto, insere-se a discussão de manutenção das tradições, o que Apple (2006) na perspectiva de que se seleciona aquele conhecimento específico a ser ministrado com algum objetivo e interesse também específico, que é o de manutenção do *status quo* dominante. Para ilustrar essa seleção de conhecimentos que importam à manutenção dessa dominação, destacamos as palavras do instrutor JOSÉ, quando confrontado:

-JOSÉ: [...] Mas uma coisa é a gente perceber a importância, a necessidade, outra é conseguir fazer a aplicabilidade. Isso aí vai resumir tudo o que a gente falou aqui. [...] É uma questão de instituição. É a instituição adotar esses conceitos... começar a discutir essa problemática de atuação dela com base na sociologia e mudar sua forma de atuação pra que isso seja algo institucional e não uma ação isolada de um determinado indivíduo que pertence a essa instituição, tá entendendo o que eu to falando? A mudança ela tem que acontecer num nível maior, não é na ponta, então, assim, na minha opinião a sociologia vai ser muito mais relevante na discussão sobre Segurança Pública e não só na formação do policial. Na formação do policial, lógico, ela é muito importante, mas ela vai ser muito mais eficiente na discussão de segurança pública, nos estabelecer os moldes de atuação dessa polícia, porque esse pacote ele já vai vir pronto para o executor...

Pesquisador: Tudo bem, então vai uma pergunta que pra mim é inevitável. Então porque existe sociologia na formação do soldado?

- JOSÉ: É como eu falei, o profissional de segurança pública, ele tem que ter conhecimento de determinados conhecimentos de termos técnicos, de... pelo menos hoje, né?, de determinados termos técnicos que são termos trabalhados pela sociologia e aí ela aparece no curso de formação muito mais, como uma forma que a gente falou aqui, descritiva, de ensinar determinadas coisas, do que de problematizar a discussões de atuação, entendeu? É o exemplo que eu falei, o indivíduo tem lá a sociologia pra explicar pra ele o que é controle social, o que é distúrbio civil, o que é multidão, o que é turba, pra mostrar pra ele o que são as instituições sociais, é..., a polícia ela se enquadra em qual instituição social e qual o papel dessa instituição social, muito mais assim de uma forma sucinta, descritiva, do que problematizada, então ela tá hoje no curso com essa função.

- *Pesquisador: Um sociologia limitada?!!!*

-JOSÉ: Muito limitada, por tempo...

- *Pesquisador: Propositadamente?*

- JOSÉ: Eu acredito que sim, porque... Porque, veja bem, a partir do momento que, na grade curricular, ela vem especificando quais os autores que vão ser trabalhados e

²⁷ Conhecimentos que são iniciados em sociologia mas para serem retomados nem uma disciplina de “Atividade de Policiamento de Choque”, responsável pelo conhecimento técnico-operacional de controle de manifestações.

quais os temas desses autores, você já tá meio que limitando. A sociologia, pelo menos, na grade curricular ela apresenta algumas coisas de Marx, Weber, Durkheim, e alguma coisa de Comte, ela não vai tratar sobre alguns pensadores mais contemporâneos...

-Pesquisador: Agora, Marx, por exemplo, propôs romper...revolução. Ela tá dizendo que, então, o soldado ele pode acreditar na revolução?

- JOSÉ: Se nós fôssemos trabalhar toda teoria de Marx, sim...

- Pesquisador: Então, não é trabalhado?

-JOSÉ: Não. Não é trabalhado porque não há tempo hábil e aquilo que vem especificando na grade curricular e a gente tem que seguir no roteiro é o básico, é conseguir em duas, três aulas, fazer uma síntese do pensamento de Marx sobre determinado assunto, e não sobre a obra de Marx, o pensamento de Marx, como um todo, que aí seria o interessante da disciplina, entendeu? Ele vai, por exemplo, vai trabalhar Comte, aí ele vai mostrar Comte muito mais como... explicando o que seria a Teoria Positivista que tá muito relacionado com a nossa idéia de ordem, de progresso que tá lá na bandeira nacional, então, assim, é como se eles extraíssem de toda a teoria aquilo que estivesse mais próximo da nossa doutrina militar e isso fosse ensinado, sem abrir muito para a discussão

- Pesquisador: Seria uma espécie de sociologia resignificada ou adaptada?

- JOSÉ: Eu acho que adaptada. É eu me apoiar em determinado conhecimento ou parte dele pra justificar algo que eu quero fazer, entendeu? (JOSÉ, 20/01/2016, grifo nosso)

Percebemos no fragmento da entrevista com o instrutor JOSÉ a percepção que ele tem da valorização de alguns conteúdos sociológicos com um viés apenas informativo, descritivo, e com limitada expressão de criticidade.

Neste sentido, Apple (2006), tomando referência a educação escolar, discute como essa educação não deixa evidenciar as condições de conflito e contradições existentes no mundo social, talvez, porque o interesse dela não seja o da criticidade, mas ela ocupe um lugar também de reprodução do *status quo* dominante.

Pedimos a nossos alunos que vejam o conhecimento como uma construção social e, nos programas mais voltados às disciplinas, para ver como os sociólogos, historiadores, antropólogos e outros constroem suas teorias e conceitos. Contudo, ao fazê-lo, não os preparamos para investigar o *porquê* da existência de determinada forma de coletividade social, *como* ela se mantém e *quem* se beneficia com ela.

[...]

Importa o fato de que aquilo sobre o que se está 'refletindo criticamente' é em geral vazio, anistórico, parcial e ideologicamente enviesado. Há poucas tentativas sérias de lidar com o conflito (conflito de classes, conflito científico, ou outros). Em vez disso, fazemos nossas 'investigações' dentro de uma ideologia consensual que tem pouca semelhança para com relações e contradições complexas que cercam o controle e a organização da vida social.

[...]

Por isso, a tradição seletiva impõem de maneira ditatorial que não lecionemos [...] uma história séria do trabalho ou da mulher. Sempre lecionamos a história da elite ou a história militar. [...] Esses, é claro, são apenas alguns exemplos do papel da escola na criação de um consenso falso. (APPLE, 2006, p.41)

Assim como na educação escolar comentada por Apple (2006) acima, entendemos que não interessa à instituição uma sociologia, e nenhuma outra disciplina, que explicito o conflito e as contradições existentes, por isso, constatamos também, um processo de seleção seletiva em disciplinas como a sociologia, a fim de manter um falso consenso e uma estabilização das consciências, de modo a manter a criticidade acomodada diante de perspectivas hegemônicas na formação militar.

Apesar de conhecimentos específicos estarem previstos na apostila disponibilizada pelo Centro Gestor da Formação, o CFAP, esse campo de negociação entre aquilo que se pode ou não discutir em sociologia no ambiente pedagógico-militar é um campo também de relativa autonomia, autonomia em prática pedagógica, onde alguns, como MAURÍCIO e JOSÉ podem conferir mais ênfase a determinado conteúdo do que a outros, e outros instrutores, podem adaptá-lo, ou quase-ressignificá-lo, em razão da ausência de controle da qualidade pedagógica em sociologia, dito por praticamente todos os docentes, ao responder à pergunta: *Você recebeu alguma orientação pedagógica ou curricular por parte da Instituição de Ensino sobre essa disciplina "Introdução à Sociologia?"*:

É, a... a orientação que a gente recebe, na verdade, é a de ministrar aula e passa pra gente um plano de... que a gente chama de plano de matéria, plano de disciplina, que a gente tem que seguir aquele plano, agora... eu procurei dentro desse plano, dentro da letra fria, enfeitar um pouco disso aí, porque se a gente for trabalhar na letra fria do plano de disciplina, talvez não resolvesse muita coisa não, seria mais uma das disciplinas a ser ministradas no curso e fazer a prova e pronto e... e o aluno, quem passou, passou; que não passou, né, faz a recuperação, se não passar, sobrou... Mas, a gente conseguiu enfeitar e trazer muitas questões (APOLÔNIO, 2015)

E:

Não, nada. Nenhuma informação. Logo quando eu fui convidado em 2008 eu não recebi nada. Simplesmente assim, veja o que você pode falar aí. Eu é que na verdade, fiz o que entendia ser necessário, aí, depois, no outro curso de formação, foi que eu recebi um conteúdo programático, somente. (ALFREDO, 2015)

E:

-Pesquisador: Quando você lecionou, quais foram as metodologias eu você utilizou?

LEANDRO: É porque a gente se reuniu, vários professores dos núcleos, e a gente decidiu o que a gente ia fazer, foram trabalhos, oficinas...

-Pesquisador: Vocês chegaram as se reunir?

LEANDRO: Nos reunimos no Batalhão e a gente...

-Pesquisador: Vários professores de várias disciplinas? ...foi, a gente se reuniu e decidiu, pra não ficar, tipo assim, o policial formou em Serrinha obteve mais

vantagem por isso e aquilo outro..., então a gente tentou adotar um procedimento padrão, e aí foram trabalhos, oficinas, participação individual, participação de grupo, a metodologia foi basicamente essa.

-Pesquisador:: Você recebeu alguma orientação pedagógica ou curricular específica para que fosse direcionado, por exemplo, à disciplina de sociologia?

-LEANDRO: Não, específica não. Tivemos algumas orientações gerais acerca do curso como um todo, mas da disciplina específica não tive nenhuma orientação. Assim, só essa que eu falei que nos reunimos, nós mesmos os instrutores, pra estabelecer como faríamos pra estabelecer um padrão.

-Pesquisador: Só instrutores de sociologia?

-LEANDRO: De todas as disciplinas. Só que assim, os de sociologia ficava, separados, os de direito, os e ordem unida, os de tiro e tal. Todos da mesma disciplina. (LEANDRO, 2015)

E:

Não. Das vezes que eu ensinei no curso de formação, não houve aquele encontro que estava previsto na programação da coordenação pedagógica com os instrutores, não houve, portanto, em nenhuma das três vezes que eu... eu acho que foi três vezes que eu fui instrutor, nenhuma das três vezes em que fui instrutor houve essa reunião, na qual certamente viria essa orientação verbal, ou, para falar uma linguagem policial-militar, uma determinação: “olha, vai ter que ser assim direcionada...” (MAURÍCIO, 2015)

E:

No curso de formação a orientação pedagógica ela não acontece especificamente para a disciplina [sociologia], ela acontece para todas as disciplinas, como vai ser a organização do Núcleo. No ensino superior, na graduação [civil], aí já existe uma... não é uma orientação pedagógica, mas uma ... é uma forma de orientação pedagógica também, uma forma de como tratar de determinados temas dentro da sala de aula. Mas, respondendo a pergunta, no curso de formação [de soldados] não existe nenhuma orientação pedagógica pra disciplina. (JOSÉ, 2015)

Em relação ao transmitido pelos fragmentos explicitados acima, associado ao que o instrutor JOSE também declarou, sobre o material didático disponibilizado, informando ser este “ultrapassado e didaticamente muito ruim. O conteúdo dele é muito limitado”, constatamos a possibilidade de problemas no âmbito do processo de gestão pedagógica. Embora esta informação não tivesse sido buscada diretamente pelas perguntas, o que talvez tivesse feito com que ficasse omitida nas declarações de outros instrutores, esta informação sobre a defasagem e baixa qualidade da apostila de sociologia fornecida também foi voluntariamente declarada pelo instrutor MAURÍCIO, quando comentou que:

a sociologia foi inserida na formação policial-militar a partir de tal data, eu não tenho como te dar esse marco, você vai saber isso com facilidade. Então isso me gerou uma curiosidade, uma curiosidade muito interessante e aí eu tive acesso a um material, a um apostila, essa apostila é uma apostila que, desde 2007, até o último curso de soldado que teve, me parece que foi 2011 pra 2012, continuou sendo a mesma apostila, inclusive coloca-se um referencial teórico, como sugestão, na verdade, um referencial bibliográfico, como sugestão de leitura e de instrução em sala de aula, mas a apostila não condiz com as referências bibliográficas, é bom que isso fique registrado. A apostila ela fala de forma muito rasa dos quatro principais teóricos da sociologia, começando com August Comte, Durkheim e Marx e depois vem Max Weber e depois entra em temas ligados à psicologia social, por exemplo, massa, público, multidão, aquela coisa de contágio, anonimato, essas categorias que talvez a sociologia em algum momento possa pinçar alguma coisa, mas a gente não vê uma discussão, pelo menos pela apostila eu não percebi, uma discussão efetiva da questão de Segurança Pública, de combate, ou... essa palavra “combate” porque é muito isso, é muito usado esse termo “combate à criminalidade”, é o discurso militar que se insere e que ganha vida na nossa formação. (MAURÍCIO, 2015)

Essas dificuldades no âmbito da qualidade pedagógica faria diminuir ainda mais as possibilidades de se alcançar, com a sociologia, objetivos de formar uma mentalidade crítica, contudo, temos constatado que a adaptação enviesada, pouco crítica, dessa disciplina tem funcionando para o consenso das consciências.

No entanto, mesmo sendo enviesada, os instrutores mencionam os conflitos que ainda existem em algumas discussões que são travadas no ambiente pedagógico: um ambiente de tensões e assimetrias vivenciadas entre uma perspectiva militarista (campo militar) de formação e outra mais cidadã (campo político), que, em última análise dão conta de um ambiente conflituoso cujas disputas estão a todo momento sendo negociadas e tensionadas dentro subcampo das relações pedagógicas da formação policial-militar. (BOURDIEU, 2010).

Percebemos, assim, as múltiplas possibilidades de leitura dos instrutores de sociologia e de vieses adotados nas práticas pedagógicas, diante de uma clara deficiência no âmbito da gestão educacional, que necessita acompanhar o processo de desenvolvimento pedagógico curricular, avaliando as práticas pedagógicas e o alcance dos objetivos implementados pelas diversas disciplinas.

Conseguimos compreender, também, que, na cultura profissional da Polícia Militar, a perspectiva do “combate” é permeada por disciplinas e atividades que a estimulam, em um polo de atuação, o recurso privilegiado ao uso força, tais como “Tiro Policial”, “Atividades de Choque”, “Jornada de Instrução Militar”, auxiliadas por outras disciplinas da dimensão técnico-operacional, direcionadas segundo o foco do “combate”. Em outro polo, disciplinas estimulam a implementação de outras estratégias de intervenção e se regulam por princípios humanizados de atuação, tais como “Direitos Humanos”, “Polícia Comunitária”,

“Educação para as Relações Etnicorraciais e de Gênero” e “Introdução à Sociologia”, revelando, também tensões no campo político-pedagógico, em uma dicotomia perniciosa que classifica os seus adeptos em polos opostos, perdendo-se a centralidade da função policial em um Estado Democrático de Direito.

Assim, se o “espírito militar” fosse um espírito crítico, para o instrutor JOSÉ:

Então, na minha opinião [...] eu acho que ele, como é o modelo de soldado hoje, executor, aquele executor que tem que executar à risca, às cegas, ele deixaria de ser soldado, porque ele não iria conseguir ter acesso a volume de informações e de quanto essas coisas estão claras dentro da nossa sociedade e continuar atuando do mesmo jeito. (JOSÉ)

O “espírito militar” hegemônico (APPLE, 2006) de um soldado executor e acrítico, serve às regras de um jogo em que, por vezes, ele tensiona para subvertê-lo, recorrendo às possibilidades contextuais externas e internas as mais diversas, por exemplo, de as cunho sociológico, uma vez que também almeja a posição de dominante, contudo é contido pelas estratégias de conservação do poder por quem detém o capital simbólico para manter as regras do próprio jogo.

5. CONCLUSÃO

Os caminhos percorridos para consolidar a investigação se iniciaram com a pesquisa exploratória com a observação ocasional da prática docente em um dos espaços de Formação de Praças da Polícia Militar da Bahia, sendo seguida, posteriormente, pela aplicação de outras técnicas de pesquisas, tais como a pesquisa documental e entrevista em grupo com discentes e semi-estruturada com docentes. Os resultados até então têm levado ao conhecimento de que o ambiente de formação policial-militar é permeado por instabilidades evidenciadas entre um paradigma socioinstitucional militarista – o campo militar – com fortes expressões organizacionais e culturais históricas, e outro paradigma reclamado socialmente por movimentos sociais e outros segmentos de defesa pelos direitos das minorias, demandando modificações e formação de uma instituição modernizada que se adeque ao contexto do estado democrático de direito pós-ditadura, nos diversos campos que interagem, influenciam e produzem tensões no interior do campo militar.

Percebemos que a formação policial-militar tem aperfeiçoado a gestão pedagógica de seus cursos, e, especificamente, no Curso de Formação de Soldados. Contudo, ainda existem lacunas no processo de controle pedagógico do material didático e da formação de docentes-instrutores que ainda precisam ser preenchidas. Embora a dificuldades de se encontrar documentos claros, os dados por nós analisados tem nos conduzido à compreensão do campo militar como um campo boudieusiano que possui dois subcampo: o da formação e o da prática policial que estão em tensão a todo momento. Esse campo é preenchido por integrantes, agentes policiais-militares, que possuem um *habitus* bem específico e forjado à luz de uma cultura institucionalizada que, hoje, passa por fortes pressões para sua modificação. O ensino de sociologia parece ainda não ter ocupado o lugar que deveria na formação de um profissional mais crítico, talvez, por que o currículo tanto formal quanto oculto ainda não valorizem a formação profissional crítico, reflexivo, mas, sim, a formação na obediência incondicional, no desenvolvimento valorizado de competências operativas e práticas, como o é a pedagogia militarista com seu potencial hegemônico sobre outras ideologias.

O que se observou como constatação, tendo-se apresentado como hipótese inicial, é que, tendo os policiais-militares passado também pelo mesmo processo de socialização primária, inicialmente na família, e, secundariamente, na educação básica formal com a inculcação de determinados valores, em que a escola é uma das principais agentes de

reprodução do *status quo* e manutenção das estruturas de poder, ao chegar à educação militar, servindo ao âmbito civil da segurança pública, ele preservará a mesma ordem até então construída, utilizando-se, contra os subversivos dessa ordem o aparato punitivo-penal do encarceramento juridicizado. O aspecto militar da formação, que prevê a promoção de um *habitus* específico, ético-estético, assim performático, masculinizado, viril, direcionado ao combate, mantendo seus agentes o mais distante possível do contexto das liberdades civis, principalmente a de pensamento e de expressão, servirá para, simbolicamente, orientar a atuação, comumente beligerante, em proteção à ordem dominante, em um aparente Estado Democrático de Direito, o qual é efetivado pelo guião formal da lei, a qual, ao que parece em muitos casos, não tem sido sinônimo de justiça, notadamente, de justiça social.

Mais especificamente, se para o cidadão romper com a alienação induzida hegemonicamente pelos padrões socialmente construídos de uma convivência cotidiana em que a estratificação social muitas vezes não se percebe facilmente em sua forma simbólica, ao contrário, comumente se concorda com ela, para o militar formado em ambiente curricular intencionalmente acrítico, será muito mais difícil “situar”²⁸ quem este militar é e qual seu papel funcional numa dada disposições incorporadas da estrutura social.

Contudo, existe uma perspectiva dominante na estrutura do campo militar que tende a estabelecer estratégias de conservação do poder, através do próprio militarismo na formação policial, tendendo à defesa da ortodoxia ideológica. Todos que quiserem transformá-la, os recém-chegados, como os novos alunos entrevistados ou as gerações mais jovens, por exemplo, ou a ala mais crítica de policiais, propõem estratégias de subversão – as da heresia ou heterodoxia, fazendo “com que os dominantes saiam de seu silêncio, impondo-lhes a produção do discurso defensivo da ortodoxia, pensamento ‘direito’ e de direita, visando restaurar o equivalente da adesão silenciosa da doxa.” (BOURDIEU, 2003, p.121), acalmando “espíritos”, militarizando-os, se necessário, e mantendo uma certa estabilização das tensões inerentes ao campo. Logo, depreendemos que o lugar da sociologia na formação militar do soldado na PMBA é o lugar da heterodoxia e, pelo visto, sempre o será, em razão da própria natureza do conhecimento sociológico, até que as regras do jogo se modifiquem.

²⁸ Quando Apple discute a noção de “situar”, ele o faz mencionando a necessidade de se ter uma postura crítica consigo mesmo, com suas próprias atividades intelectuais e programáticas, algumas, quem sabe, já consideradas como algo dado, inquestionáveis, portanto, a fim de os “situar” “em um âmbito maior de conflito econômico, ideológico e social.” (APPLE, 2006, p.47)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar**: um estudo de manuais didáticos. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo.
- AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. (Coord.) Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.
- AMADO, João; COSTA, António Pedrosa. CRUSOÉ, Nilma Margarida. A técnica da análise de conteúdo. IN: (Coord.) AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013. pp. 301 – 351.
- AMADO, João; FERREIRA, Sonia. A entrevista na investigação educacional. IN: (Coord.) AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013. pp. 207 – 244.
- AMADO, João; SILVA, Luciano Campos. Estudos Etnográficos em Contextos Educativos. IN: (Coord.) AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013. pp. 145 – 168.
- ALONSO, Annibal Martins. **Organização Policial**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1959.
- APPLE, Michel W. **Ideologia e Currículo**. 3.^a ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- _____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BAHIA. GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. **Decreto n.º 23.465**, de 28 de maio 1973. Salvador.
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Decreto-Lei n.º 192**, de 17 de janeiro de 1936. Brasília. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-192-17-janeiro-1936-501765-norma-pl.html>
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Decreto-Lei n.º 317**, de 13 de março de 1967. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0317.htm
- BRASIL. Secretaria Nacional de Segurança pública. **Matriz Curricular Nacional Para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública. 2014**. Disponível: <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/conteudoportal/uploadFCK/apm/13042015154220929.pdf>
- BRASIL. Secretaria Nacional de Segurança pública. **Matriz Curricular Nacional Para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública. 2009**. Disponível: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABLx0AE/matriz-curricular2007>.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Segurança pública. **Matriz Curricular Nacional Para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública. 2007**. Disponível: <portal.mj.gov.br/services/.../FileDownload.EZTSvc.asp?...F024...>

BAYLEY, David H. **Padrões de Policiamento: Uma Análise Internacional Comparativa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

BEATO, Cláudio C. **Reinventado a Polícia: A Implementação de um Programa de Policiamento Comunitário**. Policiamento Comunitário: Experiências no Brasil 2000 – 2002, São Paulo, Editora Página Viva, 2002.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders**. (Tradução: Marina Luiza X, de Borges). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENGOCHEA, Jorge Luiz Paz *et al.* A transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã. **São Paulo Perspectiva**. Março 2004, vol. 18, n.º 01, p.119-131. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n1/22234.pdf>

BERGER, Peter I.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNSTAIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Tradução de Maria Helena Kühner – 1.ª Ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

_____. **Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **O Poder Simbólico**. (Tradução de Fernando Tomaz). 14.ª Edição, Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 2010.

_____. Compreender. IN: (Coord.) BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 2.ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **As Regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário**. (Tradução de Miguel Serras Pereira). 1ª Edição, Lisboa: Editorial Presença, 1996.

_____. Algumas propriedades dos campos. IN: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. (Tradução de Miguel Serras Pereira). Lisboa: Fim de Século, 2003. pp.119-126.

_____. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio: Francisco Alvez, 1975.

BRODEUR, Jean-Paul Brodeur. **Como Reconhecer um Bom Policiamento: Problemas e Temas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

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

CUNHA, Luis Antonio Cunha. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DIAS NETO, Theodomiro. Segurança pública: um conceito a ser repensado. **Boletim IBCCRIM**. São Paulo, n.58E.Esp, p. 12, set. 1997. Disponível: http://twiki.ufba.br/twiki/bin/viewfile/PROGESP/ItemAcervo552?rev=&filename=Texto_Seguran%27a_P%27Fablica_Todomiro__Dias_Neto.pdf

DOMINGOS, Manuel. Os fundamentos da guerra. In: **XX Encontro Anual da ANPOCS - GT Forças Armadas e Sociedade**. Anais. 17 a 21 out. Caxambau, MG, 2010.

FEDERICO, Vicente. **Um caso de polícia: reorganização, capacitação profissional e polícia comunitária na PM da Bahia**. Salvador: Escola de Administração da UFBA, 1999.

FRANÇA, Fábio Gomes de. “Desvio, moralidade e militarismo: um olhar sobre a formação policial militar na Para”. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 12, n. 36, pp. 803-818, Dezembro de 2013a.

_____. O ensino de sociologia nas instituições policiais militares: elementos para a crítica da ordem ou para uma ordem não crítica? In: **XVI Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2013b. Salvador. A sociologia como artesanato intelectual, 2013b. p.224 - 224.

_____. **Disciplinamento e Humanização: a formação policial-militar e os novos paradigmas americanos de controle e vigilância**. 2012. 286 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas, letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Tradução de Hamilton Francischetti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HIPÓLITO, Marcello Martinez; TASCIA, Jorge Eduardo. **Superando o mito do espantalho: uma polícia orientada para a resolução dos problemas de segurança pública**. Florianópolis: Insular, 2012.

HOLLOWAY, Thomas H. **Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência em uma cidade do século XIX**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1997.

KROK, JAN TADEUSZ. **O vínculo Constitucional entre o Exército e as Polícias Militares: reflexos na estrutura organizacional, formação e prática profissional (1934-1988)**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em História Social das Relações Políticas) - Centro de Ciências Humanas e Naturais – Universidade Federal do Espírito Santo, ES.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MONJARDET, Dominique. **O que faz a Polícia: sociologia da força pública**. (Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros.) 1.ªEd. Rev. São Paulo: EDUSP, 2012.

MOTA, Maurício.; MOTTA, Luiz Eduardo Mota. (Org.) **O Estado democrático de Direito em Questão: teorias críticas da judicialização da política**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MUNIZ, Jaqueline de Oliveira. A crise de identidade das polícias militares brasileira: dilemas e paradoxos da formação educacional. **Security and Defense Studies Review**, n.1, Winter, 2001. Disponível em: http://pm.al.gov.br/intra/downloads/bc_policial/pol_03.pdf

MUNIZ, Jaqueline de Oliveira. **Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser: cultura e cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro**. 1999. 286 f. Tese de Doutorado. (Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro) – Rio de Janeiro, RJ.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Polícia e consolidação democrática: o caso brasileiro. In: (Org.) PINHEIRO, Paulo Sérgio *et al.* **São Paulo sem medo**: um diagnóstico da violência urbana. São Paulo: Garamond, 1998.

PIRES, Álvaro. A racionalidade penal moderna, o público e os Direitos Humanos. **Novos Estudos CEBRAP**, n.º 68, março/2004, PP.39-60 Disponível: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/121354/mod_resource/content/1/Pires_A%20racionalidade%20penal%20moderna.pdf

PONCIONI, Paula. Governança Democrática da Segurança Pública: o caso da educação policial no Brasil. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v.13, n. 01, p.48 – 55, jan-abr. 2013.

_____. Políticas Públicas para a Educação Policial no Brasil. **Revista Estud. Sociol.**, Araraquara, v.17, n.33, p.315-331, 2012.

_____. Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil. **Revista Brasileira da Segurança Pública**, Ano I, Edição I, 2007.

_____. O modelo policia profissional e formação profissional do futuro policial nas Academias de Polícia do Estado do Rio de Janeiro. **Rev. Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n.3, p.585 – 610, set/dez. 2005.

RIQUE, Célia et al. **As novas relações polícia e sociedade**: uma perspectiva emancipatória. Recife: Bagaço, 2003.

ROLIM, Marcos. **A Síndrome da Rainha Vermelha**: Policiamento e Segurança Pública no Século XXI. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2006.

RUDNICKI, Dani. **A formação social de oficiais da Polícia Militar**: análise do caso da academia da Brigada Militar do Rio Grande do Sul. 2007. 365 f. Tese (Doutorado) – UFRGS, 2007.

SKOLNICK, J.H.; BAYLEY, D.H. **Policiamento Comunitário**. Tradução de Ana Luísa Amêndola Pinheiro. São Paulo: Editora da USP, 2006.

SILVA, Jorge da. **Segurança Pública e Polícia**: criminologia crítica aplicada. Rio de Janeiro. Ed. Forense, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ª ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Robson Rodrigues da. **Entre a caserna e a rua**: o dilema do pato: uma análise antropológica da instituição policial-militar a partir da Academia de Polícia Militar D. João VI. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2011. 270 p.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Fobópole**: o medo generalizado e a militarização da questão urbana. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2008.

VALLADARES, Licia. Os Dez Mandamentos da Observação Participante. **Rev. Bras. Ci. So.**, São Paulo, v.22, n.63, Fev. 2007. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012

VELHO, G. Observando o familiar. In: VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

VIEIRA, Renato Vieira. PROTÁSIO, Gilberto. Gestão para Resultados na segurança pública em Minas Gerais: uma análise sobre o uso de indicadores na gestão da Polícia Militar e no Sistema de Defesa Social. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo. Ano 5. Edição 8, Fev/Mar, 2011.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria**. RJ: Zahar, 1999.

WILLIAMS, Raymond. Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory. (In) **Problems in Materialismo and Cultura**. London: Verso, 1997.