

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

Cristiano Hehr Garcia

“O QUE ESTÁ FALTANDO AQUI É DISCIPLINA DE FORMAR POLÍCIA.”
ANÁLISE DA INTRODUÇÃO DA DISCIPLINA DIREITOS HUMANOS NA
FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR NO ESPÍRITO SANTO.

Campos dos Goytacazes

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

Cristiano Hehr Garcia

“O QUE ESTÁ FALTANDO AQUI É DISCIPLINA DE FORMAR POLÍCIA.”
ANÁLISE DA INTRODUÇÃO DA DISCIPLINA DIREITOS HUMANOS NA
FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR NO ESPÍRITO SANTO.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Sociologia Política.

Orientadora: Prof^a Dra. Lana Lage da Lima Gama

Campos dos Goytacazes

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do **CCH / UENF**

027/2014

G216 Garcia, Cristiano Hehr.

“O que esta faltando aqui é disciplina de formar polícia.” : análise da introdução da disciplina Direitos Humanos na formação policial militar no Espírito Santo / Cristiano Hehr Garcia - Campos dos Goytacazes, RJ, 2014.

169 f.

Orientador: Lana Lage da Gama Lima.

Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2014.

Bibliografia: f. 158 – 169

1. Formação Policial. 2. Polícia Militar (ES). 3. Representações Sociais. 4. Direitos Humanos. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Centro de Ciências do Homem. II. Título.

CDD – 335.13323

“O QUE ESTÁ FALTANDO AQUI É DISCIPLINA DE FORMAR POLÍCIA.”
ANÁLISE DA INTRODUÇÃO DA DISCIPLINA DIREITOS HUMANOS NA
FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR NO ESPÍRITO SANTO.

Cristiano Hehr Garcia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Sociologia Política.

Aprovada em 13 de Dezembro de 2103.

Banca Examinadora

Profª Dra. Lana Lage da Gama Lima (Orientadora), UENF.

Profª Dra. Ana Paula Mendes de Miranda, UFF.

Profª Dra. Gláucia Maria Pontes Mouzinho, UFF.

Profª Dra. Luciane Soares da Silva, UENF.

Profª Dra. Kátia Sento Sé Mello, UFRJ

“Porque pobre quando nasce com instinto assassino
Sabe o que vai ser quando crescer desde menino
Ladrão pra roubar, marginal pra matar
Papai eu quero ser policial quando eu crescer”
(Veraneio Vascaína, Capital Inicial)

AGRADECIMENTOS

Só o faz, verdadeiramente, quem vê, sente e vive a vida como um presente, uma possibilidade. Agradecer é a capacidade de reconhecer a importância do outro na sua vida. Reduzimos-nos a nada sem a presença do outro em nosso cotidiano. Pare e pense: o que seria do seu dia sem a convivência direta e indireta com outras pessoas? *Vivemos em permanente interdependência. Para a minha existência o outro se torna uma exigência.* Esta tese não passaria de uma intenção irrealizada se não fosse o espírito científico da minha orientadora a Dra. Lana Lage da Gama Lima que, professora no sentido literal do termo, me conduziu com força e paciência neste caminho que para mim foi muito árduo. A coragem da professora Lana em me aceitar como orientando é digna de todo aplauso, pois ao adentrar os portões da UENF não passava de um pensador ingênuo e dogmático da questão dos Direitos Humanos, que achava que estes direitos poderiam mudar o mundo.

Em relação a meus familiares tenho algo a confessar. Sempre que lia em trabalhos acadêmicos os agradecimentos a familiares, sempre os enxergava com um momento protocolar e vazio de significações. Esses anos de pesquisa me fizeram mudar de ideia. Minha mulher Cláudia Hehr, minhas filhas Frida e Isadora foram – são – elementos chave de todos os momentos da minha vida. A todas, além de agradecer, peço perdão pelas longas horas de ausências e de impaciências a quais as submeti em prol desse passo acadêmico.

Agradeço também as professoras Ana Paula de Miranda, Gláucia Mouzinho, Yolanda Lobo e Luciane Soares da Silva pelos apontamentos que foram totalmente acatados e incorporados a esta tese.

E por fim, quero agradecer a minha mãe, Maria Eliza, por tudo que sou e a minha avó Fridalina Hehr, que quando viva, sempre esteve do meu lado, mesmo que na maioria das vezes não merecesse seu apoio. Com certeza, seja lá onde ela esteja, é a pessoa mais feliz por mais essa conquista minha.

Obrigado a todas!

RESUMO

Essa tese examina as conseqüências da introdução da Disciplina Direitos Humanos e das discussões acerca de um novo modelo de ação policial, pautado no respeito à cidadania, no currículo do Centro de Formação e Aperfeiçoamento da Polícia Militar do Espírito Santo-CFA, abordando especificamente a turma de 2012. Entre as questões tratadas, destaca-se o confronto de representações sociais diferentes e, mesmo, contrárias, sobre o papel social da polícia e suas formas de ação numa democracia, a partir da análise dos sucessivos currículos desenvolvidos naquela unidade de ensino, contextualizando os momentos históricos em que foram implantados. Com essa análise foi possível verificar que a formação policial no Espírito Santo sofreu nas últimas décadas uma série de transformações que indicam certo afastamento pedagógico em relação à formação militar típica das forças armadas regulares, porém, tal formação ainda é fortemente influenciada pelas representações sociais dos ingressantes e dos instrutores do curso, representações estas que refletem o caráter excludente e preconceituoso da sociedade brasileira.

Palavras-chaves: Formação policial – Polícia Militar – Direitos Humanos

ABSTRACT

This thesis examines the consequences of the introduction of the Subject of Human Rights and the discussions on a new of police action, based on the respect for citizenship, in the curriculum of the Center for Development and Improvement of the Military Police of the State of Espírito Santo – CFA, specifically addressing the class from 2012. Among the issues addressed, it features the clash of different, and even opposite, social representations, on the social role of the police and their modes of action in a democracy, from the analysis of the successive curricula developed in that teaching unit, contextualizing the historical moments in which they were implemented. With this analysis it was possible to find out that police training in the State of Espírito Santo has, in recent decades, gone through a number of changes that indicate certain pedagogical departure from the typical military of the regular armed forces, but such training is still strongly influenced by social representations of incoming students and course instructors, which reflects the exclusionary and prejudiced trace of Brazilian society.

Keywords: Police training – Military Police – Human Rights

LISTA DE SIGLAS

CDH - Comissão de Direitos Humanos da Subseção da OAB do Espírito Santo.

CFA - Centro de Formação de Aperfeiçoamento da Polícia Militar do Espírito Santo.

CRFB/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

CIJ - Corte Internacional de Justiça.

CIODES - Centro Integrado Operacional de Defesa Social.

CPOM - Comando de Policiamento Ostensivo Metropolitano.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IGPM – Inspetoria Geral das Polícias Militares

IJSN - Instituto Jones dos Santos Neves.

IVC - Índice de Violência Criminalizada.

NEVI - Núcleo de pesquisa e estudos sobre violência e Segurança Pública.

NPCE - Normas para o Planejamento e Conduta do Ensino

NPCI – Normas para o Planejamento e Conduta de Instrução

NPE – Normas de Planejamento e Ensino.

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PGEI – Plano de Geral de Ensino e Instrução

PMES - Polícia Militar do Estado do Espírito Santo.

PNDH - Plano Nacional de Direitos Humanos.

PRONASCI - Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania.

RENAESP - Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública.

SENASP - Secretaria Nacional de Segurança Pública.

SESP/ES - Secretaria de Estado de Segurança Pública e Defesa Social do Espírito Santo.

SIG - Sistema de Informação Geográfica.

ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 Etapas da pesquisa	20
2 HISTÓRIA DA PMES	22
2.1 Origem da Polícia no Brasil	23
2.2 A História da PMES por ela mesma	30
2.3 A Polícia Militar capixaba contemporânea.....	42
3 A SITUAÇÃO DA SEGURANÇA PÚBLICA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO E O PAPEL DA POLÍCIA MILITAR.....	47
3.1 Espírito Santo: estado “satélite”	48
3.2 As políticas públicas de segurança do Espírito Santo e a Era Hartung (2003-2010)	51
3.3 “As Prisões da Miséria” no Espírito Santo – o segundo governo Hartung.....	63
3.4 Governo Renato Casagrande (2011-2014) – Programa Estado Presente	67
4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO: POLICIAL MILITAR OU MILITAR POLICIAL? ..	71
4.1 A influência castrense	72
4.2 As canções.....	78
4.3 A estética militar	87
4.4 Ritos de passagem.....	93
5 O ENSINO POLICIAL MILITAR NO ESPÍRITO SANTO	102
5.1 Disciplinas relacionadas à Doutrina da Segurança Nacional	107
5.1.1 Década de 1970	107
5.1.2 Década de 1980	110
5.1.3 Década de 1990	113
5.2 Inserção da Matriz Curricular Nacional no Espírito Santo	114
5.3 Análise do currículo de formação do CFsd 201.....	118
6 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CHOQUE DE REPRESENTAÇÕES.....	124
6.1 A concepção de Direitos Humanos da Matriz da SENASP	129
6.2 Práticas pedagógicas dos professores/instrutores.....	138
6.3 As representações dos alunos/soldados.....	145
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158

1 INTRODUÇÃO.

Considero importante iniciar esta introdução justificando a escolha da sua epígrafe. O ingresso na carreira militar se dá quase que inevitavelmente em uma faixa etária que compreende a transição da adolescência para a idade adulta. Assim, o ingressante na carreira é jovem e comunga dos interesses próprios da idade e o rock n´roll com certeza é um marca da juventude. Nos anos noventa, época do meu ingresso, bandas com a Legião Urbana, Titãs e o Capital Inicial faziam muito sucesso e algumas de suas letras traziam um forte conteúdo contestatório em relação à autoridade. Ainda é vívida na memória de todos da minha geração a letra da música “Polícia” dos Titãs, que gerou àquele grupo musical problemas com as PM’s dos estados em que faziam shows, já que o conteúdo daquela música indagava a utilidade da polícia e a quem a polícia servia.

Pessoalmente, a música “Veraneio Vascaína” me incomodava mais, pois na época não conseguia entender/concordar que o desejo de se tornar policial estava ligado fatalisticamente a questões de origem sócio-econômica ou a uma propensão quase lombrosiana de cometer crimes. Afinal tinha 18 anos, gostava de rock, era oriundo da classe média e queria de fato fazer a diferença na “luta contra o crime”. Agora, voltando ao campo como pesquisador, esta e outras músicas da época tem o poder de me fazer lembrar os motivos que me levaram às fileiras da vida militar, até mesmo para poder entender esses jovens de 2012, que vivem em outro contexto, mas com certeza devem sentir, com eu senti, uma velada rejeição da parte dos mais próximos por causa da escolha feita. E foi justamente essa experiência que me fez tomar a formação policial como tema para um doutorado em Sociologia Política. Procurava, fora do Direito, área em que fiz minha graduação e mestrado, e na qual exerço hoje minha profissão, uma abordagem crítica sobre a polícia e o papel que lhe é conferido na sociedade brasileira.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é justamente analisar de que modo se confrontam entre si diferentes práticas e as representações sobre o papel da polícia e seus modos de agir, tal como podem ser percebidas no curso de formação de soldados da Polícia Militar no Espírito Santo, a partir da inserção da Matriz Curricular da SENASP. Em termos mais específicos, como se dá a formação dos ingressantes na instituição em meio a práticas e representações não raro

conflitantes, principalmente na questão inerente aos Direitos Humanos, e que são justapostas durante o processo de aprendizagem?

A pesquisa de campo foi desenvolvida no Centro de Formação e Aperfeiçoamento da Polícia Militar do Espírito Santo (CFA)¹. É nessa academia que se dá a formação de todos os policiais militares espírito-santenses e foi lá, que, de certa forma, mesmo sem saber, comecei o processo que iria resultar anos depois neste trabalho que agora entrego ao crivo da comunidade acadêmica. Dentre os desafios que enfrentei no processo de elaboração desta tese está o problema da inserção nesse campo, a bem da verdade, reinserção, pois nos idos dos anos 90 eu, na época um jovem recém chegado à maioria, me apresentava àquela unidade de ensino militar para me tornar um soldado combatente da PMES. Naquela época, o CFA não tinha essa denominação, era conhecido como Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) e não formava oficiais².

Agora, passados mais de 16 anos daquela primeira inserção e há muitos anos fora das fileiras da Polícia, volto na condição de pesquisador para tentar entender o processo de formação dos futuros policiais militares capixabas, tendo por parâmetro as mudanças curriculares oriundas de políticas públicas, a partir da criação da Matriz Curricular Nacional proposta pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP). Na pesquisa se mesclaram novas observações, orientadas por uma preocupação etnográfica e minhas memórias do processo de ensino-aprendizagem pelo qual passei.

Mesmo que, de certa forma, ainda sentisse certa intimidade com o CFAP, agora CFA, havia o receio de que minha recepção não fosse tranquila, pois agora voltava como professor universitário, advogado e doutorando, empenhado em pesquisar um tema que, para muitos policiais, não é visto com bons olhos: os Direitos Humanos na formação policial. Ao contrário da primeira vez, a minha inserção agora não seria mais como soldado, mas sim como pesquisador, e a forma como se daria essa nova inserção poderia significar o sucesso ou o fracasso da pesquisa, por isso, busquei na bibliografia outros pesquisadores que passaram pelo mesmo processo para encontrar subsídios teóricos e metodológicos. Storani (2008), por exemplo, quando fez sua dissertação de mestrado sobre o Batalhão de Operações Especiais (BOPE) da Polícia Militar do Rio de Janeiro, conta que o fato

¹ Localizado em Cariacica, região Metropolitana de Vitória

² Os candidatos a oficiais eram formados em outros estados, notadamente em Minas Gerais.

de ter sido um oficial “iniciado” naquele batalhão foi crucial para que lhe fosse permitido o ingresso no “universo simbólico das Operações Especiais na condição de pesquisador”, ou seja, um oficial reformado voltava ao seu local de trabalho para realizar uma pesquisa de cunho antropológico e para tal contou com a experiência profissional pretérita naquele campo para ser aceito entre os “nativos”.

Muitos policiais militares da ativa também aproveitaram sua experiência profissional para desenvolverem suas pesquisas utilizando como método a observação participante, como é o caso do Capitão Robson Rodrigues da Silva (2011) que fez uma interessante análise antropológica na Academia de Polícia Militar D. João VI, também no Rio de Janeiro, observando seus rituais de passagem e revelando como são reconhecidos os oficiais daquela instituição através da metáfora do “pato”.

Acredito que minha situação é diferente, afinal estou fora da PMES há muitos anos e nesse espaço de tempo desenvolvi tarefas profissionais e acadêmicas diferentes da função policial. O hiato que separa a primeira inserção (soldado) da segunda (pesquisador) é bastante extenso e, mesmo que minha condição profissional, de certa forma, me aproxime das questões policiais, sei que a PMES resiste a tornar-se objeto de estudo, assim como resiste a qualquer exame externo, defendendo-se dessas iniciativas invocando o caráter sigiloso da sua atividade. Nesse ponto há de se indicar uma vantagem do fato de ser ex-militar, pois, pelos contatos pessoais que mantive, verifiquei certa facilidade para me reaproximar do campo. Em termos burocráticos me foi exigido tão somente um pedido formal e a declaração de aceite do Conselho de Ética de Pesquisa da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro a qual estou vinculado. Como esse conselho ainda está em formação, esse documento foi substituído por uma carta de minha orientadora, informando os princípios que regem a ética na pesquisa naquela universidade.

Além dos pesquisadores citados acima, muitos são os policiais e ex-policiais que, utilizando os instrumentos teóricos e metodológicos das Ciências Sociais, produzem diversas análises, que tem como pano de fundo esse tema tão instigante que é o papel da polícia no Brasil. Tal interesse pelo tema ganhou maior relevo após o processo de redemocratização de 1988, quando se pôs em xeque a atuação da polícia, especialmente a militar, na construção de um Estado Democrático de Direito que devia ser instalado.

Por conta desta dupla inserção no campo - ex-policial e pesquisador - busquei ler teses e dissertações produzidas por pesquisadores que estavam na mesma situação que eu, para dar conta de realizar um trabalho condigno e que respeitasse o meu objeto. Precisava fugir de certas generalizações e desnaturalizar conceitos que estavam arraigados dentro de uma visão que foi construída e reconstruída com base no formalismo dogmático estritamente ligado ao Direito.

Assim, além das leituras que empreendi, planejei essa minha (re) inserção ao campo de maneira gradual, aproveitando as oportunidades que me foram concedidas a partir dos contatos que ainda tenho com o ambiente policial. À primeira vista, é tentador pensar que é fácil um policial ou ex-policial escrever um trabalho sobre a polícia, mas o que pude constatar nesse processo de revisita ao campo é que essa pretensa familiaridade pode também trazer resistências que prejudicam o trabalho.

É curioso notar que a expectativa dos gestores da polícia, quando deparados com intenções de pesquisa como a minha, caminha no sentido de haver, no final da mesma, uma proposição, uma conclusão que tenha uma sugestão de melhora. Pensa-se que uma pesquisa acadêmica, por si só, tem o poder ou função de resolver problemas pontuais. As conversas informais que anotei com os coordenadores de turno, geralmente capitães, seguem nessa linha:

Pesquisa como a sua, professor, deve influenciar a Diretoria de Ensino para que a grade seja remodelada, isso que está aí não forma polícia em lugar nenhum, estamos brincando de formar polícia.

Pesquisas de observação, que retratam um cotidiano, uma prática, são vistas pelos policiais como sem sentido ou finalidade. Pude constatar, na minha convivência com os atores no campo, que pesquisadores da área do Direito são mais bem-vindos do que de outras áreas, principalmente da Sociologia e da Psicologia.

Segundo os depoimentos colhidos, a abordagem do Direito é mais próxima da atividade policial, como se esta tivesse o condão de justificar e entender melhor o trabalho da polícia. Por outro lado, as abordagens das Ciências Sociais, segundo os “nativos”, culpabilizam os policiais pelos problemas de violência, “são os sociologozinhos revanchistas que acham que bandido é gente boa que foi excluído da sociedade”. Esse tipo de representação foi muito marcante na minha pesquisa, pois, quando me apresentava como advogado, a recepção era mais acolhedora,

como se eu, membro do campo jurídico, estivesse mais apto a entender as razões da polícia. Por outro lado, quando informava que era ex-militar e que fazia uma pesquisa no campo da Sociologia as reações eram menos amenas, hostis em certas ocasiões. Em dias de coleta de dados, oficiais mais conservadores solicitavam que eu mostrasse o que estava anotando, temiam, penso eu, que eu estivesse fazendo algum tipo de investigação de cunho denunciativo ou coisa parecida.

Por esses motivos, e utilizando das facilidades que minha condição proporcionava, pautei meu processo de (re) inserção ao campo de forma gradual, primeiro participando de uma reunião prévia de planejamento de professores e instrutores e depois da cerimônia de abertura do próprio curso. Reputo importantes essas oportunidades, pois pude constatar que, apesar de ter participado daquele meio, devia pautar minhas observações com a postura do pesquisador e não mais do soldado e pude, ao mesmo tempo, lembrar certos códigos e posturas que estavam adormecidos.

Porém, para testar minhas hipóteses, o foco das observações não são esses eventos como os citados acima, mas sim a observação das aulas de Direitos Humanos na Atividade Policial. Meu foco se direciona para a ementa selecionada, as estratégias de ensino dos professores/instrutores e, principalmente, como o aluno/soldado recebe os conteúdos relacionados aos Direitos Humanos. Mas a opção de participar desses eventos nasceu da necessidade sentida de me reaproximar de um campo que há muito tempo não experimentava “por dentro”. Reputo que minha posição diante do campo de pesquisa é limiar. Explico: nas revisões bibliográficas que realizei pude constatar três tipos de pesquisadores dos temas ligados à polícia brasileira³: (a) pesquisadores-policiais que têm por característica trabalhos de observação participante, olhando o campo de dentro ou por dentro (ARAÚJO FILHO, 2004; STORANI, 2008; SILVA, 2011); (b) pesquisadores não policiais que, vindos das mais variadas origens acadêmicas ou profissionais, produzem trabalhos com um olhar de estranhamento maior, se comparado com o primeiro grupo. São sociólogos, antropólogos, juristas, assistentes sociais, psiquiatras e psicólogos que voltam suas análises em busca de questões variadas, como o patrulhamento (WESTLEY, 1970), o tráfego e circulação (GARDINER, 1969), a formação (HARRIS, 1978), representações (HAGEN, 2006) e

³ Os trabalhos lidos se referem às polícias militares – a maioria – mas, não prescindi de ler textos sobre as polícias civis e federal.

relações simbólicas (DURÃO, 2008), dentre outros; e (c) o grupo de ex-policiais, aposentados ou não, que ficam no meio termo entre esses dois grupos: não têm mais a possibilidade de se fazer uma típica observação participante como têm os pesquisadores do primeiro grupo, e buscam o estranhamento que caracteriza o segundo (SILVA, 2003). Minha pesquisa se filia a esse terceiro grupo. Depois de muito tempo afastado, volto ao campo para realizar uma pesquisa científica utilizando aportes teóricos e metodológicos das Ciências Sociais para, juntamente com os outros pesquisadores, oferecer subsídios para entender as políticas públicas adotadas nos últimos anos no campo da Segurança Pública, particularmente quanto à formação policial. Assim, um dos meus desafios iniciais, além da questão da mudança de gramáticas e leituras, foi buscar o equilíbrio entre a familiaridade e o estranhamento. A minha condição de ex-militar me trouxe facilidades no processo de aproximação e inserção ao campo, mas como demonstrarei a seguir, me trouxe também dificuldades,

A questão de familiaridade/estranhamento, ou como diz Biondi (2010), pertencimento ou não pertencimento, é um ponto crucial para que se possa aprender e apreender características e expressões nativas que são importantes para a pesquisa. Não naturalizar comportamentos nativos, armadilha comum para aqueles que têm experiência com o campo fora da pesquisa, é uma obrigação constante e deve ser um norte a ser a risca seguido. Para mim, as idas ao campo não eram um evento novo, mas sim um rememoração de impressões e experiências que são invocadas para dar sentido àquele momento. Ao voltar ao CFA como pesquisador me veio à mente que essa possibilidade era sequer cogitada quando aos 18 anos passava por aqueles portões para ser um policial militar, uma pessoa que agora chamo de “nativo”.

Tal qual Biondi (2010) pontuou, o meu trabalho de campo também não é visto como um período limitado de tempo num espaço determinado, mas sim um período de estabelecimento de conexões, que extrapolam os limites de tempo e espaço. Antes do trabalho de campo, precisava saber qual seria a minha postura e principalmente qual seria a postura dos “nativos” na minha presença. Em relação aos alunos, acreditava que essas questões seriam mais brandas, pois, afinal de contas, eles também estariam - claro que em outra condição – em processo de inserção no campo. A minha preocupação maior era saber como os policiais

envolvidos diretamente com o curso de formação iriam encarar a minha volta ao campo, receava que o ex-soldado que volta como pesquisador fosse rejeitado.

Esta minha preocupação encontra amparo na representação que os militares têm em relação àqueles que desistem. Desistir, “pedir baixa”, é coisa de “frouxos”, “muxibas”, de covardes, daqueles que “não aguentam o tranco”. Mesmo que a baixa tenha se dado por motivos profissionais, o ex-militar é visto como um indigno, um traidor que abandonou as fileiras. Assim, para averiguar a questão da familiaridade/estranhamento, decidi participar dos eventos prévios que farão parte de minha análise no decorrer dos capítulos.

A familiaridade com o campo trouxe à pesquisa uma série de vantagens. Nesse ponto, a importância do conhecimento pessoal para o estabelecimento de uma relação de confiança foi fundamental para que as entrevistas fossem realizadas e a minha presença nas aulas fosse garantida. Por me sentir ainda ligado àquele espaço, pude me relacionar de forma aproximada com os alunos/soldados, ganhando assim a confiança e até mesmo a simpatia deles. A título de exemplo, fiz questão de participar de uma dos momentos mais detestáveis do curso que é o “corridão”. Uma corrida de cerca de 8 km em torno do quartel em terreno íngreme que, desde a minha época, era o terror da semana.

Todo esse processo de reinserção começou com o contato com a subcomandante da DEIP, uma tenente-coronel, que me franqueou acesso a todos os locais e documentos que solicitei. Além deste canal oficial, fiz também propaganda de meu intento de pesquisa com antigos colegas e oficiais superiores com quem tive a oportunidade de travar contato em eventos acadêmicos sobre Direitos Humanos. Por recomendação de minha orientadora, a professora doutora Lana Lage da Gama Lima, empreendi uma série de leituras de textos das Ciências Sociais, que me fizeram ver que, ao regressar ao campo depois de tanto tempo, o estaria fazendo na condição de intruso, e não mais como um “nativo” como fui anos atrás, e por tal, precisava “calibrar” o olhar para que eu pudesse desnaturalizar/estranhar aquele ambiente, haja vista que minha formação eminentemente jurídica não me preparara para tal tarefa. (LIMA, 1995; PONCIONI, 1995; MUNIZ, 1999; CALDEIRA, 2000; SOARES, 2000; ZAVERUCHA, 2005 e outros).

A grande preocupação da minha orientadora era que eu buscasse o distanciamento seguro, para que pudesse observar as representações sociais no

trabalho de campo, alertando para o fato de que ser um ex-policial e um estudioso dos Direitos Humanos poderia me trazer vantagens ou desvantagens. Afinal, eu precisava de uma aproximação que me permitisse, como fez Biondi (2010), ler as entrelinhas do que é e do que não é dito.

Além disso, a familiaridade com o campo me trouxe outras vantagens que considero importantes. Por conta da minha experiência, sei exatamente como me portar diante da rotina militar e entendo o que os “nativos” chamam de pilares da vida militar, que são a hierarquia e a disciplina. Como as conversas informais fizeram parte de meu trabalho de coleta de informações, essa “habilidade” me ajudou na comunicação com o grupo pesquisado. Nessas conversas informais, muitas das vezes na hora do café ou nos intervalos das aulas, o domínio de certos códigos, gírias ou comportamentos facilitaram o diálogo mais próximo, pois estes interlocutores (alunos/soldados) ficavam à vontade para falar de coisas relativas à formação sem que isso parecesse uma entrevista ou um interrogatório. Por conta dessa familiaridade muitos alunos/soldados me perguntavam se eu ainda era policial, se estava de férias ou de licença para fazer a pesquisa.

Para os neófitos da carreira militar, que estão em processo de formação, é muito comum certo sentimento de inferioridade em relação às pessoas envolvidas no ambiente castrense, ou seja, a lata de lixo, o cão, o vendedor de “quentinha” na porta do quartel, todo mundo é visto por esses iniciantes como “mais antigos”. Tal postura, inclusive, é reforçada pelas praças e oficiais mais antigos, que deixam claro que tudo que está em volta dos alunos é mais importante do que eles. Lembro disso claramente da minha época de recruta, quando éramos obrigados a prestar continência ao animal de estimação do major, no caso um cão da raça pastor alemão! Por conta desse fator, por várias vezes tive que pedir aos alunos que não me chamasse de “senhor” no sentido de hierarquia, pois precisava que eles me enxergassem como um ator alheio ao processo de formação. Na verdade, queria que eles me vissem como queria ser visto, com um deles.

Por outro lado, essa experiência pretérita no ambiente policial pode trazer também percalços que podem embotar a análise da observação. Mesmo que há muito tempo longe da polícia, sinto ainda simpatia pela profissão e pelos seus profissionais, conheço as carências, as dificuldades e as frustrações que esses alunos/soldados sentem ou ainda vão sentir no referente à carreira escolhida. Tive várias vezes que fazer um exercício de monitoramento interno para que algumas

representações de minha experiência pretérita não me fizessem naturalizar alguns conceitos e posturas que presenciei durante o processo de observação no campo. Por exemplo: em comparação com a minha época de aluno/soldado, percebi que houve certo relaxamento nas relações hierárquicas entre alunos/soldados diante de oficiais ou praças mais antigos. Observei mais polidez e menos truculência nesse trato e uma preocupação constante dos professores e instrutores de reforçarem diante dos alunos que aquele ambiente não era um quartel somente, mas sim um ambiente acadêmico, de pesquisa e produção de conhecimento. Em termos de observação, nas entrevistas e conversas reservadas com os professores o discurso sobre ser o CFA um espaço acadêmico sempre foi uma constante entre a equipe pedagógica do curso. Quando confrontado com a questão de um centro acadêmico ser um local de produção de conhecimento e não somente de instrução, o instrutor de Direitos Humanos na Atividade Policial afirmou:

Na PMES temos uma equipe multidisciplinar que busca nas universidades as novas teorias sobre o processo de formação policial, e buscamos sempre adequar o nosso curso aos novos tempos, e que a maioria dos envolvidos nos processo tem formação superior, muitos com mestrado e doutorado em suas áreas de conhecimento.

Mesmo que passível de crítica, tal afirmação era inimaginável na formação policial dos anos 90, pois naquele período, basicamente, as aulas de todas as matérias eram ministradas por policiais mais antigos que se dispunham a lecionar sem que a preparação acadêmica fosse, necessariamente, um requisito.

Em termos metodológicos, pode-se indagar os motivos que levaram um ex-militar, professor de Direito e de certa forma militante dos Direitos Humanos a escrever um trabalho sociológico sobre a formação policial. Sinceramente, além da minha experiência como militar, enxergo que a posição da polícia militar no estado democrático de Direito é um tema que merece ser analisado de vários ângulos e abordagens, pois estamos lidando com a dinâmica de uma sociedade que sofre para ajustar-se aos cânones democráticos. E essas variadas abordagens são feitas com uma gama ampla de objetos. Temos pesquisadores que trabalham com os ritos de passagens, outros que discutem se atividade policial é ou não uma profissão e outros que criticam a existência de uma polícia qualificada como “militar” em um ambiente democrático.

Meu objeto é outro. Minha inquietação orbita em torno de três vetores básicos que motivaram minha pesquisa. O primeiro é a discutida reconstrução dos Direitos Humanos (ARENDETT, 1989; LAFER, 1988) havida no mundo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e que aportou no Brasil durante o processo de desmantelamento do estado autoritário e resultou na (re) construção de uma ordem constitucional, comprometida formalmente com a democracia e com o respeito aos direitos individuais da pessoa humana⁴, alicerçada com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Aliado a esse processo, o Estado brasileiro vem, desde então, assinando e ratificando tratados internacionais de Direitos Humanos que ampliam ainda mais esse catálogo de direitos fundamentais que, formal e materialmente, são incorporados à Constituição. Em termos de exemplo, uma reforma constitucional havida em 2004 (Emenda Constitucional 45) reconhece como cláusula pétrea, e por tal irrevogável, o conteúdo desses tratados. Ou seja, temos no Brasil um compromisso interno e internacional que postula o respeito, a promoção e o controle por parte do Estado do cumprimento desse catálogo de Direitos Humanos consagrados. Agrava-se o fato de que esses tratados representam compromissos diante da sociedade internacional que, eventualmente, cobra do Brasil o respeito aos compromissos firmados.

Em segundo lugar, temos que discutir como adequar esse extenso repertório de Direitos Humanos a uma sociedade que, desde os tempos coloniais, sempre foi avessa ao conflito, preferindo sempre sufocá-lo pelo uso da força ou da autoridade, uma sociedade marcada pelo autoritarismo e pela assimetria social (DAMATTA, 1979). Nesse ponto, a polícia, notadamente a militar, sempre foi vista como um instrumento de extinção do conflito, uma instituição com um enorme déficit de respeito à cidadania e sempre aliada à repressão e ao uso ilegal da força. Daí resultou, por parte de alguns governos, tanto no nível federal e quanto estaduais, na edição de políticas públicas voltadas a adaptar esse cabedal repressivo à nova ordem legal, como se isso fosse possível sem uma agenda ampla de reformas, a se iniciar pelo sistema judicial de administração de conflitos, que, atualmente, enxerga na atividade policial repressiva a única opção viável. A título de exemplo, a chamada

⁴ Neste aspecto são comuns as críticas a expressão “direitos da pessoa humana”, especialmente no ambiente policial. Os policiais indagam se existe pessoa “não humana”. De fato, em termos constitucionais existe. Há toda uma gama de direitos que são reservados às pessoas jurídicas, que vão desde o patrimônio até a dignidade.

Era Lula lançou, em 2007, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), que é basicamente um conjunto de intervenções que buscam aproximar a população dos órgãos de segurança, em especial, nos locais de altos índices de violência. O PRONASCI conta com ações voltadas à qualificação dos policiais civis e militares através, basicamente, de concessão de bolsas para esses profissionais que busquem requalificação profissional continuada. Porém, em termos de formação policial inicial, a ação relevante do governo federal foi a criação da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), que lançou a Matriz Curricular acima mencionada, que tem a pretensão de servir de parâmetro para o processo de formação policial nos estados federados.

As polícias militares são forças armadas estaduais, seus membros são legalmente qualificados como servidores públicos militares estaduais e sua formação, por conta do federalismo brasileiro, fica a cargo dos governos estaduais, mas ao mesmo tempo são consideradas forças armadas auxiliares das forças regulares (Exército) e, por isso, são por elas influenciadas. Assim, a Matriz da SENASP não tem força vinculante, ela serve de parâmetro que deve se adequar à realidade de cada estado federado.

E, em terceiro e último lugar, me atrai a questão da formação. Os nossos policiais militares não são oriundos de outro país ou de outra sociedade, são membros recrutados no nosso meio social e, portanto, trazem para a formação representações que são construídas em outras fases de sua socialização. A imagem de uma polícia violenta, truculenta e que não respeita os Direitos do cidadão faz pensar acerca de como se dá a formação deste profissional? Serão as Academias de polícia espalhadas pelo Brasil verdadeiras escolas de formação de sádicos torturadores? Será que essa truculência é ensinada nos cursos de formação? Como são assimilados pelos professores/instrutores e alunos/soldados esses processos extensos de rediscussão do papel da polícia no Estado democrático? Essas questões são nacionais e são repetidamente estudadas em cenários mais destacados como o Rio de Janeiro e São Paulo. No Espírito Santo essa questão é ainda imatura e carente de análises a respeito.

1.1 Etapas da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em cinco etapas distintas. Na primeira busquei levantar se há, por parte do governo do Espírito Santo, proposta, ação ou política pública voltada para a Segurança Pública que tenha como foco a formação policial. Tal necessidade vem do aspecto comparativo com outros estados da federação, notadamente o Rio de Janeiro. Nesse estado, desde 1983, os governos vêm buscando implantar políticas públicas próprias no campo da segurança pública, de forma independente das iniciativas do governo federal. Em perspectiva histórica, e por conta de nosso efêmero modelo federativo, a questão da segurança sempre esteve a cargo dos governadores dos estados, sendo estes os primeiros a serem cobrados e responsabilizados quando alguma coisa vai mal. Mesmo com a nova Constituição Federal, a distribuição de poderes e responsabilidades ainda sofre de falta de clareza e iniciativas. Assim, para fomentar a minha análise, precisava saber se há no Espírito Santo essa mesma dinâmica, e havendo, verificar se a formação policial é uma questão tratada como estratégica para a construção de uma agenda de segurança afinada com os compromissos do Brasil perante a questão dos Direitos Humanos. Para tal analisei legislações, documentos oficiais, discursos que os governadores fazem anualmente na Assembléia Legislativa, dados estatísticos oficiais e trabalhos acadêmicos voltados para a questão. Como não há no Estado do Espírito Santo um centro propagador de pesquisa nessa área, a coleta de dados foi feita em fontes dispersas.

A segunda etapa foi levantar junto à Diretoria de Ensino da PMES como são organizados e definidos os currículos a serem aplicados nos curso de formação de soldados, tendo como referência o período de 1970 a 2012. A escolha desse recorte temporal se justifica pela necessidade de se traçar um paralelo das mudanças processados após Constituição Federal de 1988. Meu objetivo nessa etapa foi verificar quais as disciplinas que foram sendo alteradas ou mantidas, no decorrer desse período e, juntamente a esse esforço, identificar quais eram os atores políticos responsáveis pela definição dos currículos, suas motivações e objetivos a serem alcançados.

Definido que o curso de formação que seria por mim pesquisado seria o do segundo semestre de 2012, busquei, na terceira etapa, descrever esse curso.

Como confirmado na fase antecedente, os currículos de formação aplicados não são permanentes, sendo sempre adequados ou adaptados para atender a duas premissas básicas: demanda por policiais e tempo de formação.

No estado do Espírito Santo há cursos de formação que duram de 06 a 11 meses, sendo que a duração e número de horas são diminuídos ou aumentados de acordo com as circunstâncias administrativas. Assim foi importante descrever o CFSD/2012 com o objetivo de verificar quais as disciplinas ofertadas, as metodologias de ensino, o perfil da turma e as representações expressas nas disciplinas eleitas.

O ponto central da pesquisa se deu na quarta etapa, isto é, no trabalho de campo destinado a observar o desenrolar do curso. Durante seis meses acompanhei todas as aulas de Direitos Humanos na Atividade Policial, ministradas nos três pelotões que compunham o CFSD. Por questão de logística, e como havia disponibilidade de horários, acompanhei também 10 aulas de Policiamento Ostensivo Geral (POG) que, de certa forma, se relaciona com a teoria exposta na primeira disciplina. Nessa etapa, busquei esmiuçar o objetivo geral da pesquisa, analisando as três vertentes de representações que se fazem presentes no CFSD: as que os alunos/soldados trazem de suas socializações anteriores, as expressas na Matriz Curricular da SENASP e as que os professores/instrutores possuem e transmitem por conta de sua atividade profissional. Nessa etapa realizei uma profusa coleta de informações extraídas das aulas assistidas, das conversas informais e das minhas observações pessoais, inclusive as que remontavam ao período em que fui aluno/soldado. Nessa etapa, também realizei as entrevistas semi-estruturadas com os alunos, professores e com a diretora de ensino da PMES. Houve também nessa etapa a aplicação de questionário, respondido por um grupo de 30 alunos escolhidos nos três pelotões.

A quinta e última parte foi destinada à análise de todo o material coletado, e enfim, à redação da tese.

2 HISTÓRIA DA PMES

O foco maior desta pesquisa é analisar como se processa a formação policial no Espírito Santo à luz das políticas públicas de segurança adotadas pelos governos federal e estadual, entre os anos de 1970 e 2012, destacando particularmente a reação de professores e alunos diante da inserção dos Direitos Humanos no currículos. Para tanto, como metodologia de pesquisa, concentrei minhas observações nas aulas de Direitos Humanos na Atividade Policial e Policiamento Ostensivo Geral.

Nesse intento, além de assistir às aulas das disciplinas acima mencionadas busquei analisar a totalidade do material didático oferecido aos alunos durante o curso para que pudesse traçar um panorama dos objetivos pretendidos pelos órgãos de gestão de ensino da instituição. Mesmo que a análise se concentrasse em duas disciplinas específicas, foi possível verificar como a disciplina História da Polícia Militar do Espírito Santo, ao manipular seu passado, cumpre uma função doutrinária que visa valorizar um modelo de polícia nem sempre afinado com as novas políticas que orientam à formação policial.

Para entender esse processo de manipulação que inventa uma tradição e confunde história e memória, analisei primordialmente os seguintes documentos: a ementa da disciplina História da PMES, que elenca os conteúdos a serem ministrados; o Manual de História da PMES, na verdade um livro que é adotado como referência básica para o curso, escrito por um coronel reformado; o hino da instituição, um livro escrito por uma civil – historiadora de profissão – que sob os auspícios da corporação pretende contar a história da PMES (Demoner, 1985); e alguns regulamentos disciplinares internos.

Ao analisar esses documentos, faço uso do conceito de Tradição Inventada de Hobsbawm e Ranger (1997) e as reflexões sobre História e Memória de Le Goff (1994) e Burke (2000), para dar conta do objetivo deste capítulo, que é verificar como a PMES se coloca diante dos fatos históricos dos quais ela se diz participante, para assim construir “sua” história e seu mito de origem. Para tal, antes desta análise mais particular da história da PMES, faço uma breve história da polícia militar no contexto nacional, focalizando suas raízes europeias.

2.1 Origem da Polícia no Brasil.

A partir dos anos 90 surge uma historiografia específica sobre as polícias de um modo geral, diferente das narrativas produzidas dentro das próprias instituições policiais ou por encomenda das mesmas, feitas por memorialistas, sem preocupação com os aspectos teóricos e metodológicos da produção historiográfica e com evidente caráter laudatório. Essa nova historiografia tem uma perspectiva crítica e busca analisar a formação histórica dessas instituições e suas formas de inserção na sociedade brasileira ao longo do tempo (BRETAS, 1997).

Essa bibliografia indica como ponto inicial para o surgimento das polícias no Brasil a Intendência Geral de Polícia (1808) e a Divisão Militar da Guarda Real da Polícia do Rio de Janeiro (1809), ambas criadas segundo os moldes de suas matrizes lisboetas, importando para o Brasil o sentido do termo polícia na visão lusitana corrente nos séculos XVIII e XIX.

Segundo Lage e Miranda (2007), o surgimento das instituições policiais em terras brasileiras teve como principal característica a ação repressiva canalizada em especial para a manutenção da ordem pública em uma sociedade, como a do Brasil no século XIX, marcada pela diversidade social e étnica. Nesse contexto, segundo as autoras:

(...) o poder discricionário da polícia se tornou liberdade de ação frente aos preceitos legais e normativos, e o arbítrio foi considerado o principal instrumento de controle e manutenção da segurança do Estado, gerando uma tradição de desrespeito aos direitos individuais. O excesso de poder revelou-se uma característica quase “natural” do exercício da autoridade policial, funcionando como um mecanismo de aplicação extralegal da justiça (LAGE; MIRANDA, 2007, p 46)

A especificidade da sociedade construída no período colonial se refletiria nas ações desenvolvidas Intendência de Polícia do Rio de Janeiro, a despeito da semelhança dos fardamentos e regulamentos, semelhantes aos de sua matriz portuguesa, a Intendência de Polícia de Lisboa (LAGE e MIRANDA, 2007).

Durão (2008) informa que as estratégias e as instituições responsáveis pelo policiamento sempre existiram em Portugal desde sua fundação. Instituições

que remontam ao período medieval, com a presença dos alcaides e quadrilheiros⁵. Entretanto, a criação da Intendência Geral da Polícia (1760) e da Guarda Real da Polícia (1801), sob inspiração francesa,⁶ representaria a separação entre a atribuição policial e a atribuição judicial.

A Intendência Geral de Polícia de Lisboa foi criada no contexto do fortalecimento do poder real promovido pelo Marquês de Pombal no reinado de D. José I, que se refletiu em várias novas instituições. Falcon destaca que a ação pombalina contra qualquer forma de contestação ao poder de Estado revestiu-se de uma “violência fora do comum” (1982, p.374). Por outro lado, a influência da ideologia da Ilustração fazia com que buscasse a reorganização do aparelho burocrático, no sentido da centralização e da racionalização das suas práticas (FALCON, 1982).

O primeiro intendente foi Inácio Ferreira Souto, mas a instituição ganhou mais projeção com a gestão de Diogo Ignácio de Pina Manique. Dentre as competências iniciais dessa Intendência estavam as funções de zelar pela segurança, iluminação, limpeza, calçamento, arborização, transporte, controle de estrangeiros, teatros, casas de correção e Casa Pia⁷.

Em 1780, mais uma vez sob influência francesa, a Intendência de Lisboa recebeu jurisdição para se tornar também um órgão de vigilância do aparelho da Justiça. Segundo Durão (2008), as inúmeras funções postas a cargo da Intendência aliaram o conceito de polícia à função de manter a ordem e o bem-estar no Estado moderno, não estando calcadas somente na repressão, mas, principalmente, na prevenção da criminalidade.

Biléu (1995) também afirma que a Intendência Geral de Lisboa buscou prevenir a criminalidade em vez de apenas reprimi-la. Para tanto, teria utilizado uma nova política, educacional e formativa, que se traduzia um plano de formação e de inserção social, posto em prática pelo intendente Pina Manique, que ascendeu ao cargo em 1780. Na gestão de Pina Manique, a Intendência de Lisboa teve sua eficácia alargada com a divisão técnica e política das suas funções através da

⁵ Há no Brasil a constituição de uma força semelhante que foi estabelecida no século XVII. Exerciam suas funções por três anos, portavam armas e tinham por atribuição descobrir furtos, prender ladrões, tirar das ruas vadios, vigiar as casa de alouco e tavolagem do bairro, ou quadra, daí essa denominação.

⁶ Lieutenance Générale de Police e Maréchausse.

⁷ Entende-se como Casa Pia uma instituição criada por Pina Manique que se destina à educação de órfãos e à recuperação, através do trabalho, de mendigos e vadios.

criação da Guarda Real da Polícia. Dentre as intenções de Pina Manique estava que a Guarda Real, seguindo o modelo francês da *Maréchausse*⁸, servisse como auxiliar das diligências judiciais dos tribunais e mantivesse a ordem urbana. (BAILÉU, 1995).

A influência francesa sobre a Guarda Real da Polícia receberia reforço entre os anos de 1801 e 1808, quando passou a ser comandada pelo conde Novion, um emigrado francês que havia ingressado no exército português. Foi Novion quem desenhou o figurino para a Guarda Real, que assumia cada vez mais a feição de corpo militar. Em termos de hierarquia, a Guarda Real da Polícia respondia a dois comandos: ao General das Armas, para assuntos de natureza militar, e ao Intendente da Polícia, para as funções policiais (BAILÉU, 1995).

Até o início do século XIX não havia em Portugal, muito menos no Brasil, uma força pública separada da esfera judicial e das instituições bélicas. Tal modelo teria surgido na França com Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que traz em seu artigo 12 que “a garantia dos Direitos Humanos e dos cidadãos requer uma força pública; esta é, portanto, instituída em benefício de todos, e não para a utilidade particular daqueles a quem ela é confiada”, segundo esse modelo franco o papel da polícia seria de garante para que os cidadãos exercessem seus direitos.

Até o século XVIII, também, em Portugal, o termo polícia era interpretado como governo e boa administração do Estado, da segurança dos cidadãos, da salubridade e subsistência. Portanto, a polícia estava ligada à idéia de limpeza, iluminação e vigilância aos desviantes da ordem. Polícia significava cultura, polimento e aperfeiçoamento com o objetivo de civilização, uma concepção permeada pela teoria que encarava o conflito como uma enfermidade social que deve ser eliminada em prol da saúde do corpo social.

Segundo Cotta (2006), no século XIX, o entendimento do conceito de polícia ampliou-se consideravelmente. A despeito desse conceito não se limitar aos aspectos de repressão e controle social, a ideia de manutenção da ordem

⁸ Durante a Guerra dos Cem anos (1337-1453), os exércitos franceses estavam às voltas com um problema: bandos de desertores, oriundos das suas fileiras, saqueavam as terras à retaguarda dos Exércitos, criando, assim, um clima de instabilidade. Para resolver este problema foi criada uma guarda montada com a missão de patrulhar as terras à retaguarda dos exércitos e dar combate aos desertores encontrados. Encarregados de cumprir a lei e a disciplina militares, essa guarda eram submetidas aos Marechais-de-França. Em razão desta subordinação esta força recebe o nome de *Maréchaussée*.

estabelecida permaneceu como fio condutor para as ações das primeiras instituições responsáveis pela polícia em Portugal e depois no Brasil.

Nesses termos, o legado do modelo policial aportado em terras brasileiras desde os primórdios destoa do artigo 12 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). No Brasil, por conta de uma sociedade escravagista, o modelo de polícia criado buscou unir ordem e civilização e não o de proteção cidadã.

Logo após a chegada da família Real Portuguesa em 1808, umas das primeiras providências tomadas por D. João VI, príncipe regente, foi criar a Intendência Geral da Polícia da Corte nos moldes administrativos e de jurisdição da sua congênere lusitana. O objetivo era organizar os espaços da cidade e disciplinar os costumes da população, tendo como modelo a civilização europeia. Fica claro então que a Intendência do Brasil, ao contrário da portuguesa, tinha como objetivo o papel de agente civilizador, ou como aponta Lima (1990), uma instituição do Estado para a difusão de valores e códigos de comportamentos sociais mais condizentes com a ordem social renovada que se pretendia fundar no Brasil a partir de 1808.

Desde sua criação até os anos de 1821, a Intendência foi comandada pelo brasileiro Paulo Fernandes Viana,⁹ que teve sua gestão marcada pelo compromisso com a urbanização e saneamento da cidade do Rio de Janeiro, procurando torná-la mais “sadia”. Em termos administrativos, o primeiro Intendente organizou a chamada Secretaria de Polícia e indicou três Oficiais para a execução dos serviços. O primeiro ficava a cargo dos teatros e divertimentos públicos, o controle da mendicância e a elaboração dos censos da população. O segundo controlava o expediente das capitanias, os transportes, as estalagens, as cadeias e a iluminação pública. Ao terceiro, por derradeiro, cabia a expedição de passaportes e as casas de correção de escravos. Além dessas funções, cabia a Intendência também o fornecimento de trabalhadores, geralmente presos, para os serviços públicos.

Verifica-se, portanto, que o papel da Intendência tinha viés administrativo e executava uma série de serviços públicos com o intuito de organizar a urbe. No entanto, faltava ao intendente uma força que possuísse o mandato de fazer cumprir as suas determinações.

⁹ Desembargador Vianna havia ocupado outros cargos na administração portuguesa, como o de Ouvidor Geral do Crime.

Visando suprir essa demanda, em 1809, portanto um ano após a criação da Intendência, o príncipe D. João cria a Divisão Militar da Guarda Real. Segundo o monarca:

Sendo de absoluta necessidade prover a segurança e tranqüilidade pública desta cidade, cuja população e tráfico tem crescido consideravelmente e se aumentará todos os dias pela afluência de negócios, inseparável das grandes capitais, e havendo mostrando a experiência que o estabelecimento de uma Guarda Militar de Polícia é mais próprio não só para aquele desejado fim da boa ordem e sossego público, sou servido criar uma Divisão Militar da Guarda Real de Polícia¹⁰.

O primeiro comandante da Guarda Real foi o Cel. José Maria Rabelo, que havia atuado na sua congênere em Lisboa, tendo como seu ordenança o Major Miguel Nunes Vidigal, personagem imortalizado nas páginas do romance de Manuel Antônio de Almeida, Memórias de um Sargento de Milícia. A patente do comandante e de seu auxiliar direto revela que o recrutamento das praças e oficiais da Guarda se dava preferencialmente dentre os militares assentados nos regimentos de infantaria e cavalaria da guarnição da corte.

Tal como ocorria em Lisboa, havia duplicidade de comando sobre a Guarda Real, que respondia perante o Governador das Armas da Corte e ao Intendente da Polícia. Do Intendente, a Guarda recebia ordens diariamente sobre o serviço de policiamento; do Governador, as ordens-do-dia ou Santo. Na manhã seguinte, reportaria a essas autoridades os sucessos e novidades do dia anterior.

Em termos de disciplina, o Regulamento da Guarda da Polícia era composto por 24 artigos e nele se estabelecia a maneira de atuação baseada em patrulhas rondantes. As patrulhas de infantaria, de noite, deveriam andar em continuado giro, sempre mantendo o maior silêncio e discrição para que fosse possível surpreender aqueles que perturbassem a ordem. Tais patrulhas deveriam prender pessoas suspeitas, ladrões e assassinos, levando-as para as prisões indicadas pelo Intendente. Em caso de desvio de conduta, os militares da Guarda seriam submetidos ao Conselho de Guerra, caracterizado pelas leis militares. Entre os desvios de conduta estavam: deixar escapar um culpado mediante pagamento ou omissão; não pernoitar nos quartéis; faltar ao serviço e às revistas matinais e noturnas. Segundo aponta Cotta (2006), não mencionava o regulamento sobre

¹⁰ http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret_sn/antioresa1824/decreto-40054-13-maio-1809-571685-publicacaooriginal-94831-pe.html, acesso 15 de novembro de 2013.

casos de maus tratos ou abusos físicos, fato que pode revelar certa permissividade em relação a esse tipo de violência praticada pelos militares, informação importante para a reflexão das práticas policiais atuais.

Por conta de seu modo de agir e suas características militares, a Guarda foi vista como um exército permanente, que travava uma luta social contra os adversários que ocupavam o espaço a seu redor com o objetivo de reprimir, subjugar (HOLLOWAY, 1997).

Nesse ponto, podemos fazer a seguinte análise: tradicionalmente as historiografias estrangeiras aliam o surgimento das polícias ao nascimento dos Estados nacionais modernos. Nesse aspecto, os modelos de análise utilizados são o francês e o inglês.¹¹ Assim, a polícia moderna seria aquela caracterizada por um corpo de profissionais separado do exército e das funções judiciais, que, uniformizado, armado e equipado, teria por mandato principal reprimir condutas tidas como antissociais.

Brettas (1997), por sua vez, aponta que o modelo de polícia moderna teria surgido da seguinte necessidade: a formação de um corpo armado que não esteja autorizado a usar contra os seus compatriotas a força máxima utilizada pelo Exército regular em caso de guerra e, ao mesmo tempo, esteja autorizado a despender força mínima necessária para compelir esses compatriotas ao cumprimento das leis. Esse modelo estaria fortemente regulado pelas conquistas liberais e no princípio da legalidade. No entanto, como bem acentua esse autor, essa equação não pode ser utilizada de forma estanque quando se analisa a questão policial no Brasil. Isso porque o modelo de polícia português, que serve de paradigma para o Brasil, ao contrário dos modelos francês e inglês, adotou, desde o século XVIII, a função principal de manter a ordem estabelecida e os bons costumes e tratar os conflitos sociais como algo a serem prontamente suprimidos.

Voltando a Lage e Miranda (2007), esse modelo repressivo encontrou em terras brasileiras um terreno fértil para que a atuação policial, ao invés de garantir os direitos individuais, caminhasse no sentido oposto “gerando uma tradição de desrespeito aos direitos individuais”. Ainda segundo as autoras, esse modelo permaneceu inalterado durante a época colonial e imperial, e resistiu às mudanças

¹¹ Pensada em 1829 pelo Ministro do Interior, Sir Robert Peel, que concebeu uma ampla reforma nos sistemas criminais e policiais na Inglaterra. Basicamente a polícia do Sir Peel seria um meio de força civil estruturado sob os princípios da hierarquia e disciplina militares com uma administração centralizada e autonomia regional. Seria a polícia dos súditos e do parlamento, não do Estado (COTTA, 2006).

da república, pois a polícia continuou a utilizar contra os desvalidos as práticas policiais arbitrárias dos primeiros anos de sua fundação.

Mesmo que cada polícia militar do Brasil crie o seu próprio mito fundacional, há na literatura especializada a indicação de que a origem deste modelo de polícia militarizado surgiu primeiro no Rio de Janeiro. Assim, quando se estuda a polícia militar de um determinado estado, percebe-se que a própria corporação, por meio de mecanismos pedagógicos próprios, apropria-se de fatos históricos diversos que justificam a construção de um passado particular, diferente do fluminense. Por isso, observamos nos currículos de formação das mais variadas polícias a existência de uma disciplina específica que busca auxiliar e transmitir aos ingressantes um mito de origem que crie uma identidade e uma coesão entre a corporação e o ingressante¹².

A título de exemplo desse fato, podemos citar o trabalho de Cotta (2006), que aponta que o mito fundacional da polícia militar de Minas Gerais aparece em narrativas escritas por alguns oficiais da PMMG que, ao escreverem a história da instituição indicam como origem da mesma o Regimento Regular da Cavalaria de Minas de 1775, dado que contesta a data “oficial” da fundação da PMMG que é 10 de outubro de 1831. Justificando sua linha de pensamento, Cotta (2006) cita Bretas (1997), que diz ser necessário escapar do “riocentrismo” nessa questão. Segundo Bretas (1997), é preciso avaliar até que ponto as outras polícias estaduais tomam formas específicas que fogem à ideia de um corpo policial moderno autônomo do século XIX.

Busco então, neste capítulo, levando em conta este conceito de polícia moderna, analisar como a Polícia Militar no Espírito Santo narra sua própria história e qual o sentido de seu mito de origem, isto é, com que modelo de polícia ela quer se identificar e como reforça essa identidade ao ligar sua criação a determinados fatos históricos. Não é objetivo questionar a autenticidade da origem da PMES, mas sim relacionar o *ethos* da corporação dentro de um contexto histórico nacional e regional por ela mesma ressaltados.

¹² O ideal seria poder visitar todas as disciplinas de História que compõe os currículos de formação de todas as polícias militares do Brasil, mas o espaço e o objeto deste trabalho não permitem tal empreitada. Assim, a título de amostragem, foram analisados os currículos de formação das polícias de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraíba e Pernambuco.

2.2 A História da PMES por ela mesma.

Cada Polícia Militar do Brasil escolhe a sua data de nascimento, o seu marco inicial. No caso da PMES, conforme a ementa da disciplina História da PMES, a “data magna” seria 06 de abril de 1835, período da História do Brasil em que o Estado teve governo regenciais em decorrência da menoridade de D. Pedro II. Além disso, como se observa da ementa relacionada abaixo, a disciplina evoca ainda a participação da corporação em eventos que envolvem a consolidação do Estado nacional brasileiro:

O surgimento das Polícias no Mundo – O surgimento das Polícias no Brasil. A criação da Polícia Militar do Estado do Espírito Santo – 1835, Lei provincial nº 09 de 06 de abril de 1835. A participação da PMES em conflitos bélicos e revoluções: Guerra do Paraguai, Revolução de 1924, Revolução de 1930, Movimento Constitucionalista de 1932 (São Paulo). A Questão Lindeira com Minas Gerais. A guerrilha do Caparaó. O ingresso na Mulher na PMES. A emancipação do Corpo de Bombeiros. O ensino da PMES: DA CIA Escola ao CFA. O Regime Militar e as Polícias Militares. A Polícia Militar no Regime Democrático. Símbolos da Polícia Militar. Tiradentes. Capitão João Antunes Barbosa Brandão. O distintivo e o Brasão de Armas da PMES. A canção do Soldado Capixaba. O fardamento, armamento, equipamento e viaturas policiais.

Sobre o a disciplina História da PMES¹³, foi verificado que compreende uma carga horária de 15 horas/aula e é tradicionalmente ministrada por um coronel da reserva.¹⁴ Tal fato indica que a instituição pretende, por meio das velhas gerações, repassar para as novas uma trajetória histórica que vise legitimar e justificar a existência e a pretensa importância da instituição. Nesse ponto, José Vicente Tavares do Santos (2006) apontou que uma das principais características do ensino policial no Brasil é a insistência em se confiar a policiais mais antigos disciplinas do curso de formação. É a cultura do passado que vem ensinar para o futuro.

¹³ A carga horária desta disciplina, a título de comparação, é igual ou similar a de outros componentes como: Sistema de Segurança Pública, Teoria da Polícia (17 h/a), Introdução ao Estudo do Direito, Direito da Infância e Juventude (17h/a), Direito Processual Penal (17h/a), Direito Militar (17/a), Direito Administrativo (17 h/a), Gerenciamento de Crises (17h/a), Comunicação e Imagem Institucional (17 h/a), Ética e Cidadania (17h/a), Policiamento Ostensivo Ambiental (17h/a) e Preservação e Valorização da Prova, ou seja, encontra-se distribuída entre aqueles componentes propedêuticos em que a aula/instrução segue a metodologia da aula expositiva.

¹⁴ Neste tópico, é importante registrar que o material didático da disciplina foi elaborado pelo coronel instrutor desta disciplina na forma de um livro intitulado Manual de História da Polícia Militar do Espírito Santo.

Segundo a ementa apresentada, a origem da polícia brasileira está intimamente ligada aos eventos de formação do Estado brasileiro. Como se observa da ementa, a PMES teria participado de eventos que colocaram em risco a ordem e a unidade nacional. A escolha desses fatos visa corroborar com a tradição de que o soldado da PM estará sempre às ordens toda vez que a Nação estiver sob risco. Aliar, então, o mito de origem da PMES ao contexto de criação da Guarda Nacional atende a um objetivo identitário específico voltado ao *ethos* guerreiro que ainda marca o processo de formação dos futuros policiais.

A Guarda Nacional foi criada no Período Regencial sob o governo do padre Diogo Antônio Feijó e, conforme aponta José Murilo de Carvalho (2003), foi copiada do modelo da Guarda Nacional Francesa dos tempos revolucionários, com o objetivo de “servir de proteção contra a anarquia que tomava conta do Exército e contra as revoltas populares que pipocavam em várias províncias”, e seu real sentido político era a “cooptação dos proprietários pelo governo central”. (CARVALHO, 2003, p. 86)

O artigo 1º da lei de criação da Guarda Nacional estipula que:

As Guardas Nacionais são criadas para defender a Constituição, a Liberdade, Independência e integridade do Império; para manter a ordem, a obediência às Leis; conservar ou restabelecer a ordem e a tranqüilidade pública; e auxiliar o Exército de Linha na defesa das fronteiras e Costas.¹⁵

Tratava-se, portanto, de uma Corporação de índole conservadora, com variadas missões legais, mas na verdade representava ao mesmo tempo o poder público e os interesses privados dos grandes proprietários, afastando-se da missão legal de conservar ou restabelecer a ordem e a tranquilidade pública. O pretensão papel da Guarda Nacional como importante aparato de policiamento foi superestimado, tanto que para essa função foi necessário criar instituições locais que assumiram sua função policial. (HOLLOWAY, 1997).

Trazendo a questão para o Espírito Santo, no contexto regencial, foi permitida a criação das Assembleias Legislativas Provinciais¹⁶, cujos membros

¹⁵ Com criação que remete ao não de 1831 (18 de agosto), essa instituição durou até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando foi absorvida pelo Exército no governo de Wenceslau Braz.

¹⁶ O Ato Adicional de 1834 conferiu às Assembleias Provinciais competência para legislar sobre a polícia municipal e fixar a força policial. Além disso, com a lei nº 40 de 1834 ficou definido que competia aos Presidentes das províncias dispor da força a bem da segurança e tranquilidade da província.

seriam eleitos pela soberania popular. Nessa primeira manifestação de democracia em terras capixabas, o povo compareceu para escolher seus representantes. Não havia partidos políticos, mas sim correntes partidárias em torno de personalidades da vida pública. Basicamente, a primeira Assembleia estadual foi constituída por membros de uma incipiente elite intelectual da época, sendo que, dos 25 deputados eleitos, três eram militares.¹⁷

É em tal contexto que o Governo da então Província do Espírito Santo, seguindo instruções do Governo Central, e inspirado pelos acontecimentos que marcavam o contexto do país, sobretudo pela grande reforma por que passava o Corpo de Permanentes da Corte, empreendida pelo Comandante Tenente Coronel Luiz Alves de Lima e Silva, resolveu reorganizar a força militar da Província, criando uma Companhia de Guarda de Polícia Provincial, pela Lei Provincial nº 09 de 1835.¹⁸

Demoner (1985) e Baptista (2009) apontam que os relatórios provinciais indicam que o uso da Guarda para atividades típicas de polícia não era incentivado pelo governo imperial. Houve de fato normalização restritiva para tal uso e recomendação para a criação de guardas municipais com o argumento de que melhor serviriam ao serviço de policiamento, já que o trabalho seria remunerado. Segundo essas fontes, esses documentos indicam que o ônus maior do recrutamento para a Guarda teria recaído sobre os lavradores, o que se justificava pelas suas características agrárias.

Nesse contexto, as atividades desenvolvidas por esses policiais no Espírito Santo ratificavam sua função social. Suas atividades destinavam-se à manutenção da ordem, o que naquele contexto significava reprimir elementos das classes inferiores que não se adequavam aos padrões de comportamento esperados pela elite. O trabalho desses primeiros policiais soldados era a repressão em busca da disciplina social, mantendo aquilo que Lima (2011) apontou, numa perspectiva antropológica, ser uma característica da sociedade brasileira: o fato de o Estado se apresentar sempre como um feitor zeloso dos espaços coletivamente apropriados. Nessa função, o Estado, representado pela polícia, não aceita os

¹⁷ José Francisco de Almeida e Andrade Monjardim, Inácio Pereira Duarte Carneiro e Sebastião Vieira Machado.

¹⁸ A nomenclatura passou por mudanças: A Força Policial, em 1892, teve a sua denominação alterada para Corpo de Segurança - denominação conservada até o ano de 1898, quando o Congresso Legislativo, por Lei nº 26, deu-lhe nova organização, com o nome de Corpo de Polícia. A partir de então a Força Policial recebeu as seguintes denominações: Corpo Militar de Polícia (1908); Regimento Policial Militar (1924); Força Policial (1933); Polícia Militar (1934); Força Policial Militar (1940) e Polícia Militar, outra vez, em 1946. (DEMONER, 1985).

conflitos, pois quebram a harmonia social. Assim, em vez da administração desses conflitos, verifica-se a supressão destes. Nesse ponto, é fácil presumir que a atividade policial do período era feita por pobres contra os pobres, sendo que a violência praticada por esses policiais na supressão dos conflitos era aceita e acobertada pelos órgãos do governo, pois na verdade essa era a performance profissional esperada.

Eram os comportamentos sociais, as atitudes cotidianas consideradas inadequadas e os crimes comuns que legitimavam a ação da força policial. O alvo privilegiado dessa ação eram as pessoas comuns, aquelas que sobreviviam no ambiente pobre e carente da Província, vivendo de pequenos delitos. Campos (2003), em estudo sobre o direito e a escravidão durante o Império no Espírito Santo, aponta que os escravos também eram incluídos na categoria de suspeitos, tornando-se alvo dos agentes da lei.

Nesse aspecto podemos afirmar que a PMES, ao buscar aliar a sua origem ao contexto histórico acima descrito, procura ratificar a imagem de uma força militar que, calcada nos princípios da ordem e da disciplina, recruta elementos da sociedade – quase sempre oriundos das classes menos abastadas – para transformá-los em agentes de manutenção dessa ordem. Nesse processo de recrutamento e transformação, ganha lugar o período de formação, pois é nesse momento em que os recrutados receberão a carga simbólica dos valores referentes ao sentido de “missão”, o que sempre marcou a instituição.

Cumprir observar que toda essa carga simbólica de valores a serem inculcados nos atuais policiais militares não está somente no processo de formação, acompanha o militar por toda a sua carreira. Para se certificar disso, a instituição inclui esses valores simbólicos em seus regulamentos internos. Nesse ponto, convém destacar o Estatuto da Polícia Militar do Espírito Santo, Lei nº 3196 de 1978, que traz em seu artigo 25 quais seriam as manifestações essenciais para a caracterização do valor policial militar. São eles: a) o patriotismo, traduzido pela vontade inabalável de cumprir o dever policial militar e pelo integral devotamento à manutenção da ordem pública, até com o **sacrifício da própria vida**; b) civismo e o culto das **tradições históricas**; c) fé na missão elevada na Polícia Militar; d) o espírito de corpo, orgulho do policial militar das organizações onde serve; e) o amor à profissão policial militar e o entusiasmo com que é exercida e f) o aprimoramento técnico- profissional (grifo meu).

Tal estatuto revela quais são as características valorizadas pela Instituição. Características estas que servem ao propósito de inculcar nos alunos que o policial militar é um ser diferenciado, superior ao destinatário de seus serviços, superior ao civil. O seu descumprimento ou inobservância acarreta ao militar punições severas que podem resultar na exclusão do infrator.

Expressões como “patriotismo”, “civismo”, “sacrifício”, “pundonor”, “fé na missão”, fazem parte do mito de origem construído para justificar a existência da própria instituição. A título de exemplo, é relevante citar Hino do Soldado Capixaba, que na verdade é o hino do soldado da PMES¹⁹, o qual apresenta a seguinte letra:

Sou soldado da terra de Ortiz
Missão nobre me impõe o dever
 Defender com ardor meu país
 Pela Pátria vencer ou morrer.
 Na peleja sou bravo, sou forte
 Do inimigo não temo a metralha.
E desdenho até mesmo a morte
 No entrechoque feroz da batalha. (bis)

Camarada, marchemos avante,
 Desfraldando a Sagrada Bandeira
 Que na luta será triunfante
 A invencível nação brasileira! (bis)

Sou soldado da terra de Ortiz
 Missão nobre me impõe o dever
 Defender com ardor meu país
 Pela Pátria vencer ou morrer.
 Na peleja sou bravo, sou forte
 Do inimigo não temo a metralha.
 E desdenho até mesmo a morte
 No entrechoque feroz da batalha. (bis)

Sou herói destemido e valente
 Sei amar com fervor minha terra
 Vivo sempre feliz e contente
 Quer me encontre na paz ou na guerra
 Já se ouve o soar da corneta
 Camaradas avante, marchemos!
 Carregar e amar baioneta
 Pela Pátria querida lutemos (sem grifos no original)

¹⁹ O Estado do Espírito Santo conta atualmente com uma pequena estrutura militar federal. Há uma Capitania dos Portos, uma Escola de Aprendizes Marinheiros (EAMES) e o 38º Batalhão de Infantaria do Exército Brasileiro. Nas unidades da Marinha, o hino cantado em homenagem ao marinheiro é a Canção do Marinheiro; no quartel do Exército, é o Hino do Soldado. Assim, o único hino que homenageia o soldado capixaba é o hino do soldado da PMES.

Maria Ortiz tem sua história ligada à defesa da Vila Vitória, centro da Capitania do Espírito Santo, que era então o alvo mais adequado às pretensões dos invasores holandeses. Em março de 1625, o território foi assediado pela armada comandada pelo Almirante Pieter Heyn²⁰, tentativa de invasão que foi repelida por habitantes da Vitória. Porém, logo após a esse primeiro ataque, os holandeses empreenderam nova tentativa. Nessa segunda investida, os invasores conseguiram desembarcar e estavam prestes a tomar a vila quando apareceu a figura apropriada pelo mito de origem da PMES: Maria Ortiz²¹.

Ortiz, aproveitando-se da posição estratégica de sua residência, derramou sobre os invasores uma enorme quantidade de água fervente juntamente com uma saraivada de objetos e excrementos humanos que fizeram os holandeses recuarem. Ficou então conhecida como sendo a heroína que conseguiu arregimentar seus vizinhos nos esforços de defesa da capitania. Por conta desse fato, tornou-se símbolo de resistência e abnegação, valores incorporados à simbologia da PMES. No caso específico do hino, a corporação procura aliar o seu mito de origem a ícones de coragem em defesa da pátria e do Estado

Esses dois documentos, aliados ao material analisado da disciplina História da PMES, revelam elementos que formam a identidade dessa corporação, o seu *ethos* guerreiro, moldado sempre para situações de confronto. Esses elementos são analisados em outro capítulo que examina as canções entoadas pelos alunos em aulas de preparação física.

Como foi constatado nas pesquisas bibliográficas e entrevistas realizadas, há, em torno da origem da PMES, várias identidades que vão se aglutinando no decorrer do tempo, o que de certa forma contribui para se entender o papel desempenhado por essa instituição de segurança na atualidade. Tal análise é importante para que se possa traçar e situar as práticas profissionais dessa corporação na sociedade a qual está inserida no decorrer do tempo, percebendo com isso o processo de continuidades e/ou rupturas que tenha se estabelecido.

Giddens (1997) aponta que as alterações das práticas historicamente construídas são constantemente revisitadas com o surgimento de novos eventos ou

²⁰ Um dos mais notáveis Almirantes dos Países Baixos a serviço da Companhia das Índias ocidentais.

²¹ Maria Ortiz era filha de Juan Orty y Ortiz e Carolina Darico, chegados à Capitania do Espírito Santo, em 1601, numa das imigrações promovidas por Felipe III.

informações. No caso da polícia, as mudanças sociais e políticas influenciam na maneira como essa instituição passou a se relacionar com a sociedade.

Tanto no estatuto como no hino são valorizados aspectos que remontam a uma tradição militar que ressalta qualidades características como o heroísmo e o sentido de sacrifício da própria vida. Tais elementos, quando percebidos em instituições militares regulares com o Exército e a Marinha, ganham contornos característicos, pois esse heroísmo e o esse sacrifício são demonstrados diante de um inimigo externo que precisa ser eliminado. Porém, no caso da polícia militar, tais expressões são empregadas e valorizadas na ação praticada diante de um cidadão que, por tal condição, é titular de direitos e garantias fundamentais.

A disciplina História da PMES tem como objetivo incutir nos novos soldados o sentido de pertencimento a “algo maior”. O material didático utilizado pelos alunos, o Manual de História da Polícia Militar do Espírito Santo, escrito por um coronel o qual todos chamam de “historiador”, tem por característica demonstrar que o surgimento das polícias militares foi de crucial importância para o estabelecimento da ordem no país, pois, segundo o material, a PMES participou de grandes eventos da história do Brasil. Tal observação pode ser comprovada na seguinte citação retirada da introdução do referido manual:

A Polícia Militar do Estado do Espírito Santo (PMES), desde a sua criação, ao longo dos seus mais de 175 anos de existência, considerando a sua origem embrionária em 1800 e, a primeira organização estadual de polícia em 1831, passou por diversas transformações em sua estrutura organizacional, e participou de momentos importantes na história do Estado e do País, se destacando com a atuação heróica e brilhante de todos os que a compuseram durante toda sua existência (grifo meu). Poucos componentes da Corporação e da sociedade capixaba conhecem a sua verdadeira evolução, e no dias atuais, fica cada vez mais evidente que é preciso conhecer profundamente o passado, para vivenciar com sucesso o presente e planejar com eficiência as ações futuras, pois, uma instituição sem história será fossilizada.

Na construção do imaginário da PMES, o conteúdo programático previsto na ementa serve a uma tradição de se exaltar os valores “heróicos e brilhantes” da corporação por meio da participação em grandes eventos nacionais. O material didático destaca a participação da PMES na Guerra do Paraguai, evento que reforça o sentimento patriótico na defesa da nação. Em prol da legalidade estabelecida, a PMES atuou nas Revoluções de 1924, 1930 e no Movimento Constitucionalista de

1932, em São Paulo e na Guerrilha do Caparaó²². E, na defesa dos interesses estaduais, ressalta-se a Questão Lindeira²³ com Minas Gerais.

A escolha dessa trajetória histórica ligada a “grandes feitos” ou aventuras militares reforça a necessidade e permanência da tradição militar no processo de formação que enfatiza o sentido do policial estar sempre pronto para combater e destruir os inimigos e não para proteger cidadãos. Essa simbologia fornece um sentimento de pertencimento que separa o “nós” do “deles”, sentimento que passa a mensagem de que o militar deve sempre buscar se isolar do mundo paisano. Isso traz consequências ao processo de formação, pois os policiais não se vêem como promotores de direitos e sim como combatentes contra os cidadãos quer promovam qualquer ato considerado desordem.

O material analisado para a elaboração deste capítulo tem o claro sentido de apontar que o fato de, durante a formação do policial militar, se evocar memórias do passado reforça a noção de que os recrutas, além de ingressarem no serviço público, também estão recebendo um legado maior do que eles próprios. É por meio das histórias, dos grandes eventos, dos rituais e símbolos que as experiências são compartilhadas. A participação da PMES em grandes eventos dá à instituição um tom de coesão e de pertencimento que reforça o espírito de corpo, qualidade cara nas instituições militares. No Quartel do Comando Geral, além de um busto que homenageia o primeiro comandante da corporação, há também um quadro com as fotos daqueles que tombaram “heroicamente” em “cumprimento do dever”, da missão, verdadeiro exemplo a ser seguido pelos novos membros.

Esses e outros atributos são explorados durante o curso de formação no sentido de se criar nos futuros policiais um senso comum de pertencimento, ou seja, o ingresso na PMES é o ingresso também em uma comunidade imaginada, algo que deve ser maior do que a vida particular dos ingressantes (COTTA, 2006).

Essa comunidade imaginada possui memória, tem uma herança que deve ser compartilhada com as novas gerações, pois são essas memórias que dão sentido a essa comunidade. Nesse processo, há uma seleção deliberada dos fatos históricos

²² A Guerrilha do Caparaó foi a primeira insurgência armada contra o regime militar brasileiro. Inspirada na guerrilha de Sierra Maestra, teve lugar na Serra do Caparaó, divisa entre os estados do Espírito Santo e Minas Gerais, no período 1966 - 1967. Nesse fato, ficou claro o atrelamento da PMES à doutrina de segurança nacional.

²³ Questão fronteira entre o Espírito Santo e Minas Gerais, que teve seu auge bélico em 1948, quando chegaram a Vitória notícias de que tropas mineiras haviam invadido território capixaba. O então governador Carlos Lindemberg ordenou que 600 homens da PMES ocupassem militarmente a região contestada.

que irão contribuir para a construção de um imaginário próprio da PMES. Sobre a questão do imaginário, Cotta (2006) diz que:

O imaginário é histórico e datado, ou seja, em cada época os homens constroem representações para conferir sentido ao real. Essa construção de sentido é ampla, uma vez que se expressa por palavras/discursos/sons, por imagens, coisas, materialidades, práticas ritos e performances. Assim, o imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social. Ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão ou o conflito (COTTA, 2006, p. 13).

Baczko (1985) pontua que o imaginário histórico tende a construir representações que conferem sentido ao real. Tal construção se concretiza em palavras, discursos, sons, imagens, objetos, ritos e performances. Assim, o imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, constrói identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no campo social.

Há, em qualquer ambiente castrense, uma preocupação em se estabelecer uma origem, uma tradição que deve ser seguida e continuada. Uma tradição inventada, alicerçada em um conjunto de ritos e símbolos que visam incutir normas e valores mediante um processo sistemático de memorização de um passado construído adequadamente para esse fim. Cabe à instituição determinar o que é para ser lembrado e o que é para ser esquecido. (HOBBSAWN; RANGER, 1997).

Nota-se que a intenção deliberada da PMES em produzir e escolher sua história é criar uma imagem heróica e tradicional para a instituição; imagem essa resultado da “luta” entre a memória, inerte, e a História, dinâmica. Em texto clássico sobre o assunto, Le Goff (1994) lembra que os gregos antigos fizeram da Memória (*mnemosine*) uma deusa. Essa deusa seria a mãe de nove musas nascidas de suas noites passadas com Zeus. Era função da Memória lembrar aos homens a recordação dos heróis e dos seus grandes feitos. Desse modo, o bardo era o homem possuído pela memória, a testemunha dos grandes feitos que precisavam ser eternizados. No entanto, as musas filhas da Memória dominavam as artes liberais e a ciência universal, e dentre as nove filhas da Memória está Clio (história), que tinha uma relação ambígua e tensa com a mãe Memória.

Le Goff (1994), ao fazer referência à mitologia grega, critica a visão tradicional na qual a memória reflete o que aconteceu na verdade e que a história espelha a memória. Segundo o autor, lembrar o passado e escrever sobre ele não se apresentam como atividades inocentes. Tanto as histórias como as memórias não são objetivas. Os historiadores devem aprender a considerar os fenômenos como a seleção consciente ou inconsciente, a interpretação e a distorção.

Segundo Burke (2000), coube a Halbwachs o estudo sobre a estrutura social da memória. Para este autor francês, as memórias são construções dos grupos sociais na medida em que são eles que determinam o que é memorável e as formas pelas quais será lembrado. Portanto, os policiais militares, como membros de um grupo social, ou sociedade imaginada, identificam-se com os acontecimentos que lhe parecem relevantes para a manutenção do próprio grupo. “Lembram muito que não viveram diretamente. Um artigo de noticiário, por exemplo, às vezes se torna parte da vida de uma pessoa. Daí pode-se descrever a memória como uma reconstrução do passado”. (BURKE, 2000, p.70).

Para entender esse processo de seleção do que é memorável ou não, deve-se partir da premissa de que a memória social é seletiva, e para a análise é necessário identificar os princípios de seleção e observar como os mesmos se transformam na passagem do tempo.

Da análise dos documentos “históricos” utilizados pela PMES, percebe-se que a memória é evocada para servir de legado, que remete a algo sagrado e intocável. Essa memória-legado, que na visão de Burke (2000) é maleável, é construída por pessoas que mantêm uma relação estreita com a corporação ou estão de alguma forma nela inseridos. Da análise do Manual e do livro de Demoner (1985), fica claro o comprometimento institucional presente nessas obras: aquele serve de material didático para os alunos e este foi editado mediante “aval” da PMES.

A seleção do memorável e do que deve ser esquecido está nas mãos da própria polícia militar. Essa escolha tem um duplo caráter utilitário no sentido de lembrar o que é passível de esquecimento e ao mesmo tempo aliar o fato à origem ou aos costumes da própria corporação. O passado, nesse aspecto, serve de paradigma e cumpre uma função doutrinária que possibilita disciplina e instrução.

Percebe-se que a disciplina História da PMES tem um objetivo, no processo de formação, pois é por meio dela que são mantidos ou legitimados

tradições e valores. A premissa de valorar o passado da instituição e seus antigos membros cumpre um papel identitário no sentido que busca ligar os jovens de hoje a um passado que não conheceram. Segundo o Manual, a PMES:

É uma força pública operosa, prestante e sempre moderna, sejam em nossos dias, seja nos velhos tempos das revoluções. Os exemplos de bravura, tenacidade e espírito público daqueles heróicos e abnegados milicianos de outrora continuam a forjar o caráter do moderno soldado da Polícia Militar do Espírito Santo (grifo meu).

O Manual de História da PMES dá muita ênfase à participação da instituição em eventos de projeção nacional como a Guerra do Paraguai e as Revoluções dos anos 1920 e 30. Independente do tema, a PMES sempre se coloca como coadjuvante desses eventos para que sua participação seja sempre vista como decisiva para as vitórias.

O conjunto de fontes analisado aponta para um intuito panfletário que contribui para a construção de uma imagem ideal da PMES em contraposição à imagem que a sociedade capixaba tem da mesma, quase sempre lembrada como violenta e corrupta. Interessante notar que o Manual de História da PMES, mesmo sendo de uso obrigatório dos alunos, também pode ser acessado por qualquer cidadão pelo sítio da instituição, mas seu cunho principal está justamente na formação e identificação do militar com a instituição.

A seleção do que deve ser lembrado e esquecido é reflexo dos valores da instituição, que além de toda a doutrinação ideológica, ainda são previstos e regulados por Lei (Estatuto), ou seja, seguir esses valores não é uma alternativa, é uma obrigação legal. Reforçando esse processo, busca-se aliar esses valores aos dos fatos históricos em que as PMES escolheu para estar inserida.

Segundo Hobsbawm e Ranger:

“a história que se tornou parte do cabedal de conhecimento ou ideologia da nação, Estado ou movimento não corresponde ao que foi escrito realmente conservado na memória popular, mas aquilo que foi selecionado, escrito, descrito, popularizado e institucionalizado por quem estava encarregado de fazê-lo” (HOBSBAWN; RANGER, 1997, p.21).

O arcabouço teórico selecionado para tratar dessa questão é o conceito de “tradição inventada”, trabalhado por Hobsbawm e Ranger (1997), através do qual se objetiva trabalhar a questão da interpretação dos fatos históricos e da tradição

enquanto possível invenção, e, como demonstrado por Le Goff (1994) e Burke (2000), manipulável:

Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita e abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWN; RANGER, 1997, p. 09).

Entre as tradições inventadas encontra-se ainda uma classificação que se torna importante para a pesquisa: há aquelas que buscam estabelecer uma coesão social, outras que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relação de autoridades, e ainda aquelas cujo propósito principal é a inculcação de padrões de comportamento social.

Os documentos que embasam essa análise indicam a construção de uma tradição que tem por objetivo legitimar instituições e autoridades tendo em vista a singularidade de seus produtores. O patriotismo, o amor à missão, marca das tradições inventadas, é também característica dos elementos históricos lembrados pela instituição que a colocam como parte de algo maior, é a representação do Estado e da ordem estabelecida.

No tocante às polícias militares no Brasil, percebe-se que cada uma delas é uma comunidade imaginada que busca se justificar por meio de seus mitos fundacionais ou de origem. Mesmo que haja um referencial nacional reconhecido como modelo de origem, o surgimento dessas forças em determinado estado é construída *interna corporis*, por intermédio de uma história particular que destoa desse referencial nacional. Essa história conjunta à formação transmite uma mensagem muito clara: os militares são melhores que os civis e deles devem se afastar.

É neste ponto que se percebe como a manipulação da memória e da história interfere no processo de formação dos futuros soldados da PMES, pois da análise dos documentos acima mencionados fica para o analista a certeza de que a Instituição cria a sua história a partir da utilização da memória como fonte, e nesse ponto, como adverte Burke (2000), os historiadores devem elaborar uma crítica da reminiscência, nos moldes da operação da análise dos documentos históricos.

Nesse contexto, as instituições militares são prodigiosas em construir para si uma história calcada na memória que, seletiva, busca ovacionar os heróis e os grandes feitos, buscando a exatidão se colocar como protagonista desses mesmos fatos. Esse estado de coisas serve para reforçar as representações que são transmitidas durante o curso de formação no sentido de que a Instituição tem uma tradição que os ingressantes devem respeitar e “honrar” durante a carreira policial militar.

Durante o processo de inserção na comunidade imaginada PMES, o novato é exposto a uma série de chavões ou clichês que assumem o tom de verdadeiros códigos de conduta. Coragem, honra, sacrifício, missão, brios militares, desprendimento, são algumas das qualidades que são reforçadas no processo de formação. Nesse aspecto, a memória repassada pela história apropriada pela Instituição serve a um papel de verdadeira doutrinação que visa reforçar o tipo de soldado que a PMES deseja formar por meio de seu mito de origem.

Não há no Espírito Santo uma produção acadêmica que possa formar uma Historiografia Militar capixaba. Resta, então, ao pesquisador, basear suas análises no material didático posto à disposição dos alunos. Conclui-se, que a História da PMES contribui para inculcar valores como patriotismo, dever, lealdade, ordem e bem-estar social, ressaltando a prática dessas virtudes durante os acontecimentos históricos aos quais se vincula a história da PMES. A história tem papel singular nesse contexto e expressa seu poder, não apenas como subsídio de construção memorial manipulável, como também consolidação de uma identidade com fins políticos, que ressalta o papel da instituição militar e seus membros da sociedade. A tradição inventada atende a um objetivo específico: “na medida do possível utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal” (HOBBSAWN; RANGER, 1997, p. 21).

2.3 A Polícia Militar capixaba contemporânea.

Além dos mitos internos da PMES, foi analisada também uma obra intitulada História da Polícia Militar do Espírito Santo, de 1835-1985, de Sonia Maria Demoner, publicada em 1985, sob auspícios do governo, em comemoração ao sesquicentenário da corporação. A escolha dessa obra perpassa pelo fato de ser o

único livro a se dedicar somente ao assunto. Basicamente o livro é uma “homenagem” à PMES e se resume a enumerar e ovacionar o papel da corporação dentro da História capixaba, citando datas e nomes de “heróis” que fizeram a polícia militar. No entanto, nessa obra, mais precisamente na sua apresentação, o então governador Gerson Camata²⁴, que era filiado ao Partido Democrata Brasileiro (PMDB), expressa em palavras qual era a posição oficial do Governo em relação à PMES. Escreve o governador:

Eu acho que o Espírito Santo tem uma das melhores POLÍCIAS do Brasil.

A nossa Polícia, além de seu trabalho de manutenção das fronteiras, até de garantia do território do Estado do Espírito Santo, teve, ao longo da nossa História, um papel muito importante. Ela chegou a participar, nos seus primórdios, de lutas a nível nacional como a Guerra do Paraguai. (...) Ocorre, às vezes, reclamações que chegam ao Gabinete do Governador de um ou outro excesso da Polícia. O nosso trabalho tem sido de permanente solicitação de que a polícia deve agir com segurança e proteção aos bens e à vida dos cidadãos do Espírito Santo e àqueles que estejam morando no Estado do Espírito Santo.

Ocorre que, ser policial, e às vezes as pessoas mais extremadas não entendem isso, é uma missão um tanto difícil, porque o policial está em cima da linha – ele fica (muitas vezes na sua ação) em cima da linha que separa a ilegalidade da legalidade, ele tem que ficar sempre do lado da lei e o marginal, o bandido, pode romper a linha da legalidade, pode atirar, pode matar, pode roubar, pode agredir o policial e o policial tem que, dentro do milites (sic) que a lei determina, e dentro dos limites das garantias individuais do cidadão, agir com calma, com ponderação, mas ele é um ser humano e às vezes ele se extravasa (sic) e é tomado pela emoção (...) (DEMONER, p. 04, 1985).

A apresentação do governador traz à análise dois pontos importantes para o estudo da origem e do papel da PMES. Primeiro tal como no Manual de História utilizado no curso de formação, percebe-se no livro a tendência da polícia militar capixaba aliar sua imagem a grandes eventos históricos que, de alguma forma, ameaçaram a ordem estabelecida. Em segundo plano, a fala do governador reflete, nos idos dos anos 80, algumas práticas policiais que, na visão deste, eram mal interpretadas por pessoas “mais extremadas”, que não entendiam que o policial está sempre em desvantagem na “luta” contra os “bandidos”, posto que aqueles são

²⁴ Mandato de 1982 a 1986.

forçados a obedecer a lei e estes não, e esse estado de coisas leva o policial a extravasar sua emoção com atos de violência e desrespeito às garantias individuais.

Retornando a Giddens (1997), no tocante às mudanças das práticas sociais, diz o autor que essas alterações resultam na construção de um sujeito de várias identidades, sendo que muitas vezes elas são até mesmo contraditórias. No dias atuais, é pouco provável que um governador de estado trate tão abertamente sobre a questão da violência policial, atribuindo a responsabilidade a elementos externos à polícia. O posicionamento do governador no dias de hoje seria passível de críticas, até mesmo pelos setores policiais que buscam vender a ideia de que são treinados para atuar em situações profissionais de maneira equilibrada.

Nesse contexto de (re) formação de identidades, o ingressante se depara com um processo formativo que pretende ser o formador de outra identidade que fará a contradição entre o policial militar e o “paisano”. Encontra-se, na literatura nacional e estrangeira, uma série de trabalhos que analisam o processo de transição que se dá entre o não-policial e o futuro policial, porém, em termos de Brasil, e notadamente em relação às polícias militares, as identidades que entram em choque recebem o elemento relacionado ao militarismo, ou seja, a transição do civil não-policial para militar, que também é policial (SILVA, 2011; SIRIMARCO, 2012).

As práticas policiais sofrem interferência dessa carga de representações a qual são submetidos os ingressantes no processo de inserção à instituição, por isso é importante tratar a questão à luz dessas representações, para que se consiga compreender como se constrói essa identidade. Por outro lado, quando se analisa a evolução das instituições, é preciso que não se perca a dimensão mais ampla da longa duração. É importante verificar e compreender as instituições em seu tempo, e não ignorar o fato de que elas são carregadas de historicidade.

Nessa pesquisa, procurei analisar como as práticas e representações dos policiais militares de períodos anteriores às propostas de reformas curriculares interferem na atual formação. Assim, é fundamental verificar quais eram os significados que esses antigos policiais davam ou dão à sua atuação profissional. Para que a análise não se reduza a uma conclusão maniqueísta que contrapõe o bem e o mal, é responsabilidade do pesquisador “calibrar” o olhar para que os fatos sejam relativizados e entendidos dentro de um contexto social, cultural e histórico, ao qual estavam imersos.

Voltando à apresentação do governador Gerson Camata, na abertura do citado livro sobre a PMES, a análise em questão leva em conta que não se pode exigir que atores sociais observem postulados ou ideias que ainda não estavam em voga em seu momento histórico. Gerson Camata governou o Espírito Santo entre os anos de 1982 e 1986. Foi o primeiro governador eleito pelo voto popular desde o estabelecimento do regime militar e o país ainda não havia promulgado a atual Carta Política. Camata conduziu um estado sob a égide da Constituição de 1969, sendo que toda a oficialidade da PMES havia sido formada nos ditos Anos de Chumbo. Assim, seria impossível esperar um discurso muito diferente daquele que foi registrado e que a questão da formação policial fosse tema de debate por conta de uma política pública específica.

Levando-se em consideração que o discurso do governador remete ao ano de 1985, indica que a PMES do século XX não diferia muito, em suas práticas, da Guarda Provincial de 1835, e que o governo naturaliza a questão da violência policial como sendo necessária para a manutenção da ordem social. No entanto, as mudanças pelas quais o Brasil passou a partir de 1985 trouxeram consequências para as instituições policiais militares de todos os estados da federação. Meu ingresso na PMES – 1996 – foi justamente após esse período em que o processo de redemocratização traria para a corporação a autonomia perdida com o Regime Militar, período em que as polícias estaduais estavam diretamente ligadas ao Exército na tarefa de repressão à subversão. O discurso oficial da época trilhava no caminho da missão de transformar os soldados em técnicos em segurança pública e promotores de cidadania, no entanto, os cursos de formação daquele período ainda eram notadamente marcados pelo *ethos* militar presente na instituição desde a sua origem. Ao mesmo tempo, no Estado do Espírito Santo, a penetração do crime organizado nas esferas do poder e os altos índices de criminalidade colocavam a PMES sob suspeita em relação à sociedade, que não reconhecia nela uma instituição promotora de direitos.

Por conta dessa desconfiança social e a baixa remuneração,, a PMES não era atraente para membros dos setores mais privilegiados da sociedade, fato verificado desde o século XIX. Na época, o grau de escolaridade exigido para o

ingresso era o ensino fundamental e recordo que, no meu curso, eu e mais três alunos éramos os únicos com o segundo grau completo.²⁵

Como ficou claro no desenvolvimento deste capítulo, a PMES surgiu como força que possuía uma série de identidades, mas sempre com a mesma característica bélica. Numa primeira fase, os militares da “terra de Ortiz” defendiam não somente os interesses de Portugal, mas também os dos poderosos locais e dos próprios militares numa sociedade em que a fronteira entre o público e o privado não estava claramente delimitados. No Império, além dos “inimigos” internos de sempre, como negros, “vadios” e quilombolas, a PMES passou a combater também os inimigos externos, como os paraguaios, que ameaçam a soberania e os interesses do país.

Com o advento da República, a PMES assume o papel de exército estadual, auxiliando ou combatendo outros estados em conflitos de motivação política ou fronteiriça, como foi a Questão Lindeira. Sob a égide do governo militar, o foco passou a ser a defesa contra outros inimigos internos, dessa vez guerrilheiros e comunistas, que, sob a ótica da doutrina da segurança nacional, precisavam ser neutralizados.

Atualmente, findo o regime de exceção, a PMES se vê agora instada a respeitar os ditames democráticos e a assumir o papel de “promotora dos Direitos Humanos e da cidadania”. Avaliar, por intermédio do curso de formação, como está sendo conduzida essa mudança de identidade dentro de uma longa duração é o tema principal desta pesquisa.

²⁵ Atualmente as polícias militares de todos os estados da federação têm atraído pessoas com um perfil diferente. Membros da classe média e com diplomas de curso superior têm engrossado-as listas de candidatos aos concursos de admissão, acirrando a concorrência nos certames. Essa constatação pode constituir um interessante tema de estudo.

3 A SITUAÇÃO DA SEGURANÇA PÚBLICA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO E O PAPEL DA POLÍCIA MILITAR

A inserção da Matriz Curricular da SENASP no Curso de Formação dos Soldados Combatentes da Polícia Militar do Espírito Santo é um reflexo das políticas públicas que o governo federal vem colocando em prática nas últimas duas décadas, visando adequar a formação policial à ordem democrática estabelecida a partir de 1988.

Partindo-se do pressuposto de que a formação policial é estratégica nesse processo de adequação, faz-se necessário que essas políticas públicas estejam afinadas com a realidade da unidade federativa onde elas serão implementadas, sob pena de serem inócuas. Por conta das disparidades que existem entres os entes federativos, é importante demonstrar como os recentes governos do Espírito Santo trataram ou tratam a questão da Segurança Pública, para que assim se possam analisar com mais proximidade os impactos que as mudanças da SENASP têm proporcionado neste estado em particular.

Esta análise procura trazer ao debate acadêmico a situação peculiar do estado do Espírito Santo diante das políticas públicas federais que são implementadas em seu território e também chamar atenção para as ações ou omissões que os recentes governos estaduais têm posto em prática neste setor, fato que revela qual é o papel da Polícia Militar do Espírito Santo na área da Segurança Pública capixaba.

Basicamente, a Matriz da SENASP é um conjunto de componentes curriculares inerentes a ações formativas no campo da segurança, que visa ao respeito “às diversidades regionais, sociais, econômicas, culturais e políticas existentes no país, possibilitando a utilização de referências nacionais que possam traduzir “pontos comuns” que caracterizam a formação em Segurança Pública”. (BRASIL, 2006).

Por conta desse respeito à diversidade é relevante que a análise sobre a formação policial a partir da introdução da Matriz leve em consideração as vicissitudes que caracterizam o Espírito Santo, estado que há muito tempo vem sendo referenciado pela historiografia nacional como um estado “satélite” da região

Sudeste e que no campo da Segurança Pública apresenta índices de criminalidade que sempre superam a média nacional.²⁶

3.1 Espírito Santo: estado “satélite”.

Afonso Cláudio²⁷, primeiro presidente do estado, tendo governado entre 1889 e 1890, registrou em seus diários pessoais a seguinte impressão sobre o papel do Espírito Santo no cenário nacional. Segundo o autor:

Durante o governo monárquico, não cessamos de clamar contra os desatinos da ferrenha centralização que fazia da Corte o Brasil; entretanto sob o governo republicano federativo, perdura a anomalia, o Brasil é o Rio de Janeiro (CLAUDIO, 2002, p.29).

Qualquer análise que tenha o estado do Espírito Santo como pano de fundo deve ser feita levando-se em conta as vicissitudes deste estado que desde sempre se acostumou com a condição de estado “satélite” do Rio de Janeiro. Raymundo Faoro (2001), no seu livro referencial, *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro faz*, em mais de novecentas páginas, somente duas referências a este estado, que a bem da verdade possui uma das cidades mais antigas do país²⁸, situa-se em uma região privilegiada, ponto de encontro entre o sul/sudeste e o nordeste e, durante os “ciclos” do ouro e do café, teve uma posição de destaque.

Para justificar o termo “satélite” acima utilizado, procuro arrimo na historiografia capixaba que sempre retratou o Espírito Santo como uma região dependente, sem autonomia e contumaz cumpridora das leis que vinham de fora. A produção acadêmica sobre o Espírito Santo, independente dos objetos de pesquisa, sempre revelam que, no estado, não há aquela liberdade política que caracteriza uma sociedade capaz de se autogovernar, com autodeterminação, mas sim uma

²⁶ Segundo dados do Ministério da Saúde, em 1980, o Espírito Santo ocupava a 5ª colocação entre os Estados com maiores taxas de homicídio do Brasil. Em 2010, estava na 2ª posição. Nessas três décadas a taxa de homicídios aumentou 232%.

²⁷ Interessante anotar que da proclamação da República até 1908 o política interna do Espírito Santo foi marcada por uma intensa disputa pelo poder. Durante o período de 1889 e 1891 doze pessoas governaram o estado, sendo Afonso Cláudio, carioca, o primeiro.

²⁸ O município de Vila Velha foi fundado em 23 de maio de 1535 pelo português Vasco Fernandes Coutinho, donatário da Capitania do Espírito Santo, e foi sede desta até 1549, quando a capital foi transferida para Vitória. Figura-se então como a cidade mais antiga do estado, possuindo várias construções históricas, como a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, o Forte de São Francisco Xavier de Piratininga, o Farol de Santa Luzia e o Convento da Penha, sendo este último um dos principais pontos turísticos do Espírito Santo, construído entre os séculos XVI e XVII e tombado como patrimônio histórico cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 1943.

eterna heteronomia federativa. (SETH, 2006; FERREIRA; 2006; PINTO,2003; FRANCO & HEES, 2003)

Cumprе ressaltar que essa condição secundária experimentada pelo Espírito Santo não é dele exclusiva. A História Geral da Civilização Brasileira, dirigida por Boris Fausto, qualifica de satélites os estados nordestinos que no período de 1889 e 1930 giravam em torno de Pernambuco, que conseguia politicamente guiar e controlar as forças políticas de estados como Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará.

Em termos de caracterização, estados satélites são aqueles que, em linhas gerais, padecem da falta de autonomia política e econômica, pois nesses dois importantes setores sempre estão à mercê de influências vindas de fora. Ao meu sentir, essa situação de dependência política e econômica impactam diretamente nas ações formativas na área de segurança, pois não há por parte dos gestores desta área a definição de uma agenda própria ou um plano de segurança que leve em conta as particularidades espírito-santenses. O que se percebe é uma influência das experiências colocadas em prática por outros estados da Federação, notadamente do Rio de Janeiro, o que reforça a falta de autonomia ressaltada.

Nos depoimentos colhidos, nas conversas informais e nas aulas assistidas, essa representação de dependência ficou clara em diversas ocasiões. Para instrutores e professores, o governo federal erra “feio” quando pensa que todo “marginal no Brasil é igual ao bandido carioca ou paulista”. Para esses atores, a polícia capixaba perde quando é “obrigada” a copiar padrões ou práticas pensadas para estados como Rio de Janeiro ou São Paulo.

Por outro lado, os alunos revelaram em suas conversas informais que *“polícia de verdade é a do Rio”,* porque é *“lá”* que o *“bicho pega”,* *“nós aqui nunca saberíamos enfrentar o que os polícia (sic) em São Paulo estão passando”,* *“apesar de soldados-combatentes, não temos o preparo que eles têm.”*²⁹ Interessante notar que a representação que os alunos têm da Polícia Militar do Rio de Janeiro e de São Paulo é que essas instituições, por atuarem em estados tidos como violentos, são mais preparadas para o combate que a Polícia Militar capixaba, o que revela um contra-senso, pois os índices de violência capixaba superam os do Rio de Janeiro e de São Paulo.

²⁹ No momento da observação, a polícia militar de São Paulo estava sendo alvo de uma série de ataques às suas bases, promovidos por uma conhecida facção criminosa.

É de fácil constatação que no Brasil o debate acerca dos temas relativos à Segurança Pública tende a se concentrar no eixo Rio de Janeiro e São Paulo. Tal constatação pode ser explicada de várias maneiras, que vão desde a dinâmica econômica desses estados, passando pela importância histórica dos mesmos no contexto da formação da estrutura política brasileira e também pela existência de centros de pesquisa de excelência que se dedicam a observar, analisar, criticar e propor alternativas de mudanças.

O estado do Espírito Santo, apesar de recentes mudanças econômicas, ainda é um estado periférico no contexto nacional e com graves problemas de ordem social. Em termos de pesquisa científica, não há no contexto capixaba uma tradição sólida voltada a essa atividade, sendo que os trabalhos desenvolvidos são aqueles ainda ligados à atividade agroindustrial, motor da economia capixaba há pelo menos dois séculos.

Consultando a literatura, percebe-se que a falta de autonomia política de alguns estados remonta à época da Primeira República, gerando estados de primeira e de segunda categoria:

Se por um lado esse esquema de funcionamento minimizou os conflitos intra-oligárquicos, por outro lado acabou dando forma a um federalismo desigual marcado pela preponderância de Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul sobre as demais unidades da Federação. Assim, no condomínio oligárquico em que se transformou a política brasileira, havia oligarquias de primeira e segunda grandezas, além dos chamados estados satélites (FERREIRA; PINTO, 2003, p.28).

Sebastião Franco e Regina Hess, dissertando sobre a baixa representatividade política do Espírito Santo, afirmam que:

O Espírito Santo, que sempre viveu numa situação periférica, sem receber apoio, com os incentivos fiscais (pós 1960) começa a receber recursos para a implantação de projetos industriais. Embora esses incentivos estivessem chegado até o estado, a situação de periferia não se alterou na primeira fase do processo de industrialização. Após 1976 são implementadas ações, cujo objetivo era promover a integração do Espírito Santo no cenário nacional e fazer com que o estado deixasse de ser uma área periférica (FRANCO; HEES, 2003, p. 105).

Por esses motivos expostos, é necessário analisar o processo de adaptação da Matriz da SENASP³⁰ à realidade espírito-santense, haja vista que o Espírito Santo é um dos estados mais violentos da Federação, dono de números alarmantes de criminalidade violenta e com alto grau de permeabilidade à influência do crime organizado, e, mesmo assim não há, e nunca houve um plano de segurança local sério que discutisse essa situação de forma dialogada com outros setores da sociedade, definindo assim o papel da polícia militar nesse enfrentamento.

Tal quadro sempre relegou à Polícia Militar o papel de instrumento de repressão de conflitos. Basicamente as ações políticas desenvolvidas pelos governadores capixabas caminharam no sentido da repressão em detrimento da prevenção, o que criou na sociedade capixaba um alto grau de suspeição em relação à atuação policial militar.

Até o início dos anos 90, a polícia militar do Espírito Santo formava seus profissionais seguindo os padrões impostos pelo Exército. Privilegiava-se a ordem unida e as faxinas em detrimento de matérias mais técnicas. Os alunos/soldados eram treinados para a guerra, para o extermínio do inimigo. Foram frequentes nessa época as denúncias feitas à imprensa nacional de “aulas” ministradas aos futuros policiais em ambientes que simulavam situações de guerrilha com privação de alimentação e de sono. As aulas eram todas ministradas por oficiais ou praças mais antigos, com a tônica de que polícia se aprende na prática e não nos livros.

Por isso, é relevante conhecer a trajetória política do Espírito Santo nos últimos anos para que se possa ter uma visão comparativa das ações ou omissões que refletiam na condução do papel da PMES nas políticas de segurança que foram adotadas.

3.2 As políticas públicas de segurança do Espírito Santo e a Era Hartung (2003-2010)

Como ressaltado acima, a violência há muito é uma questão que aflige a sociedade capixaba, colocando o estado como campeão em índices de criminalidade. Mesmo assim, análises feitas nessa área enfrentam uma série de

³⁰ Mais de 70 profissionais foram envolvidos no processo de elaboração da Matriz. Destes, somente um era do Espírito Santo.

obstáculos por falta dessa tradição de pesquisa sobre o tema e, principalmente, por aquilo que parece ser uma ocultação sistemática dos dados de Segurança Pública por parte do governo do estado.

Os únicos dados acessíveis são os de homicídio, que na verdade são divulgados pelo DATASUS³¹. Não há no estado nenhuma divulgação de dados sobre os crimes em geral, como fazem, a título de exemplo, o Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP) ou o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP). A única instituição que faz um trabalho similar é o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), que, governamental, periodicamente divulga pesquisas que versam sobre homicídios - sem menção àqueles frutos de ocorrências policiais – e dados sobre violências de gênero e contra crianças.

No *site* da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social³² há um espaço destinado para dados estatísticos, mas nessa seção os únicos dados disponíveis são os que tratam sobre o crime de homicídio, dados esses que podem ser acessados em outras fontes. Ao que parece, não há, por parte da gestão da Segurança Pública, interesse de divulgar dados coletados por seus próprios órgãos. E quando divulgam, utilizam dados coletados por outras instituições.

Para subsidiar este capítulo, faço uso de dissertações de mestrado produzidas pelo programa de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que mesmo tratando de temas diferentes ao deste trabalho, trazem dados que se relacionam ao tema da violência e da segurança. Como os dados oficiais são pífios, recorro também ao mapa da violência de 2013 (WAISELFISZ, 2013) e aos dados divulgados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, além de notícias de jornais e opiniões de “especialistas” em Segurança Pública que, eventualmente, expressam suas posições em editoriais ou artigos de revistas, quase sempre logo após algum evento violento que coloca em evidência os órgãos de segurança do Espírito Santo.

Por outro lado, na contramão dessa ocultação sistemática de dados sobre violência e Segurança Pública no estado, há um abundante fluxo de publicações

³¹ Banco de dados do Sistema Único de Saúde. Notícias, que divulga produtos e serviços, dados sobre a saúde do Brasil

³² Note-se que na organização administrativa do estado do Espírito Santo há a repetição da contradição apontada na Constituição Federal, que trata conjuntamente a questão da defesa social com casos criminalidade.

ufanistas, oficiais ou não, sobre o crescimento econômico que o estado tem experimentado nos últimos 13 (treze) anos, e, nessas publicações, o tema da segurança é sempre lembrado como um “desafio” a ser enfrentado.

No Anuário de 2011 sobre o Espírito Santo³³, publicação subsidiada pelo governo do estado, o tema é abordado em um pequeno capítulo com o seguinte título: *Desafio para o Espírito Santo: Redução da Criminalidade e da Pobreza*. No artigo, percebe-se que há por parte dos gestores da Segurança Pública uma visão que alia criminalidade e pobreza, tal qual foi observado no contexto norte – americano por Wacquant (2001), o que de certa forma, justifica a política de encarceramento adotada nos dois últimos governos estaduais, como será demonstrado a seguir.

Segundo o texto do anuário, os altos índices de violência são vistos como um “paradoxo”, haja visto que esse aumento se deu justamente no período da redemocratização política dos anos 80. Os autores desse título ressaltam que a pobreza não é a única responsável pelo aumento da criminalidade, mas essa questão se correlaciona com outros fatores estruturais que possuem maior potencial de influência sobre a criminalidade violenta.³⁴

Concluem os autores que “os desafios da redução da criminalidade e da pobreza no Espírito Santo evidenciam a necessidade de implementação de políticas públicas articuladas no campo da prevenção à violência e do atendimento às pessoas em situação de vulnerabilidade social.” (SAMPAIO; CASTRO; LIRA; 2011 p.22).

Nos últimos anos, diversas pesquisas empíricas evidenciaram, inclusive, o aumento do número de mortes praticadas por policiais no Brasil, as quais, segundo MISSE (2004) não chegam sequer a ser classificadas como crimes, mas como resultado de operações legais de segurança, registradas como “autos de resistência”. Para o sociólogo, a esse tipo de impunidade somam-se fatores outros, tais como: a cultura do machismo, o ethos da guerra, a valorização da força física e da tecnologia da rapidez e da resistência (nos carros), do alcance e da letalidade (nas armas), do domínio e da virilidade (na relação sexual), do dinheiro e do status (nas relações sociais).

³³ SAMPAIO, Ana Paula; CASTRO, Magnus; LIRA, Pablo. **Redução da criminalidade e da pobreza**. In: Espírito Santo. **Anuário 2011**. A Gazeta, Vitória, ES, 2011. p 22.

³⁴ Os autores não informam que outros fatores seriam esses.

No entanto, para se buscar entender o que se passa na gestão da Segurança Pública no Espírito Santo, é necessário discutir, além das ações do atual governo Renato Casagrande (2011-14), as ações dos governos José Ignácio Ferreira (1999-2002) e Paulo Hartung (2003-2010), em especial este último, por conta de seu papel protagonista na recuperação econômica do estado.

Essa escolha cronológica vem do fato de ser o ano 2000 o ano em que o presidente Fernando Henrique Cardoso anunciou à nação um plano nacional de segurança pública, nascido após o sequestro do ônibus 174, no Rio de Janeiro, evento que expôs uma ação policial desastrosa na mídia, em cadeia nacional.

Entre os capixabas há uma antiga anedota muito repetida de que o Espírito Santo é tão sem importância que nem na previsão do tempo do Jornal Nacional o estado é lembrado. Porém, a partir de 2001, a relação dos poderes estaduais com o que se convenciou chamar de crime organizado³⁵ assumiu tons tão alarmantes que se tornaram uma questão nacional, que atraiu o interesse da opinião pública de todo o país. .

Nesse período, o estado era governado por José Ignácio Ferreira (1999-2002), que teve sua gestão marcada por várias denúncias de irregularidades envolvendo desvio de verbas. Em linhas gerais, o governo Ferreira (PSDB), além de problemas de gestão foi marcado por graves denúncias de corrupção, em especial envolvendo desvio de vultosos recursos do BANESTES (Banco do Estado do Espírito Santo), desvios estes operacionalizados por sua esposa e cunhado que fraudaram licitações num programa destinado à ação social conhecido como “Casa da Sopa”. A ação penal instalada contra Ferreira ainda se arrasta na Justiça capixaba com a prescrição de alguns crimes cometidos.³⁶

Na gestão de Ignácio Ferreira, a penetração do crime organizado nas esferas do poder ficou patente³⁷, situação esta que até hoje gera reflexos na sociedade capixaba. A título de ilustração, José Carlos Gratz³⁸, conhecido

³⁵ Sobre essa relação entre a corrupção governamental e o dito crime organizado cabe destacar o trabalho de Guaraci Mingardi sobre a racionalização tipicamente weberiana do empreendimento ilegal chamado crime organizado.

³⁶ José Ignácio, hoje com 74 anos, havia sido condenado, em 2009, a nove anos de prisão pelo que ficou conhecido como "escândalo da sopa". Mesmo assim, ele nunca chegou a ser preso

³⁷ A abertura do governo ao crime organizado inicia-se nos governos Albuíno Cunha de Azeredo (1991 a 1995) e Vítor Buaiz (1995 a 1999), mas foi no governo Ferreira que a questão se tornou assunto público.

³⁸ Ficou no imaginário capixaba as bravatas de Gratz nos jornais do estado, quando afirmava que não respeitava nenhuma operação ou investigação a sua pessoa, pois no dizer do “capo” capixaba ele era “invencível”.

contraventor do jogo do bicho e que chegou a assumir a presidência da Assembleia Legislativa, era tido como o governador de fato nos últimos meses do governo Ferreira.³⁹

Segundo os Ministérios Públicos do Espírito Santo e do Rio de Janeiro, Gratz era dono de todas as máquinas de caça-níqueis do Espírito Santo, sendo, além disso, acusado de ser o mandante de vários assassinatos de opositores. Advogados, políticos e ativistas foram mortos em situações que indicavam crimes de mando, crimes estes que, ao serem investigados, sempre apontavam a participação de policiais militares.

Tais policiais, quando chegavam a serem presos e condenados, eram beneficiados por progressões de pena que os colocavam de novo em liberdade e na atividade criminosa. Muitas são as denúncias de presos condenados que eram retirados da cadeia para cometer execuções e que, depois de realizadas, voltavam ao cárcere. Situações que revelavam que, além do executivo e do legislativo, o judiciário também estava envolvido com o crime e alimentava a impunidade.

Nessa época, operavam no estado várias facções com envolvimento de policiais, sendo que a chamada *Scuderie Le Cocq*, famoso grupo formado por policiais e que ganhou estigma de esquadrão da morte nos anos de 1960 e 70, no Rio de Janeiro, manteve fortes conexões nas polícias capixabas até os anos 90.

A situação ganhou contornos nacionais quando, em 2002, um advogado foi assassinado depois de denunciar um esquema de fraudes em licitações levadas a efeito por uma empresa de limpeza pública que pertencia a um ex-sargento da PMES. O Ministério Público, diante das provas e do histórico do ex-policial, denunciou-o como mandante do crime. Entidades de classe como a OAB-ES exigiram do governo federal uma posição mais firme diante da situação vivida no estado. Exigências que indicavam a necessidade de uma intervenção federal.

As ações do crime organizado e o envolvimento de servidores públicos passaram a ser encarados como uma ameaça ao estado democrático de direito como um todo e colocavam em xeque o monopólio do estado do uso da força. O Espírito Santo aparecia aos olhos do Brasil como uma terra sem lei. (SOARES, 2009).

³⁹ www.terra.com.br/istoe-temp/1662/.../1662_he_man_capixaba.htm

O que se desenrolou depois desse fato foi uma sucessão de crises que levaram o presidente Fernando Henrique Cardoso a considerar a hipótese de intervenção federal no estado. Atitude esta que gerava um imbróglio político, pois tal como o presidente, José Ignácio Ferreira também era do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB). A situação ganhou tais contornos quando, diante do recuo do presidente em decretar a intervenção, o então ministro da justiça, o jurista Miguel Reale Júnior, favorável à intervenção, renunciou à pasta.

Diante da impossibilidade política da intervenção federal e da pressão cada vez maior da mídia, o Planalto decide enviar ao estado uma “missão especial” que teria por função salvar o Espírito Santo das mãos do crime organizado. Tal missão era multidisciplinar e contava com a liderança de um procurador do Ministério Público Federal. Mais uma vez o Espírito Santo reforçava a imagem de estado que não consegue resolver suas questões internas e depende de ações que vêm de fora.

A chegada desta “missão especial”, mesmo que auxiliada por juízes e promotores estaduais, contava com grande participação de delegados e agentes federais, o que imprimiu a ideia de que as forças estaduais internas de segurança não eram confiáveis. Essa ideia foi reforçada pelo grande número de policiais civis e militares envolvidos com a pistolagem, em especial desta última. A visão que a sociedade espírito-santense fazia da PMES era de uma força corrupta, mal preparada e a serviço dos poderosos. Um coronel da PM - Walter Gomes Ferreira⁴⁰, oficial que era, e ainda é, muito bem quisto por policiais militares ainda na ativa, era conhecido como o braço armado do esquema capitaneado por José Carlos Gratz. Por conta das mais de duas mil prisões realizadas, a “missão especial” teve o mérito de revelar o alto grau de comprometimento do judiciário com a criminalidade e deixar claro que a situação do estado contava com o apoio da classe política. Segundo Soares, a explicação desse apoio é simples:

[...] de sua parte, os criminosos sabem que não podem prescindir de apoio político, isto é, entendem que precisam contar pelo menos com a tolerância do aparelho de Estado, sobretudo da área da Justiça criminal e da segurança pública. Não há um grupo de extermínio na Baixada Fluminense ou no interior capixaba – nem o mais insignificante – que possa manter-se sem algum tipo de suporte político, em algum nível. Ou eles seriam fácil e imediatamente

⁴⁰ O coronel Ferreira hoje cumpre pena em presídio federal no Acre.

identificados e punidos. Cada um desses organismos necessita que a chefia das corporações policiais finja que não vê. E o comando só pode fazê-lo se não correr o risco de ser visto pelos superiores, no governo estadual, como cúmplice (SOARES, 2009, p.84).

Foi nesse quadro de caos administrativo que Paulo Hartung foi eleito para o primeiro governo (2003-2006) que iniciaria a chamada Era Hartung (2003-2010). Em entrevista concedida ao programa Roda Viva, logo depois de eleito, o jornalista Paulo Markun começa o programa com uma pergunta que revela o grau de deterioração dos poderes capixabas. Perguntou Markun:

Governantes que recebem uma herança pesada, muitas dívidas e o caixa vazio não são novidade, mas no caso do nosso convidado de hoje, mais do que um estado falido, ele recebeu também um estado fora da lei. Além de reorganizar as finanças estaduais, terá pela frente a dura tarefa de desmontar o crime organizado que se infiltrou na máquina pública e envolveu autoridades em ações criminosas. No centro do Roda Viva desta noite, Paulo Hartung, governador do Espírito Santo, primeiro estado brasileiro a aderir ao Sistema Único de Segurança Pública, criado pelo governo federal (grifos meus).⁴¹

O primeiro governo Hartung (2003-2006) é marcado por um paradoxo. No ano 2003, o crescimento industrial do Espírito Santo passou de 12%. Foi o estado com maior crescimento industrial no Brasil, mas que chamava a atenção nacional pelos elevados índices de criminalidade verificados nesse período.

Como dito acima, esse governo se tornou emblemático na história política capixaba por conta de ter sido, nesse período, que houve um grande salto de desenvolvimento econômico do Espírito Santo. Tanto que é comum o uso da expressão “era Hartung” para designar os dois mandatos do político como um divisor de águas entre o velho e novo Espírito Santo.

No entanto, apesar das conquistas econômicas, a era Hartung não foi capaz de fazer na área de segurança os mesmos avanços que fez em outras áreas. Na política de segurança, podemos dividir a Era Hartung (2003-2010) em dois momentos distintos, que coincidem com seus dois mandatos. No primeiro governo (2003-2006), Hartung se empenhou numa verdadeira “cruzada” contra o crime organizado que havia capturado todo o aparelho estatal e dele se alimentava; no segundo (2007-2010), a retórica mudou para o combate à criminalidade difusa, que

⁴¹Disponível em http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/504/entrevistados/paulo_hartung_2003.htm. Acesso em 07 de julho de 2013.

resultou num processo de encarceramento em massa, principalmente dos mais pobres e de negros.

Porém, antes de uma análise mais precisa sobre esses dois momentos, e por conta da importância desse governo no contexto político capixaba, faz-se necessário ressaltar a trajetória política de Paulo Hartung, até pelo fato de ser o atual governador – Renato Casagrande – um de seus afilhados políticos, que tem imprimido a sua gestão um caráter de continuidade da era Hartung.

Paulo Hartung foi o governador que sucedeu José Ignácio Ferreira e herdou deste um estado falido financeiramente, com uma cúpula de governo envolvida com escândalos de corrupção e com ligações estreitas com o crime organizado. Com um *slogan* que pedia “Um Novo Espírito Santo”, a plataforma de campanha de Hartung se baseava em dois “desafios”: a reorganização administrativa e a o “combate” ao crime organizado.

A carreira de Paulo Hartung foi meteórica. Vindo do interior do estado – Guaçuí – ganhou notoriedade a partir de sua atuação no movimento estudantil e, em 1983 foi eleito, com apenas 25 anos, como deputado estadual, cargo para o qual foi reeleito em 1986. Em 1990, elegeu-se deputado federal, permanecendo no cargo até 1992, quando se elegeu prefeito de Vitória, capital do estado. A seguir, utilizando-se do seu enorme cabedal político, consegue, em 1996, eleger seu afilhado político, Luiz Paulo Lucas, como seu sucessor na prefeitura e, dois anos mais tarde, elege-se senador da República com expressiva margem de votos.

Ao final de seu mandato como senador, disputou a vaga de governador, vencendo a eleição no primeiro turno com 54% dos votos válidos. Em 2006, reelegeu-se com uma margem maior ainda, 77,27% dos votos válidos - um recorde na época. Com trinta anos de vida pública, Hartung terminou seu governo com aprovação de 81%, elegendo, em 2010, seu sucessor, Renato Casagrande, no primeiro turno, com 82,3% dos votos válidos. Convém ressaltar que o candidato derrotado nesse pleito foi Luiz Paulo Lucas, outro herdeiro político de Hartung, que obteve 15,5% dos votos, ou seja, a influência política de Hartung rendeu 97,8% dos votos válidos.⁴²

⁴²Disponível

em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/eleicoes/luiz+paulo+e+casagrande+disputam+heranca+de+hartung/n1237789247759.html>. Acesso em: 15 dez. 2012.

Por outro lado, essa incontestável unanimidade não foi sinônimo de tranquilidade. Aliando-se à questão da infiltração do crime organizado nos níveis de poder, o Espírito Santo enfrentava níveis elevadíssimos de violência. Segundo o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), desde 1991 os índices de homicídio eram sempre superiores a 50 por cem mil habitantes, sendo que, no primeiro governo de Hartung, o Espírito Santo ocupou a segunda posição dos estados com os maiores índices de homicídios da federação.⁴³

Na questão do crime organizado⁴⁴, há uma grande indefinição acerca do conceito dessa categoria. Assim, é importante ressaltar que entre os capixabas a noção de crime organizado se distingue do conceito divulgado pela mídia nacional. Como demonstrado, o crime organizado presente do Espírito Santo está ligado ao conceito de máfia, uma criminalidade que se apropria da máquina pública para atender a demandas privadas. Máfia essa que via como “capo” José Carlos Gratz.

Em 2004, o presidente da OAB-ES, Agesandro da Costa Pereira⁴⁵, em entrevista sobre o crescimento da violência no estado, dizia que:

[...] o Rio de Janeiro é diferente do problema do Espírito Santo. A bandidagem do Rio de Janeiro é uma bandidagem forte, mas desqualificada, que não está infiltrada nem no governo, nem na sociedade civil. No Espírito Santo, ela foi por muito tempo acobertada pelo governo. Mas agora, com a nova situação, o governador tem combatido, mas ainda há restolhos incrustados em certos setores, há funcionários públicos que têm estabilidade e regalias e sua demissão, e responsabilização é de certa forma muito difícil.⁴⁶

⁴³ Disponível em:

<[HTTP://www.ijsn.es.gov.br/attachments/680_planilhas%20Nelcy.xlsx](http://www.ijsn.es.gov.br/attachments/680_planilhas%20Nelcy.xlsx)>[HTTP://www.ijsn.es.gov.br/attachments/490_dados_mapa_da_violencia_2010.xls](http://www.ijsn.es.gov.br/attachments/490_dados_mapa_da_violencia_2010.xls)>. Acesso em: 15 dez. 2012.

⁴⁴Nessa questão há uma forte discussão acerca de qual seria de fato o conceito de “crime organizado”. Essa indefinição inclusive é apontada por penalistas como sendo uma das causas de ser o Brasil um país muito propício para a atividade de máfias de diversas partes do mundo, principalmente no tocante aos tráficos de pessoas, drogas e armas, e lavagem de dinheiro. Guaraci Mingardi, em texto sobre o crime organizado e o Estado Brasileiro, diz que a característica dessa categoria é a relação quase que íntima entre Estado/corrupção/organização criminosa, incluindo nessas atividades atores do mundo empresarial, que facilitam as atividades de lavagem de capitais (MINGARDI, 1996). Sobre a conceituação de crime organizado, ver também ZAFFARONI, Eugenio Raúl, OLIVEIRA, Edmundo (2010).

⁴⁵ Mesmo sabendo que discursos de atores ligados ao campo jurídico são carregados de representações próprias, a escolha desse depoimento se justifica pela absoluta falta de outras fontes sobre o tema.

⁴⁶ Disponível em:

<[HTTP://www.direito2.com.br/oab/2004/out/19/agesandro_crime_organizado_no_espirito_santo_ao_esta_morto](http://www.direito2.com.br/oab/2004/out/19/agesandro_crime_organizado_no_espirito_santo_ao_esta_morto)>. Acesso em: 1 abr. 2013.

Sem entrar no mérito acerca da comparação com a criminalidade do Rio de Janeiro, percebe-se pelo discurso citado que no Espírito Santo a questão do crime organizado era tratada como sendo o verdadeiro problema. Não se destacava a questão da criminalidade difusa ou do narcotráfico, mesmo sendo esses índices muito altos. Não há também, nos primeiros anos da era Hartung, referência a problemas tradicionais de Segurança Pública, como crimes contra o patrimônio, por exemplo. O que foi vendido na campanha eleitoral e confirmado nas primeiras ações de governo caminhou no sentido da derrota e a extirpação do crime organizado – no sentido de máfia – dos setores do governo.

Para conseguir derrotar esse “inimigo”, o primeiro mandato de Hartung concentrou esforços no sentido de recuperar a confiança da sociedade capixaba em suas polícias, mas essa iniciativa não se deu de forma planejada e prescindiu de ações mais profundas. Fica claro que, nos primeiros quatro anos de governo, Hartung destinou ações prioritárias para reformular a estrutura econômica do Espírito Santo para obter recursos para esse enfrentamento.

Da análise do setor até 2002, percebe-se que nos primeiros anos do século XXI, a economia capixaba estava atrelada a práticas econômicas que remontavam ao século XIX, caracterizada ainda por uma elite agrária que definhava e por um parque industrial decadente e atrelado a um pólo siderúrgico em falência. Por isso, o Espírito Santo não conseguia acompanhar o processo de abertura econômica proposto pelo governo federal, iniciado por Collor de Mello (1990-1992) e consolidado por Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Em 1995, a participação do Espírito Santo no PIB nacional era de 1,99%; em 2002, de 1,81%. Sendo que, internamente, o setor ligado à agricultura era responsável por 15,31% do PIB capixaba em 1995 e por 8,51% em 2002. Hartung assumiu para si o projeto de modernizar o estado e colocá-lo no compasso das mudanças neoliberais. Por conta disso, governou quase sem oposição, pois as elites econômicas em ascensão ansiavam por tal modernização.

A partir de 2004, os efeitos das reformas de Hartung passaram a dar resultados práticos. Nesse ano, o crescimento acumulado do Espírito Santo foi de 29,7%, o que corresponde à média anual de 5,3%. A título de visualização, o Brasil nesse período cresceu 21,7%, ou 4% na média anual. A região Sudeste cresceu

20,7%, com média anual de 3,6%. Tendo-se por base os anos de 2006 e 2007, o Espírito Santo foi o estado que mais cresceu no país - 16,1%.⁴⁷

Com esse crescimento, Hartung conseguiu sanear as contas do estado, retomando os investimentos nas áreas necessárias ao desenvolvimento e modernização do Espírito Santo. No início de cada ano, Hartung prestava contas de suas ações perante a Assembleia Legislativa, ação que se tornou uma tradição em seus oito anos de governo e que está sendo seguida pelo atual governador⁴⁸. É de se ressaltar que, nesses discursos proferidos por Hartung, o tema da criminalidade nunca era tratado, sendo que o grande inimigo, o crime organizado, só era lembrado como contraponto à ideia de ética política.⁴⁹

O crescimento da arrecadação refletiu de maneira significativa no setor da Segurança Pública. Os investimentos passaram de R\$ 421 milhões em 2002 para R\$ 810,2 milhões em 2006.⁵⁰ Porém, esse investimento não alterou em nada a estrutura de ensino e instrução das polícias e os recursos foram destinados à contratação de novos policiais e à aquisição de novos equipamentos e viaturas.

Um dos momentos mais críticos do primeiro governo Hartung foi o assassinato do juiz Alexandre Martins Castro Filho, magistrado que havia trabalhado junto à “missão especial” e desmantelou setores envolvidos com o esquema de venda de sentenças. A morte do juiz, em plena luz do dia, num bairro nobre da capital deu mais força midiática à luta, patrocinada pelo governo, contra o crime organizado.

Em relação a esse caso, as investigações preliminares do assassinato do juiz indicavam o planejamento e execução por parte de policiais militares, a mando do coronel Ferreira. A comoção pela morte do juiz, que foi precedida pelo assassinato de outro magistrado de São Paulo, indicavam que o Espírito Santo deveria sair da época dos coronéis para se adequar às reformas de cunho neoliberais que Hartung pretendia implementar. Reforma administrativa, combate ao

⁴⁷Disponível em

[HTTP://www.ijsn.es.gov.br/attachaments/310_apresenta%C3%A7%C3%A3o_pib2007.pdf](http://www.ijsn.es.gov.br/attachaments/310_apresenta%C3%A7%C3%A3o_pib2007.pdf)

⁴⁸ Tais discursos se tornaram uma fonte de pesquisas, haja vista a falta de clareza nos órgãos oficiais de comunicação do governo. Acesso em 01 de julho de 2013

⁴⁹Disponível em [HTTP://www.es.gov.br/site/governo/governador.aspx](http://www.es.gov.br/site/governo/governador.aspx). . Acesso em 01 de julho de 2013

⁵⁰Disponível em [HTTP://www.es.gov.br/site/files/Discurso_Governador_2006.pdf](http://www.es.gov.br/site/files/Discurso_Governador_2006.pdf) . . Acesso em 01 de julho de 2013

crime organizado e planejamento de gestão eram os caminhos para a modernização do Espírito Santo.

Com a questão da Segurança Pública entregue à “missão especial”, as principais lideranças conhecidas do crime organizado foram sendo presas ou mortas, e, ao final do primeiro mandato, o cabedal político de Hartung aumentou significativamente por conta disso.

Porém, não houve por parte do governo estadual qualquer política de segurança nesse sentido. O governo apenas colheu os frutos do trabalho da “missão especial”. Na entrevista ao programa Roda Viva, acima citada, um dos entrevistadores pergunta ao governador se ele entregou a questão da segurança ao governo federal, a que respondeu Hartung: *“o comando foi entregue. Nós entregamos o comando a um membro do Ministério Público Federal muito experiente que é o doutor [José Roberto Figueiredo] Santoro”*⁵¹.

Ainda confrontado com essa questão e indagado se essa entrega não o esvaziara politicamente, o governador disse que:

Só esvazia politicamente quem não dá contas das tarefas que tem compromisso e responsabilidade de honrar por elas. Eu acho que quando você procura forças, se associa, busca parcerias e consegue resultados – e nós estamos conseguindo resultados, como o documentário inicial desse programa mostrou – eu acho que aí não. Acho que a gente hidrata o poder; hidrata e legitima o poder, o exercício do poder. Então eu vejo aí um outro caminho. A pergunta sobre a questão do Rio de Janeiro. Eu acho que o Rio de Janeiro errou. Se tivesse acertado, não tinha que mudar, hoje mudou. Só muda de rumo quem estava no caminho errado.

A resposta do governador legitima a tese sustentada acima de que as ações do estado têm sempre o Rio de Janeiro como referência. Durante toda a entrevista as questões relativas à criminalidade eram sempre pontuadas às experiências colocadas em prática pelo governo carioca.

Findo o primeiro mandato e iniciado o segundo, o discurso de Hartung em relação à política de segurança se alterou. Foi abandonada a retórica de combate ao crime organizado e o estado voltou suas baterias ao enfrentamento à criminalidade difusa. Tal mudança advém do fato de que, mesmo com todas as conquistas no campo econômico e o aumento de poder de renda da população, a criminalidade

⁵¹ Procurador da República que era o chefe da missão.

capixaba ainda batia recordes dentro do contexto nacional, mesmo com o crime organizado em xeque.

De maneira geral, principalmente por conta do tráfico de drogas, a criminalidade difusa crescia em todo o país, mas no Espírito Santo esse crescimento não foi considerado pelo governo por conta do problema maior, que era o crime organizado. Assim, paradoxalmente, foi justamente na era Hartung que o estado se confirmou como um dos estados mais violentos do país, mesmo que nesse período a intervenção federal tenha neutralizado os tentáculos políticos e jurídicos do crime organizado.

3.3 “As Prisões da Miséria” no Espírito Santo – o segundo governo Hartung

Como outros estados da Federação, a criminalidade difusa encontra amparo no tráfico de entorpecentes, atividade que não se concentra apenas na mercancia de substâncias ilícitas, mas que tem ramificações em outros crimes como furtos, roubos, sequestros, assassinatos e lavagem de dinheiro.

É a partir da segunda fase da Era Hartung (2007-2010) que a PMES se faz mais presente como peça fundamental nas ações do governo. Dois indicadores chamam a atenção nessa época: o índice de homicídios entre jovens, que saltou de 92,5 para 103,9⁵² por cem mil habitantes⁵³, e a população carcerária, que aumentou exponencialmente.

Dados coletados no sistema penitenciários (Infopen) revelam que Hartung empreendeu esforços para pôr em prática uma política de encarceramento em massa, que estatisticamente abarcou em sua maioria pessoas negras e pobres. Em dezembro de 2005 no Espírito Santo, havia 2.655 presos de cor negra ou parda, frente a 930 presos de cor branca. Em 2010, esses números foram para 7.857 e 2242, respectivamente, ou seja, mais de 70% da população carcerária espírito-santense é parda ou negra.

Se Hartung herdou um estado afundado em dívidas e governado pelo crime organizado, transmitiu a seu sucessor um estado com contas equilibradas,

⁵² Não há dados acerca do total de morte de jovens em embates com a polícia.

⁵³ Convém ressaltar que não há registros acerca das mortes em confronto com a polícia.

mas com uma grave crise no sistema prisional e com muito ainda para fazer no campo da Segurança Pública.

Como exposto, no Espírito Santo, especialmente na parte final do governo Ferreira, foi vendida a ideia de que o grande obstáculo ao crescimento do estado era o crime organizado. Desde o início da década de 1990, o Espírito Santo possuía um dos maiores índices de homicídios do Brasil, chegando ao patamar de 58,4 homicídios por 100 mil habitantes em 1997, segundo dados do Mapa da Violência.

No decorrer do primeiro governo Hartung, o único momento em que houve uma queda nos índices de homicídio, estes chegaram a 46,9 por 100 mil em 2005, número ainda atribuído aos crimes de mando. Ou seja, no período de 1997 a 2005, os números de homicídios se explicavam por conta da atuação do crime organizado no estado.

Porém a neutralização dos chefes da criminalidade organizada não fez os números diminuírem. Após 2005, o índice de homicídios voltou a crescer, chegando a 56,3 por 100 mil em 2008 e 55,6 em 2009. Se considerados os números em relação aos jovens de até 29 anos, o número salta para 129,2 por 100 mil.⁵⁴

Por conta desses impopulares números, o segundo governo Hartung (2007-2010) voltou sua atenção à criminalidade difusa, adotando uma política de encarceramento em massa, política essa que revelou outro caos público: o sistema carcerário que não tinha condições físicas de receber mais detentos. Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2002, o número de encarcerados era de 2.920. Em 2010, esse número saltou para 10.191.

Ficou famoso em todo o país o caos carcerário que se estabeleceu. Celas superlotadas, presídios sob o comando de presos que justificavam colegas e as célebres celas metálicas, na verdade containeres adaptados para acondicionar seres humanos, situação que levou o estado a ser questionado por organismos de proteção de direitos humanos integrados à ONU. A política pública de combate à criminalidade difusa exigia a expansão de vagas no sistema carcerário, que não conseguia acompanhar o ritmo das prisões. A essa pressão, o governo respondia com promessa de construção de mais presídios.

A mudança de ação do governo do primeiro para o segundo mandato trouxe alterações também no papel da PMES na política de segurança adotada.

⁵⁴ Século diário. Disponível em [HTTP://www.seculodiario.com.br/exibir_not.asp?id=6471](http://www.seculodiario.com.br/exibir_not.asp?id=6471) acesso em 01 de julho de 13.

Enquanto no primeiro governo essa polícia foi vista com desconfiança por estar sob o comando de pessoas ligadas ao crime organizado, no segundo governo a PMES virou peça fundamental nessa nova política de segurança, que passou a defender o enfrentamento direto contra os criminosos, nesse caso em especial, os traficantes de drogas.

Os números do Sistema Estadual Penitenciário do Espírito Santo (Infopen) revelam que essa expansão do encarceramento teve uma clara orientação de classe e cor. O número de população negra ou parda nas prisões capixabas aumentou exponencialmente frente à população branca. Em dezembro de 2005, havia 2655 presos de cor negra ou parda, frente a 930 presos de cor branca. Em apenas quatro anos e meio, em junho de 2010, esses números saltaram para 7.857 negros e pardos contra 2.242 brancos. Ou seja, atualmente 77,31% da população carcerária é composta de negros ou pardos, enquanto os brancos representam 22,06%.

É possível apontar que no segundo governo da era Hartung houve o que Wacquant (2001) chamou de política de ação afirmativa carcerária, orientada por padrões de cor e etnia. É claro que essa exacerbada diferença entre negros e brancos nas cadeias capixabas não se dá por uma propensão de cometer crimes por esta ou aquela etnia. Essa diferença é fruto do caráter fundamentadamente discriminatório das práticas policiais e judiciais implementadas no Espírito Santo, que foram influenciadas pelas políticas de “lei e ordem” colocadas em prática nos últimos anos no estado.

O secretário de Segurança Pública do segundo governo Hartung, em entrevista concedida em 2009 a um jornal de São Paulo, diz que:

No primeiro governo de Paulo Hartung, nós tivemos que combater a violência urbana, mas tivemos que doar muito de nossa energia até para fazer a reconstrução do Estado e da política de segurança. A gente não pode esquecer o crime organizado, até porque tem muita gente que enriqueceu do patrimônio público que ainda frequenta colunas sociais por aqui. Mas o nosso maior desafio é o mesmo que o resto do Brasil, o problema do crack, da violência entre jovens e é para isso que está voltado nosso trabalho.⁵⁵

⁵⁵Disponível em [HTTP://blogs.estadão.com.br/crimes-no-nrasil/tag/rodney-miranda/](http://blogs.estadão.com.br/crimes-no-nrasil/tag/rodney-miranda/) acesso em 01 de julho de 13

Nota-se do discurso do secretário uma clara mudança de rumo da política de segurança, mudança essa que exige do policiamento ostensivo uma amplitude maior de atuação. Ao deixar de lado os criminosos das “colunas sociais” e voltar a atenção para os traficantes e usuários de drogas, a PMES passa a ser o instrumento de encarceramento de uma parcela considerável dos jovens capixabas.

O resultado dessa alteração política foi que, entre dezembro de 2009 e junho de 2010, enquanto o número de encarcerados por todos os tipos de delitos permaneceu praticamente estável, houve um aumento de 1.076 pessoas presas por crimes relacionados a entorpecentes. (lei 11.343 de 2006).

A nova legislação de drogas, quando entrou em vigor, foi festejada por alguns setores da sociedade que enxergaram nela um avanço, pois, segundo tal lei, os usuários não podem mais ser presos a despeito do uso ainda ser um crime, a questão do consumo deveria sair da esfera criminal para ser tratada como questão de saúde pública. Porém a lei não é clara acerca da quantidade de entorpecente que pode ser considerada para uso ou para mercancia, e estipula que, para diferenciar o traficante do usuário, se faz necessário ponderar as circunstâncias sociais e pessoais do agente.

É nessa brecha que entram as representações sociais preconceituosas da sociedade brasileira de um modo geral. Se um policial encontrar na posse de um jovem da classe média uma pequena porção de cocaína terá mais facilidade de considerar esse jovem um simples usuário do que se encontrasse a mesma quantidade com um jovem negro e pobre.

Por conta de o policiamento ostensivo ser papel da PM, o crescimento vertiginoso do número de pobres e negros encarcerados foi creditado pela população a essa polícia, que por conta das práticas preconceituosas, selecionava e prendia quem era considerado traficante, mesmo que a pessoa fosse apenas usuária de drogas.

Porém, há um fato curioso, segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD). De 1988 e 2008 houve no Espírito Santo uma drástica redução do número de pobres: em 1998, 29% da população era considerada pobre, ao passo que, em 2008, 15% da população se encontrava nessa condição.

Todavia, ainda que nesse período a proporção da população branca e negra tenha permanecido exatamente a mesma (44% e 56%, respectivamente), a razão entre o percentual de negros pobres e brancos aumentou de 1,71 para 1,9

nesses dez anos. Ou seja, durante o segundo governo Hartung houve redução de pobreza, mas ela não atingiu de forma igualitária todas as etnias, assim como sua política de segurança.

Em suma, a Era Hartung teve o mérito de re-estruturar a economia do Espírito Santo e de neutralizar, com a ajuda do governo federal, o crime organizado. Mas foi nesse período que o índice de homicídios de jovens bateu recordes nacionais e a população carcerária cresceu ao número de 340,39 presos por 100 mil habitantes, sendo que desse número, 77,31% são negros ou pardos.

Por conta desse quadro retratado, pode-se dizer que a PMES, no período de 1988 a 2010, foi percebida pela população de três formas distintas e sucessivas: a) uma força policial criada no regime militar que tinha por missão combater o inimigo interno subversivo - atuação essa que legitimava a formação eminentemente bélica de seus membros, como ocorreu também nos outros entes federados; b) um braço armado ligado à estrutura criminosa que se instalou nos três poderes estaduais – devido à redemocratização e por conta da penetração do crime organizado nos governos democráticos que foram sendo eleitos – notadamente Ferreira (1998-2002); e c) corrupta, não confiável e mal preparada, sendo necessária a vinda de forças federais para por “ordem na casa” - num primeiro momento da Era Hartung -, e depois, com a mudança das ações de segurança, passou a ser encarada como d) instrumento de encarceramento dos mais pobres e negros.

3.4 Governo Renato Casagrande (2011-2014) – Programa Estado Presente

Renato Casagrande, vice-governador do estado na gestão (1994-1998), ex-senador da República, foi, com o apoio de Paulo Hartung, eleito governador do Espírito Santo com mais de 80% dos votos válidos.

Marca o seu governo as conquistas havidas na Era Hartung, que são: estabilidade política, responsabilidade e equilíbrio administrativo-financeiro e diálogo com os setores empresariais. Por outro lado, para os críticos, há a percepção de que o atual governo começou devagar, ainda não funciona a pleno vapor e, apesar das iniciativas que teve, ainda toca parte dos investimentos da gestão anterior.

Essa pesquisa foi realizada no segundo ano do governo Casagrande (2012) e pouco há ainda de dados para que se possa fazer uma análise mais profunda de sua atuação. Porém, no balanço apresentado pelo governador à Assembleia Legislativa – outra marca de continuidade com o governo Hartung – Casagrande responde com contratação de mais policiais aos questionamentos da sociedade em relação à Segurança Pública. Nunca o estado empossou tantos policiais militares e civis como nos últimos dois anos.

No discurso, Casagrande não descartou a construção de mais presídios, mas disse que “apenas encarceramento não resolve o problema da criminalidade”. E que, na visão dele, uma política de segurança só dará resultados se as ações forem integradas com outras secretarias como esporte, lazer e cultura. Sobre a PMES, a única ação ressaltada foi a contratação de novos policiais militares para suprir um déficit de 2.700 policiais. Com essa contratação, pela primeira vez na história do Espírito Santo a PMES terá mais de 10.000 militares.⁵⁶

Essa integração defendida por Casagrande gerou o Programa Estado Presente, que iniciado em 2011 tem por norte:

Para levar às comunidades menos favorecidas ações de cidadania e combate à violência e criminalidade. O foco é concentrar esforços de todas as secretarias de governo nas áreas de educação, saúde, cidadania, esportes, lazer, cultura, segurança, além de qualificação profissional e novas oportunidades de emprego e renda.

Com o Programa Estado Presente, o Governo do Estado pretende desenvolver respostas rápidas e permanentes, em parceria com municípios, ONGs e iniciativa privada, para reduzir os crescentes índices de criminalidade, na maior parte das vezes associados ao tráfico de drogas, além de democratizar o acesso aos serviços públicos, especialmente para a população residente em áreas de grande vulnerabilidade social.

Vários investimentos foram anunciados para estas áreas escolhidas, tais como instalação de CAPS - Centro de Atenção Psicossocial, reforma e ampliação de escolas, construção de unidades habitacionais, aquisição de equipamentos de última geração para as Polícias Civil e Militar, entre outras ações.⁵⁷

Em relação ao Programa Estado Presente, é possível observar que essa política tem clara inspiração no Programa Nacional de Segurança com Cidadania

⁵⁶Disponível em http://www.eshoje.jor.br/_conteudo/2013/04/politica/politica_capixaba/3851-casagrande-presta-contas-e-anuncia-novo-concurso-na-pmes.html. Acesso em 01 de julho de 2013

⁵⁷Disponível em <http://estadopresente.es.gov.br/sobre-o-projeto>. Acesso em 01 de julho de 2013

(Pronasci). Tal como Pronasci, o Programa Estado Presente tem como diretrizes combinar repressão qualificada (ações de inteligência com modernização dos recursos por parte do aparato policial) com ações de prevenção através da democratização do acesso aos serviços públicos, especialmente para a população de áreas de grande vulnerabilidade social.

Pelo menos nos últimos anos, o Programa Estado Presente é o único anunciado como uma política pública na área de segurança. Mas como demonstrado acima, esse programa, além de ignorar a questão da formação, foi pensado nos moldes do Pronasci e, por isso, que ainda ignora a multiplicidade de fatores em torno da criminalidade violenta peculiares ao Espírito Santo.

Acontece no Espírito Santo o que Silva (2003) aponta com sendo uma tendência nacional: a noção de que Segurança Pública se faz com polícia na rua, e polícia na rua é sinônimo de força. O autor aponta que tal visão, além de equivocada, retroalimenta a violência que se tenta combater.

Este tem sido um equívoco recorrente em todo o Brasil. Em São Paulo, entra eleição sai eleição, a solução para a violência contida no bordão "ROTA na Rua", ou seja, seria função do emprego de uma fração da polícia paulista, como a unidade Rondas Ostensivas Tobias de Aguiar, da Polícia Militar, ficou conhecida (SILVA, 2003 p.189)

O discurso do governo em equipar e aumentar o efetivo policial demonstra que as políticas públicas na área de segurança têm na PMES seu principal ator. Entre os definidores dessas políticas é comum o conceito de prevenção no sentido único de repressão policial. Tal concepção decorre de uma redução, a qual encara a Segurança Pública como um mero esforço de forças policiais, sem se dar a devida atenção a outros fatores de cunho social.

Em suma, temos dois movimentos que se chocam: de um lado, o governo federal, que, impelido por compromissos constitucionais e internacionais, visa à adequação dos profissionais de segurança a uma agenda de respeito aos direitos humanos de todos os cidadãos e, para tal, busca o governo federal investir numa agenda ampla de mudanças, sendo uma delas a formação policial; de outro lado, temos estados como o Espírito Santo que, por conta de sua trajetória política e peculiaridades próprias, ainda enxergam a repressão policial como a única forma de garantir Segurança Pública. Esses dois movimentos geram os conflitos e choques de representações que esse trabalho analisou.

As reformas curriculares propostas pelo governo federal desde 2004 chegam a um estado em que o sentimento de insegurança cresce a cada dia e a PMES ainda é vista pela sociedade como responsável por essa situação. Atualmente, no estado, o problema social da violência urbana torna-se secundário diante de um problema ainda mais pungente que é o medo da violência policial, a qual gera o quadro de encarceramento acima descrito. O medo e suspeição em relação à PMES, mesmo que não restritos ao Espírito Santo, tornou-se uma problema que se incorporou ao cotidiano da população.

Em termos de conclusão deste capítulo, a PMES teve seus contornos operacionais sendo alterados ao sabor dos movimentos políticos que marcaram o estado, e esses movimentos têm que ser considerados na análise acerca do policial militar que o estado vem formando nesses últimos anos, para demonstrar que as dinâmicas próprias a esta unidade federativa podem trazer aos planos federais e estaduais efeitos não imaginados e não desejados.

4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO: POLICIAL MILITAR OU MILITAR POLICIAL?

A Matriz da SENASP, ao discutir a formação dos profissionais em Segurança Pública, busca amparo legal-trabalhista na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), classificação essa que define que o policial militar deve ter no exercício de suas funções habilidades e competências especiais que, de certa forma, o distinguem de outros servidores públicos.

O policial militar - que de acordo com a emenda constitucional nº18 de 05 de fevereiro de 1988 passou a ser considerado como militar estadual em contraponto aos militares federais da Marinha, Exército e Aeronáutica - tem em sua formação uma série de paradoxos que o levam a indagar: sou um militar policial ou um policial militar? Tal indagação foi objeto de várias pesquisas no campo da Antropologia e da Sociologia, realizadas por operadores que se deram conta que essa ambigüidade faz parte do cotidiano da formação desse profissional (SILVA, 2011).

Como neste capítulo trato de questões relativas à minha experiência militar, permito-me fazer interseções autobiográficas: quem escreve esse trabalho é uma pessoa que deixou a vida castrense por motivos meramente financeiros e familiares, e que, se não fosse essa escolha “racional”, provavelmente, ainda estaria dentro da caserna. Questões de estrutura familiar sempre ofereceram a este pesquisador uma gama de oportunidades que se apresentaram muito mais atrativas - financeiramente - do que uma vida austera, de horários rígidos e contato com a violência. Não fosse isso, hoje ainda envergaria uma farda.

Faço essa breve revelação por honestidade intelectual ao referencial teórico que utilizo neste trabalho, pois, ao mesmo tempo em que observei os alunos no processo de formação, fiz um exercício de auto-análise que me deixou mais próximo das questões que persegui com esta pesquisa, mesmo que para isso tivesse de estranhar o que para mim sempre foi familiar.

Rodrigo Pimentel, um dos autores do livro *Elite da Tropa*, diz que a polícia entrou na vida dele e “nunca mais saiu”. Mesmo que meu contato com vida policial tenha sido infinitamente inferior a do ex-capitão, posso fazer a mesma afirmação com a seguinte alteração: a vida militar entrou na minha vida e nunca

mais saiu. Mesmo hoje, exercendo atividades profissionais que em nada têm a ver com essa carreira, ainda me sinto à vontade em ambientes castrenses e ainda me pego lendo nas seções dos jornais concursos para área militar que comportem o meu perfil acadêmico e faixa etária.

Essa interferência pessoal, como ressaltai, pode ser melhor entendida se tomarmos como referência as ideias de Bourdieu. Ao buscar essa postura de auto-análise, que é a minha relação com o mundo militar, somos levados a pensar na hipótese em que o sujeito é tornado objeto por ele próprio, quase uma autobiografia:

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica retrospectiva e prospectiva, uma consciência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário (BOURDIEU, 2001, p. 184).

Feita essa advertência, concentro minha análise agora nos aspectos inerentes à formação policial militar praticada no Espírito Santo. Como ressaltado na introdução, neste trabalho procuro investigar e analisar o choque de representações que se desenvolve no curso de formação de soldados da PMES por meio de mudanças curriculares operadas pela inserção da Matriz Curricular da SENASP.

Esse embate de representações, que será retratado nos próximos capítulos, dá-se perante uma ação pedagógica ainda marcada por práticas e padrões castrenses de formação, que em muito influem no paradoxo acima citado, ou seja: forma-se um policial militar ou um militar policial?

4.1 A influência castrense

Segundo a literatura consultada, a socialização primária é a porta de entrada do sujeito na vida em sociedade, sendo que tal processo é aprimorado ou continuado na escola. Porém, isso não impede que o sujeito experimente outras formas de socialização que vão se apresentando no decorrer de sua vida. Nesse ponto, essa literatura salienta que, embora o processo de incorporação das disposições sócio-culturais seja impositivo, o sujeito não o sente como tal, mas o deseja, pois se identifica com a realidade que o cerca, “reificando-a com algo

coisificado, sobrenatural, que está além das possibilidades humanas, naturalizando-a” (BERG; LUCKMANN, 1985). É, portanto, nessa perspectiva, que a formação castrense é introjetada na própria personificação do sujeito.

Tal recorte é importante para se pensar em que medida uma formação de caráter militarizado influi no processo de formação de um profissional de Segurança Pública, nos moldes em que pretende a Matriz. A continuidade do caráter militar do curso é importante para problematizar a questão do policial militar ou do militar policial, haja visto que um dos legados do regime autoritário foi relacionar a profissão de policial militar com a do militar das Forças Armadas regulares.

No entanto, a visão atual do governo federal visa alterar essa noção, definindo exatamente a função de cada um. A especificidade da atividade policial, mesmo se exercida por um militar, diverge da missão das Forças Armadas. A PM, em teoria, deve tratar da segurança do cidadão, e as Forças Armadas têm por missão exclusiva a defesa da nação da ameaça externa, ou seja, do inimigo. É nesse ponto que se apresenta um dos choques percebidos que reforçam a ambiguidade do processo de formação.

Os militares das Forças Armadas são formados e treinados para a total eliminação do inimigo externo que, salvo às leis da guerra, não têm direitos garantidos internamente. Assim os currículos de formação dessas forças têm como norte estratégias e táticas de combate que em nada se assemelham ao cotidiano da sociedade em época de paz.

Por outro lado, a função policial, seja ela militar ou civil, demanda uma formação diferente, pois nessa área o destinatário do serviço – Segurança Pública – não é um inimigo, mas sim um cidadão que em território nacional é sujeito de direitos e deveres consagrados em leis complementares e na Constituição Federal. Por essa diferença, a eliminação do cidadão pela polícia seria uma solução indesejável, só justificada quando o policial agir em legítima defesa própria ou de terceiros, do contrário, seria um homicídio.

Durante o período de observação que empreendi, uma das coisas que pude concluir com a comparação com o meu tempo de aluno foi que o grau de militarização do curso arrefeceu sensivelmente, mas que tal influência ainda está longe de ser totalmente extinta. Tal constatação pessoal foi confirmada por meio das conversas informais colhidas durante a observação. Um cabo, que era instrutor da disciplina Policiamento Ostensivo Geral, relatou que:

Hoje em dia a praça tem mais liberdade para falar com o superior ou com o oficial. Antes... na minha época de aluno... a gente juntava os cascos⁵⁸ fazia posição de sentido e pedia permissão para falar... e quase sempre a resposta era não, quantas vezes saíamos do expediente para irmos na casa do tenente ou capitão para roçar o quintal, hoje isso aqui se parece a um colégio de freiras em relação a minha época.

Pessoalmente, antes de ingressar na PMES como aluno, já havia passado por uma primeira experiência que envolvia formação militar. Com 16 anos incompletos, havia ingressado na Marinha de Guerra do Brasil como aprendiz de marinheiro na Escola de Aprendizes Marinheiros do Espírito Santo (EAMES), e, ao sair, por questões vocacionais, decidi prestar concurso para o CFsd/PMES.

Logo quando ingressei no curso, pude perceber que rotina da PM não era diferente em essência do que já havia experimentado na Marinha, com um detalhe: nós (eu não era o único de minha turma com experiência pretérita) que vínhamos de outras experiências militares éramos vistos pelos superiores como “melhores militares”, pois nossa formação foi mais “pesada”. Durante muitas ocasiões, os instrutores de ordem unida deixavam as “aulas” por conta dos alunos que provinham das Forças Armadas, tal era o grau de credibilidade que esses “iniciados” inspiravam nos oficiais/PM. Acredito que isso não tenha sido uma prática somente capixaba, mas, no Espírito Santo, muitos cabos ou sargentos das Forças Armadas, notadamente do Exército, ingressaram na PMES sem concurso - eram chamados à época dos “pegos a laço”.

No meu período de curso, não se discutia essa dualidade hoje constatada entre a formação do policial militar ou do militar policial. No atual processo de observação, por exemplo, constatei que a palavra “combate” é proibida de ser proferida, tanto nas aulas teóricas com nas práticas. Os professores/instrutores sempre insistem que tal palavra tem que ser riscada do dicionário dos alunos, pois *“eles não estavam ali para combater ninguém.”* Essa situação releva uma das contradições do processo de formação militarizado praticado, pois ao final do curso, caso aprovados, os alunos são nomeados e empossados no cargo de soldados-combatentes.

⁵⁸ Juntar os pés em posição de sentido.

Tal contradição não passou despercebida pelos alunos que, por vezes, insistiam com os superiores em uma explicação para essa questão. Quase sempre a resposta dos oficiais se resumia à questão do costume ou da incorreção da lei estadual que criou a nomenclatura para o cargo, mas que eles “*não deviam se preocupar com isso agora*”.

É pensando nessa dualidade e na influência por ela exercida no processo de formação, que discuto o seguinte ponto: os jovens, ao ingressarem numa instituição militar, sofrem uma ressocialização que visa eliminar as expressões particulares em nome de uma identidade mais coletiva, que os militares chamam de “espírito de corpo”. E esse processo deve ser levado em conta nas atuais políticas públicas que discutem a formação policial.

Expressões particularizadas são paulatinamente suprimidas para que tudo seja enquadrado dentro de um regulamento com estruturas hierarquizadas que tolhem posicionamentos individuais. Há a formação de um corpo militarizado, disciplinado, que deve agir a partir de ordens que foram previamente planejadas, e suas execuções seguem uma rotina mecânica.

Nas entrevistas realizadas, essa ruptura com o mundo “paisano” foi relatada por vários alunos, que se diziam discriminados por seus antigos amigos e familiares. Segundo uma aluna ouvida, suas irmãs e amigas passaram a olhá-la com outros olhos “*como se a todo o momento eles achassem que eu fosse dar uma “dura” neles, assuntos que tínhamos antes... hoje não falam mais comigo, meu círculo de amizade está mudando*”.

Esse processo de padronização também pode ser observado pelas regras de indumentária, pois todos se vestem igual, têm o cabelo cortado dentro um “padrão” - aliás, estar dentro desse “padrão” é o elogio que os alunos mais gostam de ouvir de seus superiores. Por outro lado, estar fora do dito “padrão” é estar “apaixonado”, é parecer mais com o “vagabundo” do que com o policial estar fora do padrão enseja uma série de punições regulamentares, como prisão no final de semana ou ainda punições oficiosas como os trotes aplicados pelos companheiros.⁵⁹

⁵⁹ Será objeto de análise nos próximos capítulos esse processo de padronização de comportamentos com a questão da autonomia de análise referida pela Matriz como um pressuposto de um profissional de Segurança Pública.

Bourdieu afirma que mecanismos desse tipo agem nas estruturas cognitivas, possibilitando um condicionamento, uma adequação ao mundo com o qual o sujeito interage.

Tendo adquirido por esse motivo um sistema de disposições ajustado a tais regularidades, o corpo se acha inclinado e apto a antecipá-las praticamente em condutas que mobilizam um conhecimento pelo corpo capaz de garantir uma compreensão prática do mundo bastante diferente do ato intencional de decifração consciente que em geral transparece na ideia de compreensão (BOURDIEU, 2001, p. 166).

Na vida castrense, um dos componentes curriculares que servem de instrumento dessa a essa adequação é, sem dúvida, a Ordem Unida. Tal disciplina, ou instrução, é constituída por um conjunto de movimentos que são executados pelo militar, sozinho ou em conjunto, de forma ordenada e sincronizada. Os movimentos vão desde uma simples cortesia militar até as formaturas mais elaboradas, exigidas em momentos festivos. Os movimentos são treinados à exaustão e se o pelotão não apresenta a uniformidade requerida todos perdem ponto. Segundo os instrutores ouvidos, a ordem unida é essencial para a formação do “espírito de corpo”, para que o aluno comece a entender os pilares da vida militar, que são a hierarquia e a disciplina.

A Ordem Unida tem também a função de incutir e naturalizar o ideário de que as pessoas inseridas no processo de formação deixam de ser indivíduos que agem em liberdade de ação, mas que devem agir única e exclusivamente a partir de uma ordem, verbal ou escrita, emitida de alguém que é superior hierarquicamente. A questão da Ordem Unida não foi objeto desta pesquisa, mas na análise dos currículos esse componente curricular representou uma continuidade em relação à interferência do Exército na formação do policial militar. Nas apostilas disponibilizadas aos alunos, está o conceito de Ordem Unida extraído do Manual de Ordem Unida do Exército Brasileiro, *in verbis*:

A Ordem Unida se caracteriza por uma disposição individual e consciente altamente motivada, para a obtenção de determinados padrões coletivos de uniformidades, sincronização e garbo militar. Deve ser considerada para todos os participantes – instrutores e instruendos, comandantes e executantes – como significativo esforço para demonstrar a própria disciplina militar, isto é, a situação de ordem e obediência que se estabelece voluntariamente entre

militares, em vista da necessidade da eficiência da guerra (BRASIL, 2000, p 4).

Voltando ao exercício de autoanálise, remonto ao processo de formação policial militar dos anos 90. Em comparação com o curso atual, a carga de militarismos era excessiva. O CFAP – como na época era conhecido o CFA – tinha problemas graves de estrutura, a alimentação era ruim e os instrutores reproduziam os ditames das Forças Armadas sem qualquer reflexão. A formação, portanto, era mais física do que acadêmica.

Nessa época, mesmo que finda a ditadura e já em vigor a Constituição de 1988, a PMES insistia em se manter ligada ao tempo em que os militares estavam no poder. Pode-se dizer que, com a democratização da sociedade brasileira, os discursos sociais em torno dos direitos humanos foram sendo introjetados em várias instituições, porém esse processo foi mais lento em relação à polícia militar. Talvez por ser uma instituição que historicamente carregou o estigma da repressão e que durante o regime militar tenha agido, legal ou ilegalmente, em nome dos generais presidentes.

Não carrego na memória haver no meu curso ações pedagógicas sérias em relação às disciplinas voltadas à questão dos Direitos Humanos ou tópicos referentes à cidadania. O que fazíamos excessivamente era Ordem Unida e faxina, muita faxina. A análise que faço hoje é que estávamos sendo formados para defender posições que em nada representavam os anseios da nova ordem que surgira. Tal como acontece hoje, a sociedade daquela época entendia que a repressão policial era a solução de muitos problemas que eram, e ainda são, mais sociais do que tecnicamente policiais.

Relembro de uma operação policial para fins de reintegração de posse em uma grande fazenda no interior do estado em que um oficial foi repreendido por ter fornecido, às suas próprias expensas, pão e leite para às muitas crianças que estavam entre os posseiros. Tal reprimenda, que na época considerei justa, hoje revela o grau de intolerância aos movimentos sociais aos quais éramos expostos e como a visão da polícia era apartada da realidade social.

Tal como demonstrado no capítulo que abordou a história da PMES, esta atrai para si um mito de origem ligado aos grandes eventos nacionais. Para tal, características guerreiras a todo o momento são lembradas e cobradas dos alunos.

Basta lembrar que, em termos legais, a colocação do policial no quadro dos servidores públicos estaduais está na rubrica de “soldado combatente”. Nas corridas e nos exercícios físicos, as canções entoadas pela tropa cumprem um papel de legitimação de valores simbólicos que revelam muito sobre esse processo de ratificação de um paradigma militarista, como apontado na seção seguinte.

4.2 As canções

I

Quando morrer quero ir de FAL e baioneta!
 Para dar um tiro bem no rabo do capeta.
 E o capeta vai ficar muito cabreiro...
 Meu Deus do céu tira daqui esse patrulheiro

II

O interrogatório é fácil de fazer
 A gente pega o animal
 E bate nele para valer
 E se não colaborar
 Bate nele até matar
 Esse sangue é bom
 Já provei não há perigo
 É melhor que café
 É o sangue do inimigo

III

Pulei de pára-quedas bem no meio do perigo
 Calma “periquito”, patrulheiro é seu amigo

IV

Olê, mulher rendeira, olê, mulher rendá
 Tu me ensinas a fazer renda
 Que eu te ensino a patrulhar

V

Campo de batalha não se varre com vassoura

Se varre com granada, fuzil, metralhadora

Interessa-nos, na presente abordagem, indagar como as identidades ligadas ao universo militar são agregadas na formação policial, identidades estas que aliam a função policial a atributos que remontam à formação do guerreiro. Nesse sentido, a noção de representação, a exemplo do que vem acontecendo no âmbito de outros estudos sociológicos, de modo especial, dos estudos de gênero, parece-nos de fundamental importância.

Nesse sentido, as canções acima descritas nos remeterem a problemática do conceito do mundo com representação, direciona-nos para uma visão de pensar real, em que o processo de produção de significado é historicamente produzido como imposição de poder. O conceito de representação, na proposta de Chartier (1990) aponta para a incorporação e a significação do sujeito dentro de uma estrutura social em que há disputas constantes de interesses e uma construção dinâmica dos laços sociais, formado a reconstrução da representação de si mesmo dentro de uma luta social.

Para Chartier as representações traduzem as posições e interesses dos atores sociais confrontados de forma objetiva e, paralelamente, descrevem a sociedade como eles pensam que é ou gostariam que fosse. Essas representações, se defrontam “num campo de concorrências e competições” que visam “legitimar um projeto reformador ou justificar para os indivíduos as suas escolhas ou condutas”. assim, “embora aspirem à universalidade, não são neutras e passivas, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam” (CHARTIER, 1990, 17 e 19).

A partir destas representações, a estrutura social ganha sentido, criando uma universalidade racional vinculada a determinantes que o grupo produz. Os discursos de competição pela produção de conhecimento constrói a relação de poder e dominação, em que práticas estratégicas são produzidas e utilizadas. Esta produção de realidades de representações simbólicas tem a sua produção restrita para a quantidade de bens simbólicos que a própria sociedade fabrica, no êxito na tentativa de manipulação do imaginário.

Para Chartier, estudar os conflitos entre diferentes representações da realidade, ou visões de mundo, é muito importante para compreender a realidade:

As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social — como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas —, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p.17).

Assim, as práticas revelam o modo de pensar de um determinado grupo específico. No caso dos alunos/soldados, as canções que lhes são ensinadas representam a forma como lhes é imposta uma visão da polícia e da sua atuação na sociedade. Ainda, deve-se ressaltar que as especificidades de cada sociedade dependem das particularidades e nuances das quais elas se originaram e nas quais se constituíram ao longo de sua evolução social. Em relação às instituições policiais brasileiras, essas ainda são constituídas por uma sociedade hierarquizada, autoritária e avessa ao conflito (DA MATTA, 2007).

As canções transcritas acima são entoadas nos “corridões”, que fazem parte da preparação física dos alunos, e representam a visão que a polícia faz de si mesmo, ou seja, uma instituição repressiva e violenta que é necessária para manter a paz social, mesmo que para isso tenha de recorrer a ações ilegais.

Muitos autores debatem sobre o caráter autoritário e hierárquico da sociedade, apontando que a formação da sociedade brasileira internalizou mecanismos de inferioridade, de submissão e autopenalização, acatando os disciplinamentos que os castigos físicos inculcaram no imaginário brasileiro, produzindo uma noção de lei e de direitos. (DAMATTA, 2007; LIMA, 2011; CALDEIRA, 2000).

Esse processo de construção social criou no brasileiro a ideia de que instituições autoritárias e repressoras são necessárias para manter o *status quo*, mesmo que para isso seja preciso lançar mão de práticas que possam ser consideradas ilegais. Nas entrevistas realizadas, muitos alunos relataram que concordam com a máxima “direitos humanos só para humanos direitos”. Para esses alunos, de maneira geral, as leis devem proteger “o cidadão de bem, mas devem punir o vagabundo”.

Nessa questão, é interessante anotar a variação de nomenclaturas que os futuros policiais utilizam para se referir às pessoas com as quais vão lidar. “Nas

aulas de abordagem a pessoas, por exemplo, ao aluno é ensinado que deve sempre se referir ao abordado pelo vocábulo “cidadão”: “cidadão, mão na cabeça”, “cidadão, entrelace os dedos”, “cidadão, pare”, “cidadão, não se mexa”. Porém, quando estão fora do ambiente das salas de aula, tanto os alunos como os professores utilizam a expressão “vagabundo” para designar a pessoa que está sendo abordada. A variação entre o “cidadão” e o “vagabundo” reforça a constatação feita acima sobre o caráter autoritário e repressor da sociedade na medida em que o liame que separa o “cidadão” do “vagabundo” é subjetivo e carregado de representações hierarquizadas da sociedade.

As canções que abrem essa seção, além da carga autoritária que marca a sociedade brasileira, revelam também que os ensinamentos castrenses ainda estão presentes no processo de formação de um profissional que, provavelmente, nunca irá “saltar de pára-quedas no meio do perigo”, mas servem para lembrar que agora os alunos/soldados estão inseridos em uma instituição que traz para si uma importância legal e cívica ligada a grandes feitos. Tal como ocorria na minha época, e de certa forma ainda ocorre hoje, as manifestações puramente militares e a faxina completam lacunas do currículo, ou seja, na ausência de conteúdo, impõe-se a “ralação”.

No curso observado, uma tônica que sempre apareceu nas conversas foi o fato de que se algum professor faltasse, a aula era substituída por faxina no quartel, e muitos questionavam a relação existente entre um profissional de segurança pública e a limpeza do quartel. Alguns alunos, por intermédio de sugestões depositadas em uma urna, chegaram a sugerir ao comandante da unidade que fosse contratada uma empresa terceirizada para cuidar desse serviço, demanda que foi peremptoriamente ignorada pelo oficial.

É possível notar um ciclo nesse processo: policiais militares que tiveram uma formação que é questionada pelas políticas públicas atuais formam os novos policiais, que preparados dentro dos paradoxos descritos, lidam mal com a sociedade. E são justamente os membros dessa sociedade que serão os novos policiais que passarão pelo mesmo processo de formação e socialização. Nesse ciclo, esses policiais se tornam ferramentas que reproduzem e agravam os problemas da sociedade brasileira na questão da promoção dos direitos civis e da desigualdade.

Esse quadro de desigualdade social se reflete diretamente no tipo de policial que é formado nas diversas academias do Brasil. A instalação do estado democrático de direito não correspondeu à expectativa, nutrida por alguns, de que os problemas sociais seriam todos resolvidos com a promulgação da Carta de 1988. Ao mesmo tempo em que o país tem um catálogo de direitos civis, políticos, sociais e econômicos consagrados, nacional e internacionalmente, há em relação às classes subalternas uma rotina de privações desses mesmos direitos, e é justamente dessas classes que saem o maior quantitativo de pessoas que se tornarão policiais militares. Há nesse ponto outro paradoxo: grande parte dos policiais militares é recrutada na parcela da sociedade que mais sofre com a truculência e a violência policial, e reflexivamente acabam reproduzindo a violência da qual um dia também foram vítimas.

Boaventura Santos, sociólogo português que desenvolveu pesquisas sobre a realidade brasileira, diz que o Estado está cada vez mais ausente em relação às responsabilidades para com o bem-estar de todos. Segundo esse autor, a política neoliberal adotada em muitos países minimiza significativamente a ação do Estado em setores cruciais para a sociedade (SANTOS, 2003).

Trazendo tal debate para o tema deste trabalho, a polícia militar sempre foi conduzida pelo Estado sem qualquer tipo de interlocução com a sociedade. A título de exemplo, podemos observar que nos últimos anos houve mudança de postura de muitas classes profissionais por meio de leis e órgãos de representação, ou seja, diversos setores profissionais sofreram mudanças em suas estruturas no sentido de adequação ao ambiente democrático de interlocução através de associações ou sindicatos. No caso das polícias militares, essa realidade não se verifica, pois são profissionais que são passíveis de prisão por questões de trabalho, prisão essa que é prevista em decreto e não em lei, e para a qual não cabe sequer *habeas corpus*. O direito de greve também é vedado sob pena do movimento ser enquadrado como insubordinação ou motim, enquadrado como crime militar.

Ao mesmo tempo, há por parte de alguns setores da sociedade um anseio por uma polícia que seja mais humanizada, uma polícia que seja rigorosa, mas que seja ao mesmo tempo protetora e promotora de Direitos Humanos. Inclusive, segundo a Diretoria de Ensino da PMES, o curso tem por objetivo central formar um policial que seja na verdade um promotor de Direitos Humanos.

Essas discussões acerca do papel das polícias militares na sociedade contemporânea brasileira se tornaram pautas políticas e até mesmo projetos de emendas à Constituição, que visam à desmilitarização da polícia. Porém, a influência do militarismo ainda é uma constante no imaginário dos policiais militares brasileiros, fato que para alguns autores é considerado como uma das causas dos fracassos dessa instituição no campo da Segurança Pública.⁶⁰

Um desses autores é Jorge da Silva (1990), que pontua que a condição de militar, além de em nada auxiliar no policiamento, traz a questão da dupla subordinação e da ambiguidade de funções, pois ao mesmo tempo em que as polícias militares são forças estaduais subordinadas aos governadores dos estados, são também subordinadas e reguladas pelo Exército, através da Inspeção Geral da Polícia Militar (IGPM). Ou seja, ao mesmo tempo em que existem para prover ao cidadão a Segurança Pública, as polícias também são forças armadas auxiliares e, por isso, também devem ser aptas para eliminar o inimigo externo. Essa dupla subordinação e essa ambiguidade de funções estão presentes no processo de formação que traz ao futuro policial uma interpretação também ambígua do trabalho policial.

A presença do militarismo na polícia contribuiu para que essa instituição fosse encarada pela sociedade como intrusa e alheia à realidade social e reforçou, para os policiais, a imagem de que um policial militar é diferente de um civil - não só diferente, mas melhor.

Entre policiais militares são comuns comentários pejorativos em relação ao civil, especialmente quando este se rebela contra alguma truculência praticada pelo policial. Nessas ocasiões, os “paisanos” são tidos como “folgados” ou “atirados”. Para o policial, a condição de militar o coloca de certa forma acima do bem ou do mal e suas posturas e ações só podem ser questionadas pelo militar imediatamente superior, nunca por um civil.

Bourdieu, por meio do seu conceito de *habitus* nos auxilia a entender melhor como se constrói essa forma de agir e de enxergar própria dos policiais militares: O *habitus* como indica a palavra é um conhecimento adquirido e também um haver, um

⁶⁰ Vários organismos internacionais, notadamente a ONU, têm sugerido que países como o Brasil desmilitarizem suas polícias por entenderem que esse tipo de policiamento não se coaduna com os ditames democráticos.
Disponível em <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/24426/brasil+rejeita+proposta+da+onu+de+desmilitarizar+policia.shtml>

capital, o *habitus* a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural – mas sim de um agente em ação (BOURDIEU, 2004. p. 61).

Ainda conforme Bourdieu o *habitus* se constitui no decorrer de toda uma vida, mas as primeiras experiências, vividas no ambiente familiar, têm uma relevância maior, pois estabelecem as formas de pensar e de compreender as novas experiências posteriores, sobretudo as de cunho profissional. Ainda segundo o sociólogo francês:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as características de uma determinada classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p.60-61).

As estruturas constitutivas, referidas por Bourdieu, no caso da formação policial são as normas e regulamentos claramente copiados do Exército que funcionam como princípio gerador de práticas e representações que pretendem ser comuns a todos os membros. Constata-se ainda, que as Polícias Militares brasileiras se apresentam como uma cópia caricata daquela força armada (SILVA, 2011). Tanto em regime disciplinar como na administração as normas puramente castrenses quase sempre não se amoldam à realidade policial e, mesmo assim, são transplantadas de forma que, ao invés de beneficiar a administração, cria um caos de indefinição e insatisfação.

Os alunos não ficam alheios a essas ambiguidades. Durante uma aula, uma aluna perguntou ao professor/instrutor como agir diante de um cidadão que logo após cometer um crime se identifique como tenente ou capitão do Exército: "*devo prender ou prestar continência?*" Ao que o professor, levando a pergunta em tom de brincadeira, esquivou-se de responder a questão.

Outro conceito de Bourdieu útil para pensarmos a formação policial é o conceito de campo. Podemos compreender a gênese social de determinado campo através do "jogo de linguagem" que se desenrola no seu interior no sentido de explicá-lo (BOURDIEU, 2004). Ou seja, podemos particularizar o espaço da

formação policial como um *campo* em que todos os atores (alunos/soldados e professores-instrutores), assumem a função de jogadores, que cientes das regras deste jogo (campo) agem e interagem disputando posições ou dividendos específicos.

A noção de campo é, no dizer de Bourdieu (2007), uma descrição conceitual de um modo de construção do objeto que vai nortear todas as práticas da pesquisa. Sua principal função é verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades. Sobre o limite do campo, esclarece o sociólogo francês, ele está na medida em que nele o agente ou a instituição sofre efeitos ou que nele os produz.

No CFA, durante a realização do curso de formação de soldados, há um confronto, uma disputa de representações, que, ao final, resultam na formação do soldado combatente da Polícia Militar capixaba. Cada um dos atores envolvidos traz suas próprias representações, que são usadas nas disputas travadas dentro deste campo da formação policial militar, em que se evidencia uma primeira divisão em três posições específicas: em um vértice, estão os postulados dos Direitos Humanos, representados pela Matriz da SENASP, comprometida com as reformas oriundas da Constituição de 1988 e dos Tratados de Direitos Humanos que preconizam o respeito aos direitos dos cidadãos; no outro há os professores/instrutores das disciplinas de Direitos Humanos e afins, que estão ligados a uma aplicação prática da atividade policial, adquirida através da experiência e, no terceiro vértice, estão os alunos que chegam ao curso com um *habitus* constituído em um ambiente diferente daquele em que está ingressando.

O que foi disposto acima preenche o que Bourdieu (1997) considerou como requisitos para que haja a particularização de um campo. Há no ensino policial um capital simbólico a ser disputado que é a definição do tipo de policial requerido pela sociedade brasileira, aquele que defende o cidadão ou aquele que defende o Estado? Há também nesse campo, atores que assumem papéis de dominantes e de dominados, ou seja, há a Matriz da SENASP que procura dominar o ensino policial em consonância com os novos ditames legais, mas que sofre resistências dos professores/instrutores que “filtram” esse novo ensino, balizando-se pela noção da experiência policial acumulada durante os anos, professores/instrutores que, por sua vez, impõe o que ensinam aos alunos ingressantes, sem levar em conta que esses trazem da sua socialização primária. Nesta disputa é necessário que os atores

(jogares, contendores) tenham em mente que regras devem ser seguidas, para isso é necessário que estejam inseridos em um *habitus* que, no caso em especial, é o militar. Explica-se: é necessária que haja uma espécie de ligação entre os que estão jogando, pois todos devem seguir as leis do campo e neutralizar aqueles que pretendem ingressar neste desrespeitando tais leis, impondo novos objetos de luta, ou buscando deslegitimar comportamentos definidos como legítimos pelos jogadores do campo. Tais jogadores, para que assim se caracterizem, precisam de um *habitus* correspondente ao campo em que se inserem. Por exemplo, no campo militar, exige-se a posse de um *habitus* militar; no campo jurídico, um *habitus* jurídico etc. Apenas quem incorpora o *habitus* próprio do campo tem condições de jogar o jogo e acreditar na importância de jogá-lo (BOURDIEU, 1997).

Assim, para corroborar que o militarismo (característica do campo em análise) é uma questão que deve ser discutida no processo de formação, na medida em que agrava as ambiguidades do processo ensino-aprendizagem, cito como exemplo algumas transgressões militares previstas no Regulamento Disciplinar dos Militares Estaduais do Espírito Santo, que em nada se relacionam com a atividade policial, mas que refletem o espírito castrense que ainda impera.

Segundo o Decreto nº 254-R de 11 de agosto de 2000, são transgressões gravíssimas:

- andar a cavalo, a trote ou galope, sem necessidade, pelas ruas da cidade ou castigar inutilmente a montada;
- dirigir, quando uniformizado e de serviço, gracejos a alguém;
- manter relações de amizade com pessoas de comprovada má reputação ou de conduta social reprovável ou irregular, ou apresentar-se publicamente com elas, salvo por motivo de serviço
- manter relacionamento íntimo não recomendável ou socialmente reprovável com superiores, pares, subordinados ou civis, trazendo prejuízo à disciplina e à hierarquia, à imagem ou à administração da Corporação;
- passar a situação de ausente;
- faltar com o respeito aos símbolos nacionais, estaduais, municipais o que representem a corporação e/ou sua OME.⁶¹

Nota-se que as transgressões rotuladas de gravíssimas estão relacionadas a questões marciais e com a conduta militar, e em nada refletem ou influenciam na conduta de um profissional de Segurança Pública, pelo contrário, prejudicam o desempenho profissional desde a sua seleção, formação e na

⁶¹ Decreto nº 254-R de 11 de agosto de 2000.

atividade afim, pois ficam os policiais mais preocupados em observar o Regulamento do que as leis ordinárias, fazendo-os se identificarem ainda mais como militares e não como policiais. Silva (1990) resume bem a questão, quando diz que a formação militarizada impede a realização do importante papel social a ser desempenhado pela polícia urbana, pois, para esse autor, esse tipo de formação parte do princípio de que a cidade é um campo de batalha.

4.3 A estética militar

Além do aspecto do militarismo como variável a ser discutida no processo de formação, há também a questão do local onde se realiza o curso. Normalmente, há nos estados academias ou centros de formação destinados precipuamente a essa tarefa. No caso do Espírito Santo, “a escola” de formação de novos policiais militares é o Centro de Formação e Aperfeiçoamento (CFA) localizado no bairro de Santana, no município de Cariacica, região metropolitana de Vitória.

Eventualmente e por questões orçamentárias, o governo capixaba delegava a outros estados a formação de oficiais, sendo que só recentemente o Curso de Formação de Oficiais (CFO) voltou a ser ministrado no CFA. Em relação à formação de soldados, quando o número de alunos é muito grande, costuma-se descentralizar o processo abrindo-se cursos de formação em batalhões espalhados pelo estado. Mesmo que o policial tenha sido formado em um desses batalhões, em algum momento de sua carreira passará pelo CFA, seja para curso de aperfeiçoamento, seja para cursos de promoção aos postos posteriores da carreira.

Considero o CFA como um ator de função híbrida no processo de formação, pois antes de ser uma escola é, a priori, um quartel. O neófito quando adentra os portões do CFA para se tornar um policial sabe que terá de fazer um curso, mas sabe também que esse curso será totalmente diferente daqueles que ele experimentou em outras fases de sua socialização.

O chamado “espírito de corpo”, caro aos ambientes militares, é na maioria das vezes forjado por pequenas ou grandes humilhações às quais são submetidos os neófitos da carreira. O *ethos* militar é construído por simbologias e tradições que enaltecem valores como disciplina, coragem, comprometimento, discricção, desconfiança em relação aos civis (paisanos) e lealdade à missão, e tais valores não

são ensinados nas salas de aula, são transmitidos das mais diversas maneiras para que se tornem lições que jamais serão esquecidas.

Nesse contexto, além dos conceitos de *habitus* e *campo* lanço mão também do conceito de violência simbólica de Bourdieu (2002) para analisar essas microviolências que se fazem presentes no processo de formação agora em análise. Criado com o objetivo de elucidar as relações de dominação que não pressupõe a coerção física ocorridas entre as pessoas a violência simbólica corresponde a um tipo de violência que é exercida em parte com o consentimento de quem a sofre.

Bourdieu (2002) considera o “campo do poder como um campo de forças” onde relações de poder se rivalizam e se contrapõem o tempo todo. Para o autor francês, o conceito de campo é complemento à ideia de *habitus*, pois a relação entre os atores é de constante disputa pelos bens sociais valorizados, logo aqueles que possuem esses bens utilizam-se de violências simbólicas no sentido de “vender” caro esses bens para aqueles se que sujeitam às normas do campo. É possível verificar essa relação de constante disputa em vários momentos do Curso de Formação, pois os alunos/soldados são instados a todo momento a demonstrarem que possuem as aptidões necessárias para se tornarem verdadeiros policiais, aptidões esses que passam pela capacidade física ou ainda pela disposição para atos de lealdade, mesmo que para isso tenha que denunciar um colega.

Para Bourdieu, todo campo é formado por valores e normas, e a missão de quem assume a posição de poder é inculcar nos dominados esses valores e normas por meio de ações cotidianas. Pela noção de *habitus* tais valores devem ser adquiridos por todos de forma linear para que o sujeito se torne parte do todo sem maiores questionamentos.

Nesse sentido, na formação policial, temos os dominados, que são os alunos, e os dominantes, que são os responsáveis pela formação. Nesse campo, os alunos, inconsciente e involuntariamente, assimilam os valores e a visão de mundo dos responsáveis pelo curso e desse modo tornam-se cúmplices da ordem estabelecida sem se darem conta que são vítimas desse processo.

Ao mesmo tempo em que as pequenas e cotidianas violências simbólicas presentes no curso de formação promovem a internalização do *ethos* militar, contribuem também para a noção de que seria legítimo, por parte desses policiais, repetirem essas mesmas violências quando estiverem exercendo sua prática profissional.

Quando se fala em *ethos* militar, estamos tratando de uma visão de mundo que é formada através da construção de tradições que prezam atributos característicos do dito “espírito de corpo”. O militar “de verdade”⁶² é o indivíduo que entende e aceita como códigos de conduta predicados como respeito à hierarquia, coragem, lealdade, abnegação e desprendimento da própria vida. Tudo isso em nome de uma entidade maior que os militares chamam de missão.

A simbiose escola-quartel traz uma variável que precisa ser levada em conta no processo de análise das representações envolvidas na fase de formação do profissional de Segurança Pública, pois ao mesmo tempo em que o aluno é formado para ser um “promotor de direitos humanos”, um profissional que cuidará na incolumidade social, é também exposto a um processo deliberado de construção de valores militares que influem no produto final da formação.

É de conhecimento comum que, nos quartéis, a vida do iniciante é marcada por situações adversas que beiram o absurdo⁶³. Em relação aos ingressantes, há uma série de rituais de passagem que visam marcar a morte de uma fase, no caso a fase “paisana”, e a gênese de uma nova vida, a militar. Esse ingressante tem que provar que é digno para figurar entre os mais antigos e quase sempre esse período de prova é marcado pelo vínculo de submissão que se estabelece, como dito acima, entre o dominante e o dominado. Na cosmologia militar, os ingressantes que não se importam e até mesmo apreciam esse período de prova são chamados de “vibradores.”

Tal processo de inserção também pode ser percebido em núcleos sociais não militares. Calouros em universidades ou neófitos em associações de cunho secreto passam por um processo parecido, no qual, mesmo que não haja necessariamente uma violência física, há violência simbólica. A violência simbólica, na visão de Bourdieu (2010), faz com que esses ingressantes absorvam valores e concepções que são oriundos dos dominantes, mas que são recepcionados e incorporados pelos dominados como se sempre deles fossem.

⁶² Uso essa categoria entre aspas pelo fato de haver no curso de formação certa discussão acerca do que seria um verdadeiro militar. Silva (2011) expôs tal situação ao comparar os militares das polícias militares com um pato, animal que faz tudo que outros animais aquáticos, terrestres e aéreos fazem, só que de forma mal feita.

⁶³ A formação militar é marcada por situações que promovem privações de necessidades básicas, tais como comer, dormir e beber água. Faz parte da formação pernoites no mato ou em lagos com temperaturas baixas, situações em que o aluno-soldado deve comer o que o ambiente fornece sendo que as vezes deve matar um animal e comê-lo cru e com as própria mãos.

No caso específico em que esse processo se dá em um local, que é ao mesmo tempo escola e quartel, essa relação de submissão ganha contornos mais aparentes. Além da violência simbólica, exercida por meio de pequenas e grandes humilhações, há também a presença constante da violência física, que se expressa por meio de exercícios ou tarefas que quando executadas beiram a exaustão, atividades essas que em nada se aproximam do perfil de profissional de Segurança Pública preconizado pela Matriz Curricular da SENASP, mas sim com um processo de condicionamento do guerreiro.

Como dito no capítulo anterior, as questões e procedimentos puramente castrenses, como a Ordem Unida, prestam-se a preencher esse espaço cinzento que se estabelece entre essas duas formações. Aula vaga é sinal de faxina ou “ralação”. Faxinas às vezes executadas em locais que acabaram de ser limpos. Pequenos atrasos, erros na execução de um movimento mecânico na Ordem Unida são razões para que o aluno caia em “pagação” de flexões de braço, meio sugado, ou ainda, passar a madrugada, sob frio e chuva, rastejando, com o fuzil, pelas imediações da escola-quartel.

Ao mesmo tempo em que a Matriz e a própria teoria dos Direitos Humanos pregam que a autonomia é essencial para a emancipação do ser humano, essas violências praticadas, sejam elas simbólicas ou físicas, têm por objetivo principal “ensinar” ao policial que ele deve cumprir de imediato todas as ordens a ele dirigidas. Toda ação de um militar está vinculada a uma ordem exarada por outro militar de grau hierárquico superior, seja pela graduação ou pela antiguidade.

Tais ordens não são percebidas pelos militares como diretrizes a serem discutidas ou analisadas. No soldado em especial, é inculcada a ideia de que a ele não cabe qualquer análise ou planejamento mais elaborado: “*soldado não pensa, executa*”. As ordens recebidas são missões que devem ser cumpridas a qualquer custo. “Não pergunte do que somos capazes. Dê-nos a missão” e outras frases de efeito como essas estão sempre presentes nas paredes ou nas vozes dos superiores.

Essa forma de submissão tira do aluno a sua liberdade de atuação, reprime sua forma de ver o mundo e sua individualidade. Todos os militares, em especial os que estão em processo de formação, precisam de autorização para

realizar as coisas mais simples, como, por exemplo, falar, almoçar ou ir ao banheiro.⁶⁴

Para ilustrar o que foi acima discutido, trago a registro a primeira aula da disciplina Direitos Humanos na Atividade Policial, ministrada ao 1º pelotão. O professor/instrutor, na ocasião um coronel que havia ingressado na polícia como soldado, depois de ouvir as alterações do “xerife”, apresentou-se à turma de forma bastante cordial e polida. Reforçou a noção de que todos estavam dentro de um “ambiente acadêmico”, onde o “estudo com afinco” era o mais importante de tudo. Nesse pelotão, a aula de Direitos Humanos na Atividade Policial se dava quase sempre depois do almoço, e por conta disso muitos alunos lutavam para não sucumbir ao sono. Ciente disso, o coronel alertou:

Senhoras e senhores, caso Morfeu se apresente mais interessante do que eu, levantem-se e fiquem de pé no final da sala, pois lembrem-se: aula é serviço, e todos aqui, com a exceção do nosso pesquisador presente, estamos em serviço... aula é serviço... caso alguém durma será preso em flagrante delito por mim e apresentado à Corregedoria, pois como já devem saber, dormir em serviço é crime militar.

Nesse ponto, percebo uma diferença entre as práticas do meu período como naquela época, nunca ouvíamos tal ameaça de prisão, pois se alguém fosse surpreendido dormindo em aula acordaria com certeza com o rosto no chão, “pagando” de dez a vinte flexões. Em conversas informais, os cabos e sargentos que atuam como professores/instrutores relataram que tal prática há muito tempo não acontece mais naquela unidade.

O aspecto de pronta obediência às ordens e o estado permanente de prontidão que é exigido dos militares implicam numa blindagem entre pensamento e corpo, no sentido de que a reflexão não pode interferir nas ações, no cumprimento de uma ordem. Tal relação de blindagem entre corpo e pensamento é constantemente vigiada pelos superiores e pelos próprios colegas.

Essa vigília constante é feita em nome da disciplina e visa garantir o controle da liberdade, criando um quadro em que o policial aprende a se policiar e a policiar os outros. Dentro do ambiente escolar, essa vigília advinda de todos os

⁶⁴ Como já foi referido, em relação à época em que fui militar, essa forma de tratar os alunos/soldados se modificou, no sentido de deixar mais espaço para a tomada de decisões e questionamentos, mas não desapareceu por completo e, como no passado, continua a influir na formação do soldado da PMES.

lados, inclusive dos próprios colegas, é percebida como mais uma violência presente no processo de formação, que mina ainda mais a autonomia dos sujeitos. Ou seja, a todo e qualquer momento, dentro ou fora do quartel, diante de um superior ou não, o aluno/soldado pode ser enquadrado, pelo mínimo deslize, nas punições previstas no Regulamento Disciplinar e no Código Penal Militar.

Para Bourdieu (2010), a relação de domínio constitui um processo em que o indivíduo naturaliza as regras e os valores do campo. A naturalização constrói o *habitus* que serve para que essas regras e valores sejam produzidos e reproduzidos entre os membros do grupo.

No caso do processo de ensino ocorrido no CFA, o *habitus* é o resultado desse processo de incorporação de uma posição dentro dessa própria instituição. Ao incorporar esse papel, o aluno é condicionado a fazer escolhas dentro do que é esperado por todos os outros membros do grupo, sob pena, em caso de desvio, de alguma sanção. Observando o curso de formação sob essa perspectiva, os quartéis constituem instâncias socializadoras, marcadas por uma intensa relação de interdependência, nas quais se moldam as identidades dos sujeitos envolvidos.

É perceptível nos quartéis-escola uma desigual distribuição de poder, desigualdade essa que se reflete na distinção hierárquica própria das instituições militares. Claro que essa desigualdade também é verificada em outros campos, mas nesse em especial o número de divisas ostentadas pelos sujeitos a torna uma evidência diária, indisfarçável de todos.

O processo de formação que se realiza dentro desse ambiente não fica alheio a essa disputa pelo poder por parte daqueles que organizam o processo de formação, sendo por ele absorvido, pois, ao mesmo tempo em que o aluno-soldado tem que dar conta de suas responsabilidades como aluno, deve também se adequar a um ambiente em que os detentores do poder impõem à sua visão de mundo para que esta seja perpetuada, e para tal, todo e qualquer deslize, o menor que seja, deve ser exemplarmente punido. Ou seja, quando a visão de mundo dominante não é satisfatoriamente incorporada pelos neófitos, cabe a coação e a violência física o papel de construção do *habitus*.

4.4 Ritos de passagem.

O conceito antropológico dos ritos de passagem se presta para analisar o processo de formação que foi observado durante esta pesquisa. Tal conceito foi primeiramente estruturado por Gennep (2011) que problematizou a questão de como os indivíduos compreendem o universo que os cerca dentro de um determinado contexto social. A contribuição de Gennep (2011) foi tratar os ritos de passagem como um processo que se inicia com a separação do sujeito de seu ambiente rotineiro e sua conseqüente (re) incorporação em outro ambiente ou, “mundo novo”. Nesse processo há ainda um período de transição ou fronteiroço, geralmente marcado por uma crise de identidade que possibilita ao indivíduo refletir sobre o seu papel social. Ou seja, diante desse processo liminar o sujeito não sabe mais o que é e tampouco o que vai ser no futuro.

A obra de Gennep (2011) classifica os ritos de passagem em dezesseis tipos diferentes, mas em termos gerais podemos identificá-los da seguinte forma: ritos de separação do mundo do anterior, ritos de margem ou liminar (soleira) e os ritos de agregação ou reincorporação ao novo mundo. Trazendo esse conceito para o objeto desta pesquisa considera-se que os alunos/soldados, ao ingressarem no CFA para se tornarem policiais militares, são submetidos a diversas situações que denotam a passagem do mundo civil para o mundo militar (SIRIMARCO, 2012).

Tais ritos se fazem presentes no percurso do ingresso do recruta até a cerimônia de formatura e podem ser observados nos seguintes momentos: rito de acesso ao Curso de Formação de Soldados – CFsd, (exames, testes físicos, investigação social); rito de uniformização (cabelos e fardamento iguais) e rito de formatura, este o mais importante, pois representa de fato a passagem do mundo profano (civil) para o sagrado (militar).

A análise desenvolvida nesse trabalho considera o CFsd, como um período de margem ou de liminaridade, tempo pelo qual os alunos/soldados são submetidos a uma série de novas normas e conteúdos que os levarão à dúvidas e crises no sentido de não saberem se ainda são o que eram, ou se irão conseguir ser o que o desejam.

Turner (2008), tendo por referência os estudos de Gennep, aprofundou o conceito de liminaridade partindo do pressuposto de que no rito de passagem, essas

crises revelam que o sujeito “transicional” não estaria situado em nenhuma forma reconhecida pela sociedade e, portanto, não seria ninguém ou nada. É exatamente esse momento que o conceito de liminaridade tenta compreender.

Com base na minha experiência pessoal e nas observações realizadas no transcorrer da pesquisa, pude verificar que o ingresso na PMES deve ser contextualizado em termos de abandono da vida civil, ou “vida paisana”, para a adoção de uma vida militar, interpretada pelos membros internos da instituição como superior e mesmo “sublime”. O período de curso é esse momento límbico referido por Turner (2008) em que o aluno-soldado está na “soleira” entre ser e não ser militar.

Durante vários momentos do curso os alunos/soldados são chamados por expressões que refletem essa questão do “não ser ninguém”. Expressões como “lixo”, “muxiba” e “apaisanado” indicam claramente como os professores-instrutores se colocam diante dos futuros policiais. Foi comum durante a observação a seguinte frase: *“nesse momento vocês não são PM, mas sim PN, que quer dizer porra nenhuma”*.

Como acontecia na minha época, os instrutores têm por hábito receber os alunos com frases desse tipo: *“Vocês devem deixar os maus costumes da vida civil para trás. Esta vida é de merda. Agora os senhores são policiais militares e devem estar à altura dessa grande missão”*. *“Lembrem-se: quando um cidadão está apavorado é polícia que ele grita, ninguém grita médico, marinheiro, nós somos a salvação”*.

Essas e outras representações indicam que, da perspectiva policial, há grande diferença entre ser policial e ser “paisano”.⁶⁵ Nesse processo, segundo aponta Sirimarco (2012), uma das propostas do curso de formação é destruir nos ingressantes qualquer vestígio que lembre o *status* de civil que um dia tiveram pois só assim é possível construir um ser totalmente diferente.

Em outras palavras, a vida civil, perante os policiais, adquire uma carga pejorativa que serve de ferramenta para que os mais antigos mostrem aos alunos o que *“não somos”* e *“não devemos ser”*. Durante as aulas, exercícios ou em qualquer outra situação de convivência coletiva dos alunos, quaisquer erros ou “vacilos” são prontamente qualificados como “coisa de paisano”.

⁶⁵ Alguns estudos indicam essa irreconhecibilidade também no processo de formação de policiais civis, mas acredito que o meio militar acentua esse processo de forma relevante. (HAGEN, 2006).

Nas aulas de Policiamento Ostensivo Geral - POG em especial, o instrutor sempre reforça nos alunos a representação de que o civil tem uma “*capacidade inesgotável de fazer merda*”. Assim, por conta dessa presumida irracionalidade do paisano, o militar deve sempre estar a postos e preparado para tudo. Essas aulas são ricas em relatos de casos da vida profissional do instrutor, que sempre são contados em tom jocoso, gerando entre os alunos uma série de comentários carregados de humor e/ou admiração.

Tendo em vista essas considerações, pode-se inferir que o ingresso em um centro de formação como o CFA pode ser entendido como um período de transição entre dois status distintos, em que os ingressantes são apartados de sua condição civil – “de merda” – para serem introduzidos em uma nova condição de militar, que irá caracterizá-los para o resto de suas.

Alguns estudiosos da polícia brasileira (STORANI, 2008; SILVA, 2011), ao desenvolverem seus trabalhos, usaram como referência de observação o conceito de rito de passagem para conduzir suas análises. Tais estudiosos focalizaram a formação policial como elemento de transformação do sujeito que em um dado momento se separa do meio seu antigo meio social, passando por um processo de transformação antológica desse novo sujeito até ser novamente reincorporado ao meio social, só que agora com uma visão do mundo alterada e com outras responsabilidades sociais.

Em termos de contraste, verifica-se na literatura estrangeira outra forma de se abordar esse processo, outra forma de se abordar esse momento de transição da vida civil para a policial (militar). Em face de tais reflexões, e para justificar essa postura, retorno a minha experiência como aluno da instituição, pois, mesmo fora da vida militar há muitos anos, ainda conservo em minhas atitudes e visões do mundo muitas representações forjadas da época em que fui militar.⁶⁶

Dentre os trabalhos acadêmicos consultados sobre o meu objeto de pesquisa, há alguns que entendem que o ambiente da formação policial se caracterizaria dentro do contexto das Instituições Totais, em uma perspectiva goffmaniana (STORANI, 2008). O motivo dessa escolha, dentre outros, é a tendência totalizadora da polícia que ergue barreiras – reais ou simbólicas – entre a

⁶⁶ Não é objeto desta pesquisa, mas seria interessante uma pesquisa sobre as representações sociais dos ex-policiais militares (reformados ou não) no sentido de se verificar o quanto são indelévels as marcas da formação.

vida extra e intramuros dos quartéis, barreiras estas que colaboram com a dificuldade de interação verificada entre os agentes militares e civis.

Segundo Goffman (1999), Instituição total é um local de concentração de pessoas que, apartadas do meio externo, passam por experiências de homogeneização e padronização controladas por um aparato administrativo criado deliberadamente para esse fim. O autor trabalha esse conceito tendo em mente manicômios, conventos e prisões, que são locais que se caracterizam como sendo de vigilância total de seus membros. A relação entre o conceito de instituição total Goffman (1999) e os quartéis-escola pode ser observado através de características anotadas durante a inserção no campo de pesquisa. De início, ressalta-se que o CFA, como todo e qualquer quartel, busca geograficamente o isolamento em relação ao mundo exterior. O neófito quando se depara com o CFA pela primeira vez não espera encontrar no seu interior um “ambiente acadêmico”, mas sim um local que não aceita qualquer pessoa e que os visitantes nem sempre são bem-vindos.

O CFA é de difícil acesso, localizado numa região periférica não visível por quem passa pelas rodovias paralelas. O caminho até o grande portal de entrada é uma alameda asfaltada, sempre bem varrida, que se finda na guarita onde ficam as sentinelas. Antes de tal ponto, há várias placas ordenando a diminuição da velocidade e a apresentação de documentos de identificação. Para garantir ainda mais a segurança, há quatro estruturas de ferro feitas de batentes de linha férrea soldadas em “X” e entrelaçadas por quilos de arame farpado, tudo sob a constante vigília de dois a três homens armados que a tudo controlam. Ninguém entra ou sai do CFA se não passar por um processo de revista e identificação.

Goffman (1999) aponta que essa dificuldade de acesso representa o rompimento e a autonomia que as instituições totais buscam em relação ao mundo exterior. Portões fechados, muros altos, arame farpado e câmaras de segurança informam simbolicamente ao aluno/soldado que uma vez ingressando naquele ambiente seu direito de ir e vir passa a não ser mais seu, mas sim da instituição. O indivíduo passa a ser uma engrenagem no sistema que deve obedecer todas as regras do interior para que possa ser purificado e re-educado pelos companheiros e pelos superiores (STORANI, 2008).

A partir dessas características observadas por mim é que, nos momentos iniciais desta pesquisa, adotei a perspectiva de Goffman (1999) como referencial de análise. No entanto, após reflexão compartilhada com outras fontes e

pesquisadores, creio, agora, que essa abordagem é, senão equivocada, no mínimo carecedora de alguns ajustes, pois tal caracterização pode levar ao risco de conceber as instituições de ensino militar, assim como a ação social que nelas se desenvolvem, de maneira estanque, transformando-as em meros sinônimos de instâncias simplesmente opressivas.

Nesse aspecto, temos que discutir se é possível ser caracterizada como “total” uma instituição que tem o ingresso e a exclusão de seus membros regulada pela voluntariedade. Aliás, a “baixa”, ou “pedir baixa” é sempre apresentada como alternativa para os alunos que demonstram qualquer incompatibilidade com a vida militar. A não resistência física a uma corrida ou a dificuldade diante de um determinado exercício é situação propícia para que o “*mais antigo*” sugira, em alto e bom som, que o “recruta” desista, que solicite baixa, pois “*aqui é lugar para homem, fracos não sobrevivem.*”

Em abordagem diferente, a instituição policial não é somente um local de separação ou sujeição de indivíduos que desejam se tornar policiais militares. As escolas de formação, antes de serem percebidas como instituições totais que regulam e disciplinam a vida de seus alunos, devem ser interpretadas como uma instância de interlocução, onde é possível observar concordâncias e discordâncias ou ainda um local de onde é possível sair espontaneamente.

Nas primeiras semanas do curso, são colocadas em prática ações muito comuns em instituições militares, que de certa forma instauram o processo de separação entre o civil e o militar. É justamente em decorrência da distância fixada entre o civil e o militar que os centros de formação começam um processo de desconstrução de tudo que é civil para construir um novo ente, ou seja, um policial. Nessa perspectiva, observa-se que o abandono da vida civil passada é condição *sine qua non* para ser policial.

A socialização feita no CFA é iniciada por barreiras que são transpostas entre os alunos/soldados para que estes comecem a romper os vínculos anteriores com a família e com os amigos. Simbolicamente falando, os quartéis vendem a ideia de serem templos sagrados e imaculados, ao contrário do mundo exterior, que é profano e deve ser evitado. Comportamentos que remetem ao mundo externo devem ser esquecidos pelos alunos/soldados sob pena de sofrerem sanções simbólicas e, por isso, serem tachados “fora do padrão”, “apaisanados” ou “muxibas” (STORANI,2008; SILVA,2011).

Por conta dos ritos de passagem, o aluno/soldado é exposto a um tratamento bem característico das escolas-quartéis. A sua identificação oficial é substituída pela carteira funcional e seu nome civil é alterado por um nome de guerra. Tal nome de guerra vem acompanhado com um número que definirá todas as promoções possíveis na carreira. Os cabelos são cortados, no caso dos homens, ou arrumados, no caso de mulheres, dentro de um padrão pré-estabelecido; as roupas que significam uma identidade própria são trocadas por fardas que simbolizam a instituição e os tornam todos iguais. Além disso, os regulamentos disciplinares internos são repletos de obrigações que o militar deve observar em nome do pundonor militar, que seria a imagem que PMES tem no contexto nacional e internacional. Ao militar não é permitido comportar-se de maneira inadequada no contexto social, mesmo estando ele de folga ou de férias. Emitir cheques sem-fundo ou não observar os deveres de bom marido (esposa) e pai (mãe), por exemplo, são motivos de punição em nome da preservação do pundonor.

Para Bourdieu (2010), esse processo de transformação do indivíduo em uma engrenagem de um sistema maior atua no sentido de naturalizar as representações do grupo dominante e, com isso, reforçar o poder dos detentores do capital simbólico.

Numa instituição como o CFA, a equipe de supervisão, além de instruir o sujeito em uma atividade profissional, deve moldá-lo para que ele se torne controlável e submisso a uma máquina administrativa e burocrática.

Na questão das continuidades e permanências entre a formação atual e a minha, pode-se levantar a questão das tatuagens. No momento de meu ingresso, vários futuros colegas que possuíam esses desenhos se submeteram a caras e dolorosas cirurgias de enxerto de pele para cobri-las. A PMES simplesmente não admitia que seus militares ostentassem qualquer tipo de “deformação” que pudesse arranhar a imagem da instituição. No entanto, tal representação sobre as tatuagens vem sendo relativizada nos últimos anos, chegando ao ponto das mesmas serem incentivadas pelo comando no sentido de se criar um sentido de identidade. Alguns alunos do curso observado relataram o desejo de, depois de “passados a pronto”, isto é, que podem ser nomeados, tatuarem em seus braços ou peito os símbolos da instituição.

Na busca de melhor delinear o tema, entendo ser importante contextualizar o fazer policial não somente como uma profissão, mas sim como um

estado distintivo. A legislação estadual do Espírito Santo assevera que o aluno depois de formado toma posse no cargo de “soldado-combatente”, ou seja, o aluno, além de um cargo público, conquista também um novo *status*, pois, para a instituição, torna-se um guerreiro apto para o combate.

Mesmo que a formação se desenrole no regime de semi-internato, há um período de aproximadamente 30 dias em que o aluno/soldado é totalmente segregado do meio externo para que haja, segundo os gestores da formação, uma adaptação ao paradigma militar. É partir daí que acontece uma série de eventos que têm por objetivo modificar o sujeito, como se fosse uma “estufa de mudar pessoas”.

Esse processo de transformação é auxiliado por outros fatores que começam a ser observados no processo de seleção via concurso público. O fato de haver uma idade máxima para o ingresso na PMES – 28 anos - além de corresponder ao aspecto da higidez física necessária para o exercício da atividade policial, facilita também no processo de incorporação do aluno/soldado ao novo ambiente. Pessoas mais jovens são mais abertas à construção de uma nova identidade. Foucault (1997) lembra que as socializações militares sempre preferiram um perfil específico de neófitos: indivíduos jovens, de ombros largos, dedos fortes e com pernas finas, um conjunto corpóreo que alia força e agilidade. O setor pedagógico do CFA traça a cada curso um perfil psicossocial das turmas que ingressam. Na turma observada, os alunos/soldados responderam que a estabilidade do serviço público foi o principal motivo para o ingresso na PMES, mas a possibilidade de uma vida de aventuras e a empatia com a vida militar aparece também como uma variável significativa que justifica a escolha. Outro ponto a ser ressaltado é o fascínio que a arma exerce sobre a maioria dos alunos/soldados. Para eles, a mesma representa uma sensação de poder que nunca haviam experimentado antes.

Verifica-se que, no momento do curso, é feito um trabalho de adestramento dos recém-chegados, momento pelo qual o sujeito é modificado pela rotina militar ao mesmo tempo em que é estimulado pelo esquema de punições e elogios que reforçam a socialização. Todos os alunos/soldados procuram de toda forma se livrarem das características que remetem à vida anterior e buscam se comportar da maneira que os regulamentos descrevem, muitas das vezes os alunos/soldados, por desconhecimento, medo ou falta de experiência acabam dando as regulamentos interpretações próprias gerando situações que abrem espaço para

o escárnio, como a situação verificada de um aluno-soldado marchando sob comando de outro aluno-soldado como se estivessem em uma cerimônia marcial.

É nesse período de adaptação que acontece a brusca separação com o ambiente externo, característica dos rituais de passagem. Nesse tempo, há muita Ordem Unida, faxinas extenuantes, instruções sobre o regulamento e outros vários procedimentos burocráticos que sufocam os alunos/soldados ao ponto de relatarem que não estão tendo tempo *“nem para pensar”*. São comuns nessa fase os desmaios durante as atividades, algumas ocorrências de choro e manifestações de arrependimento em relação ao ingresso. A todas elas, os superiores respondem com sarcasmos e palavras pejorativas tais como: *“pede para sair”*, *“volta para mamãe”*, *“não te avisaram que isto aqui é para macho?”*⁶⁷. Segundo um sargento, essa pressão física e psicológica serve para averiguar quais são aqueles que não aguentam o “tranco”.

A imagem que o sujeito faz de si próprio é gradualmente alterada pela farda, pelo novo nome e o corte de cabelo que passa a ser obrigado a adotar. O interno, ainda que temporariamente, passa a perceber um processo de despedida do seu papel social anterior e, a partir daquele momento, suas ações pessoais são submetidas à vontade alheia, mesmo que tais ações sejam as mais simples e corriqueiras, como ir ao banheiro ou falar. O objetivo deliberado dessa fase é obrigar o indivíduo a se adaptar. Para o autor citado, a adaptação pode resultar no afastamento, na intransigência ou na conversão. Levando em conta essa posição, aponto pela minha experiência que o afastamento é o momento em que o aluno/soldado busca ficar indiferente àquele mundo, como se não fosse ainda o seu. Geralmente esses são os primeiros a pedir o desligamento. Os que adotam a intransigência são os que ignoram as regras e são constantemente punidos por isso, são os chamados “alterados”, e os convertidos são os que se adaptam sem maiores problemas e, ao aceitarem a nova realidade, procuram a progressão dentro dela.

Interessante notar, como fez Silva (2011), que no ambiente quartel-escola há ações de microviolências que não são verificadas nos quartéis que não se

⁶⁷ Interessante notar que durante todo o processo de observação manifestações que aliam a carreira militar com a masculinidade são muito constantes, mesmo havendo no curso um percentual de pelo menos 10% de mulheres. Como na minha época as mulheres não eram admitidas com soldado, esse foi um fato que me chamou a atenção, pois percebo que mesmo sendo a presença das mulheres uma realidade atual tal situação ainda não foi bem resolvida nas instituições militares.

dedicam ao ensino, ou seja, no CFA as regras são mais duras do que as que os policiais devem observar quando forem atuar profissionalmente. E todos os policiais sabem que, quando retornarem ao CFA, devem lembrar dos estatutos e regulamentos que só ali são observados, ou seja, ao regressar para se especializar, por exemplo, o militar volta a ser aluno, mesmo que nesse momento já seja um sargento ou tenente.

Os professores/instrutores a todo o momento fazem questão de lembrar aos alunos/soldados o período em que eles passaram pelo CFA como alunos. Todos esses relatos revelam um sentido de que *“na minha época o bicho pegava”, “já passei muita madrugada rastejando por esse chão que os senhores hoje passeiam”*. Segundo percebido nas conversas informais, esses depoimentos saudosistas reforçam a crença de que os “mais antigos” são de fato os mais preparados, e que os novatos têm muito a aprender com essas pessoas.

Além dessas frases que remetem ao passado, os professores/instrutores insistem o tempo todo que o militar *“é policial 24 horas por dia, com ou sem farda, de serviço ou de folga, a arma é a namorada do polícia, dorme com ele”*. Esse discurso se soma a mais uma microviolência observada no sentido de levar para fora do ambiente de trabalho o “fardo de ser polícia”. Mesmo nos ambientes de folga, o policial deve estar sempre alerta, desconfiar de tudo e de todos, nunca dar as costas para a rua, *“não dar mole para vagabundo”*. Essa situação de eterna prontidão gera em relação à sociedade um misto de vigilância e agressão (KANT DE LIMA, 2011).

Nesse sentido, para que esta análise se aproxime do objeto, deve-se levar em conta que as representações sobre o novo modelo de formação policial embutidas na Matriz são discutidas em um ambiente que, em essência, não traz requisitos básicos que se coadunam com o novo paradigma de ensino proposto. A título de exemplo, basta lembrar que a Matriz preconiza como requisito essencial de um policial a sua autonomia intelectual (BRASIL, 2006). Entendendo autonomia intelectual como a capacidade de agir e se adaptar diante de situações adversas atinentes a profissão, nota-se que formação feita no CFA não busca tal perfil, pois o que ensina é a mecanização de movimentos e ações sem qualquer tipo de reflexão. O resultado disso é que os policiais, depois de formados, quando se encontram perante situações para as quais não foram preparados, acabam agindo de forma arbitrária e violenta contra o cidadão, pois foi desse jeito que ele foi adestrado no seu processo de formação.

5 O ENSINO POLICIAL MILITAR NO ESPÍRITO SANTO.

Para melhor delinear meu objeto foi necessária uma análise das grades curriculares⁶⁸, documentos e manuais didáticos que serviram de norte para o processo de formação da Polícia Militar do Espírito Santo no período compreendido entre 1970 a 2012. Esta análise, mesmo que superficial, pois minhas hipóteses se concentram nas mudanças programas no pós 2004, permitiu a visualização do processo educacional que se operou no estado desde o estabelecimento da ditadura militar até a data da observação, no caso 2012. Foi um exercício interessante, pois desta análise pude perceber que o processo de redemocratização política trouxe para a PMES uma crise de identidade que foi refletida nos currículos de formação que ainda não parece resolvida em relação ao curso observado.

Como demonstrado anteriormente, até o final dos anos 60 as polícias militares não exerciam o policiamento ostensivo que desempenham hoje, basicamente eram forças aquarteladas que permaneciam mobilizadas até que surgisse algum evento que justificasse o deslocamento da tropa (SILVA, 1990).

Em termos de comparação até 1969 as polícias militares possuíam as funções hoje destinadas aos Batalhões de Choque (BC). Tais batalhões não realizam o policiamento a pé e ficam de prontidão para atuarem em situações mais graves, tais como manifestações, seqüestros ou rebeliões em presídios (MUNIZ, 2001).

A mudança de função das polícias militares foi determinada pelo Decreto-Lei nº 667, de 03 de julho de 1969, que no seu artigo 3º, alínea “a” estipula o seguinte:

Instituídas para a manutenção da ordem pública e segurança interna nos Estados, nos territórios e no Distrito Federal, compete às Polícias Militares no âmbito de suas jurisdições, executar com exclusividade, ressalvadas missões peculiares das Forças Armadas, o policiamento ostensivo, fardado, planejado pela autoridade competente, a fim de assegurar o cumprimento da lei, a manutenção da ordem pública e o exercício dos poderes constituídos.

⁶⁸ As grades curriculares, como documento formal de apresentação das disciplinas e sua respectiva carga horária, fazem parte de um todo chamado currículo, que, na definição de Coll (1996) é um projeto que preside as atividades educativas, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar.

O artigo 2º do mesmo decreto faz integrar a Inspetoria Geral das Polícias Militares (IGPM) ao Estado Maior do Exército, devendo o cargo de Inspetor Geral ser ocupado por um General de Brigada da ativa, enquanto que o artigo 6ª determina que o comando das PM's deva ser exercido por um oficial superior combatente do Exército preferencialmente do posto de tenente-coronel ou coronel. Nota-se que tal decreto foi editado poucos meses após o Ato Institucional nº 5 de 1968 que foi o instrumento jurídico utilizado pelos militares para ampliar os poderes do Presidente da República e como isso incrementar a repressão e perseguição de opositores.

A edição deste decreto possibilita a existência de um arcabouço jurídico federal que passa a tratar a questão da segurança pública em termos de combate ao inimigo. Ao Decreto-lei mencionado soma-se a própria Constituição Federal do Brasil de 1969 e a Lei de Segurança Nacional (Lei nº 6.620 de 1978), dentre outros instrumentos jurídicos. Restava então formar os membros das polícias militares para que atuassem em conformidade aos ditames da Doutrina da Segurança Nacional e ao regime ditatorial no qual vivia o Brasil.

A análise dos currículos deste período revelou que, nas grades curriculares, passaram a constar disciplinas sobre temas extraídos de manuais do Exército, como, por exemplo, guerra revolucionária ou subversiva, guerra psicológica, distúrbios civis, guerrilha urbana, guerrilha rural, informações e contra-informações, operações de defesa interna e territorial, entre outros. Essas disciplinas destacam elementos cruciais da Doutrina da Segurança Nacional, em conformidade com o Decreto-Lei nº 898 de 1969, que enumera as condutas que podem ser definidas como crimes contra a segurança nacional e a ordem política e social, *in verbis*:

Art. 3º A segurança nacional compreende, essencialmente, medidas destinadas à preservação da segurança externa e interna, inclusive a prevenção e repressão da guerra psicológica adversa e da guerra revolucionária ou subversiva.

§ 1º A segurança interna, integrada na segurança nacional, diz respeito às ameaças ou pressões antagônicas, de qualquer origem, forma ou natureza, que se manifestem ou produzam efeito no país.

§ 2º A guerra psicológica adversa é o emprêgo da propaganda, da contra-propaganda e de ações nos campos político, econômico, psicossocial e militar, com a finalidade de influenciar ou provocar opiniões, emoções, atitudes e comportamentos de grupos estrangeiros, inimigos, neutros ou amigos, contra a consecução dos objetivos nacionais.

§ 3º A guerra revolucionária é o conflito interno, geralmente inspirado em uma ideologia, ou auxiliado do exterior, que visa à conquista subversiva do poder pelo controle progressivo da Nação.

Foi nos Estados Unidos da América que se formou a concepção de guerra revolucionária e o seu conceito, incorporado pelo Decreto-Lei 898, foi difundido por toda a América Latina por meio das escolas de guerra e academias militares de cada país. No caso do Brasil, essa difusão ficou a cargo da Escola Superior de Guerra (ESG), sendo que essa concepção permitiu aos militares determinar a estratégia inimiga e, portanto, sublinhar o conteúdo exato a beligerância generalizada que marcou o período conhecido como Guerra Fria (COMBLIN, 1978).

Alves (2005) informa que os preceitos da ESG abrangem diferentes tipos de combate: guerra total, guerra limitada ou localizada, guerra subversiva ou revolucionária e guerra indireta ou psicológica. Segundo esta referência a teoria da guerra total está relacionada à estratégia militar da Guerra Fria, que define a guerra moderna como total e absoluta. Tal teoria concluiu que a batalha não mais se limitava ao território dos países beligerantes e que todos os esforços deviam ser envidados ao máximo para que houvesse vitória.

Alves (2005) constata ainda que as definições sobre segurança nacional, segurança interna, guerra psicológica e guerra revolucionária são encontradas no Manual Básico da ESG nos mesmos termos que se localizam nos manuais utilizados nos currículos da PMES e, também, nos mesmos termos apresentados pelo Decreto-lei nº 898 de 1969 (Lei de Segurança Nacional). Este fato revela o grau de penetração da ideologia da ESG na formulação da política nacional de segurança.

Verifica-se então, que, a partir dos anos 70, a formação dos profissionais da PMES teve como norte ideológico os princípios da Doutrina da Segurança Nacional e, como arcabouço jurídico, a Lei de Segurança Nacional, sendo que os cursos de formação eram oferecidos pela PMES, mas com supervisão do Exército, situação que perdurou até 1988. Sobre essa questão, a comandante-adjunta da Diretoria de Ensino da PMES informou, em entrevista, que a influência do Exército sobre o processo de formação atual é quase nula. Segundo a coronel, o que acontece é que *“as vezes eles [exército] oferecem alguns cursos específicos para alguns oficiais ou praças, mas não há mais qualquer fiscalização por parte do Exército no processo de formação”*. Quando indagada sobre a questão a diretora

afirmou que esta intervenção não se justifica mais nos dias de hoje, mas que a *“disciplina e a hierarquia que remontam àquela época é essencial para que se mantenha a organização do serviço.”*

A partir de 1970, a PMES passou a executar o planejamento e o desenvolvimento do ensino e da instrução dos seus profissionais e, ainda, dos bombeiros militares, em conformidade com a legislação que foi se constituindo a partir de 1967, ano da criação da IGPM. Até 1975, a PMES contava com uma Companhia Escola, criada em 1924, que foi extinta com a criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP). O CFAP se constituía como órgão de apoio da PM, destinado à formação de soldados, cabos e sargentos; além de propiciar o Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos (DEMONER, 1985).

Os oficiais, por sua vez, até 1992, eram formados, principalmente, em academias militares dos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Após esta data, o CFAP teve suas competências ampliadas e passou também a formar oficiais, passando então a ser denominado CFA (Centro de Formação e Aperfeiçoamento). Durante este período levantado o controle e a fiscalização do processo de formação ficava a cargo da IGPM em todo o território nacional, depois, em âmbito regional esta passou para os Comandos Militares do Exército nas áreas correspondentes.

Com a Carta de 1988 a IGPM perdeu a prerrogativa de controle sobre a instrução que foi posta a cargo do Comando de Operações Terrestres (COTER), órgão de Direção Setorial do Sistema Operacional responsável por orientar e coordenar o preparo e o emprego da Força Terrestre, de acordo com diretrizes ministeriais e do Estado Maior do Exército. O COTER passou então a gerir os assuntos organizacionais e de ensino das polícias militares e dos corpos de bombeiros (ZAVERRUCHA, 2000).

Esta mudança de direção não trouxe para a formação policial mudanças significativas, pois esta continuou seguindo uma linha de formação profissional essencialmente militar, focada no combate ao inimigo e com treinamentos bélicos. A intenção do governo militar era institucionalizar as PM's como a principal instituição responsável pela segurança nos estados, fato esse que contribui para a ampliação da militarização da segurança pública no país. Essa afirmação se justifica quando o policiamento ostensivo fardado passou a ser competência exclusiva das PM's

depois que as guardas civis municipais foram extintas pelo Decreto-Lei nº 1.072 de 1969.

Importante ressaltar que antes do Decreto-Lei nº 667/69 as polícias militares eram forças aquarteladas que só entravam em ação em momentos de crise e, portanto, essa polícia não se preocupava em buscar a confiança da população devido ao fato de que a ação policial ocorria justamente contra a população em geral, como no caso de manifestações populares. Com a nova responsabilidade de garantir a segurança interna perante as ameaças ideológicas comunistas, as polícias militares passaram a buscar o respeito e a confiança da população, a fim de garantir a colaboração desta para o fornecimento de informações sobre a prática de crimes de ordem política e social.

Neste contexto, percebe-se nos currículos, o surgimento de disciplinas relacionadas às relações públicas e institucionais. Sobre essas disciplinas, que persistem até hoje, ressalta-se a preocupação da instituição com a sua boa imagem, necessária para a integração entre polícia e sociedade. Eram, e ainda são comuns as ações cívico-sociais, que visam o emprego da tropa para o auxílio em determinadas áreas carentes da sociedade civil, como em projetos de saúde, bem-estar e obras públicas. Atualmente, esta disciplina é denominada Comunicação e Imagem Institucional, disciplina esta que foi referenciada nas entrevistas com a mais desnecessária do curso pelos alunos/soldados.

A inserção de disciplinas como essa cumpria uma lógica bem específica: se a população continuasse enxergando a polícia como um força repressora, a instituição seria vista com ressentimento e suspeição, mas com as ações cívicas, o soldado seria visto como um amigo, um aliado em quem poderiam confiar a ponto de colaborar com informações importantes.

Pesquisas consultadas revelaram que estas tentativas de aproximação entre polícia e sociedade também ocorreram no período pós-redemocratização. Porém, a ação é limitada a alcançar os efeitos positivos no tocante aos índices de criminalidade, e não necessariamente aproximando o policial do cidadão com um servidor público. Ao fazer um comparativo do total de ocorrências registradas pela PMES ano de 2000, observa-se que das 162.826 ocorrências registradas 92.618 ocorreram na Grande Vitória deste total 52,34% foram de natureza assistencial (CAUS; GOMES; RAMOS JUNIOR, 2001).

Outra ação posta em prática pelo governo, no sentido de aproximar os órgãos de segurança do cidadão, foi a integração com os Corpos de Bombeiros. O bombeiro, por conta de suas atribuições ordinárias, é sempre bem avaliado pela população, de modo que policiais e bombeiros passaram a receber formação unificada, com base em um currículo híbrido, que contemplava disciplinas pertinentes aos assuntos de defesa civil como Higiene e Socorros Médicos de Urgência, Instalações Preventivas e Combate a Incêndios e, ainda, disciplinas que tratavam de assuntos voltados para o combate ao inimigo interno. A partir desta formação unificada bombeiros estariam aptos a atuar nas tropas de choque e policiais estariam aptos ao combate a incêndios e, ao mesmo tempo, dobrava-se o contingente disponível para o controle da subversão (ALVES,2005).

5.1 Disciplinas relacionadas à Doutrina da Segurança Nacional

Dentre os ditames da Doutrina da Segurança Nacional está o fato de que as forças de segurança devem ter em relação aos cidadãos sempre uma postura de suspeição, ou seja, todos devem ser considerados como inimigos internos em potencial. Neste sentido, observa-se, que o processo de formação policial sempre foi afetado por uma tradição repressiva, informada por dois vieses diferentes: o penal e o militar, fato que, segundo Silva (2003) é derivado da disputa ideológica que se estabelece entre os operadores do campo jurídico e os do campo militar. Como é possível constatar com a descrição que se segue abaixo, a definição de uma grade curricular oscila entre esses dois vieses. Inicialmente, a formação está plenamente arraigada ao paradigma militar, fruto da influência da Doutrina da Segurança Nacional, mas, posteriormente, a formação abre-se para a influência do paradigma penal, sem se divorciar-se totalmente do primeiro.

5.1.1 Década de 1970

As disciplinas que tratavam especificamente dos temas relacionados aos princípios da Doutrina da Segurança Nacional, nos anos 70, eram Guerrilha Urbana e Informações, Ação Educativa contra a Guerra Revolucionária, Guerra

Revolucionária, Distúrbios Civis, Munições e Agentes Químicos e Emprego Tático e Maneabilidade.

Estas disciplinas além de tentarem ensinar técnicas de combate baseadas no uso da força, buscavam também realçar a legitimidade e importância do Golpe de 1964, definindo-o como Revolução Democrática de 31 de Março de 1964 e, relacionados a esta “revolução”, garantia dos ideais cristãos que sempre orientaram o povo brasileiro.

A disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) abordava o suporte ideológico na formação do policial, desenvolvendo conhecimentos no sentido de “despertar no aluno o espírito de corpo e o amor à corporação, além de fortalecer as convicções democráticas da tropa, para o repúdio a atos atentatórios às instituições, à ordem pública e à lei” (Plano Geral de Ensino e Instrução –PGEI, 1972, p.49).

Em decorrência do Decreto-Lei nº 66.862 de 1970, as PM’s passaram a integrar o serviço de informações e contra informações do Exército. Havia na grade a disciplina Informações, que preconizava que o policial militar tem que estar preparado para enfrentar os grupos subversivos, que eram colocados no mesmo patamar dos criminosos comuns.

Comblim (1978) ressalta que não havia diferença entre subversão, crítica, oposição política, guerrilha, terrorismo e guerra, e que tudo era manifestação de um único fenômeno, a guerra revolucionária. Ter em todo território nacional, diuturnamente, soldados aptos a alimentar os sistemas de informação do Exército era um estratégia de luta nessa guerra.

Nota-se nesse currículo uma ênfase na formação policial para o combate de manifestações populares consideradas ofensivas ao regime vigente no país. Os planos de ensino recomendavam a formação de um profissional que estivesse preparado, técnica e ideologicamente, para o combate contra o comunismo. Neste aspecto ressaltam-se os objetivos da disciplina Ação Educativa contra a Guerra Revolucionária:

Preparar o Soldado, o Cabo e o Sargento, psicológica e tecnicamente, para opor-se a qualquer tipo de ação subversiva, mediante o conhecimento das finalidades da doutrina, dos processos e das técnicas utilizadas pelo comunismo, para que se tornem claras as suas características contrárias à formação brasileira e a necessidade de utilização de uma técnica para neutralizá-lo e combatê-lo (PGEI, 1972, p.27).

Na ementa da disciplina citada ressaltam-se os seguintes assuntos:

A Democracia Brasileira – A Constituição do Brasil: direitos políticos; direitos e garantias individuais; suspensão dos direitos e garantias individuais; ordem econômica e social; a família e a educação. A lei de Segurança Nacional; a defesa interna, a guerra psicológica; a guerra revolucionária. Dos crimes e das penas; do processo e julgamento. O profundo espírito religiosos da Nação Brasileira. Necessidade do respeito consciente integral à estrutura constitucional e do princípio da autoridade.

Nacionalismo – A lealdade do homem a diversos grupos sociais e a lealdade suprema para com a nação. Patriotismo e nacionalismo. O nacionalismos como expressão de uma vontade. Falso nacionalismo. Suas manifestações como decorrência de interesses pessoais ou de uma falsa apreciação dos interesses coletivos.

Ação Comunista no mundo e no Brasil – A construção; a infiltração; a agitação e a propaganda; a movimentação de massas; a ação violenta.

As Normas para o Planejamento do Ensino (NPE)⁶⁹, de 1975, mantêm estreito relacionamento entre a formação do policial militar e o adestramento dos quadros do Exército. Eram enfatizados conteúdos e atividades que enquadravam o policial militar no perfil de defensor da Segurança Nacional, entendida na perspectiva do Regime Militar.

Nos anos posteriores, as NPE's (1976 e 1977) enfatizam que todo o fazer pedagógico deve estar pautado nas seguintes premissas: orientar ações de contraguerrilha, preparar patrulhas para o emprego de unidades constituídas, educar contra a infiltração ideológica comunista e orientar sobre como realizar as ações cívico-sociais ou ações comunitárias.

No tocante as operações de contraguerrilha urbana ou rural, as NPE's determinam um adestramento intenso da tropa, em especial aos Batalhões de Choque. Em relação ao treinamento, elas ressaltam que é esperado do militar um excelente preparo físico, conhecimento de táticas e técnicas de combate adequadas à contraguerrilha e intenso treinamento de tiro.

As Normas para o Planejamento e Conduta de Instrução (NPCI), instituídas em 1978 mantém esse ideologia beligerante na formação dos policiais militares do Espírito Santo:

⁶⁹ Todos os cursos são regulamentados por um documento interno que tem semelhança com os projetos políticos pedagógicos elaborados nas escolas e universidades brasileiras. Esses documentos, sempre escritos no formato de lei, mudam de nome no decorrer das décadas, chamando-se, atualmente, Normas para o Planejamento e Conduta do Ensino (NPCE).

Atividade final da instrução policial-militar que visa capacitar unidades de Polícia Militar, com seus equipamentos e armamentos, ao emprego de suas missões específicas, quer em ações de policiamento ostensivo, quer em ações preventivas – precedendo o eventual emprego das Forças Armadas – quer como força participante da defesa territorial, por convocação do Governo Federal (NPCI, 1978, p.8).

Em 1979, as Normas para o Planejamento e Condução do Ensino (NPCE) não fazem mais referência aos conteúdos a serem ministrados, apenas enfatizam que as aulas e instruções devem ter caráter prático, com o foco em ensinar a fazer e realizar as atividades inerentes às ações militares.

Mesmos que mudando de nomenclatura, primeiro PGEI depois NPE, NPCI e no final NPCE, todas essas normatizações internas do ensino policial sustentavam como orientação estratégica mais importante o combate ao inimigo interno. O processo de educação contra a infiltração ideológica comunista no período dos anos 70 enfatizava os valores éticos e morais da sociedade brasileira e ovacionava as conquistas do movimento de 1964, no sentido de manutenção da ordem.

5.1.2 Década de 1980

Comparando as grades curriculares dos anos 1980 com as do período anterior, pode-se concluir que não houve mudanças significativas. O que se pode verificar foi uma simples alteração na nomenclatura das disciplinas.

A disciplina Operações de Defesa Interna e Territorial surge nos currículos e a ela foram agregados os conteúdos relacionados à contraguerrilha, controle de tumultos, guerrilha urbana, guerrilha rural, distúrbios civis e guerra revolucionária. Depois dos anos 1980, esta última a disciplina somente apareceu nos currículos dos cursos de aperfeiçoamento de sargentos. Em 1988 a disciplina Operações de Defesa Interna e Territorial foi substituída por Operação Tática Policial Militar I e II, permanecendo o mesmo conteúdo programático da disciplina Operação de Defesa Interna e Territorial.

Como dito anteriormente, o IGPM controlou a instrução policial até 1988, então, até essa data, os documentos referentes ao ensino e instrução não diferiram muito dos da década de 1970. Neste período o Exército, por meio do IGPM,

continuou a controlar e fiscalizar a organização, o efetivo, o armamento, as munções e o serviço de inteligência das polícias militares, até o momento em que foi substituída pelo COTER.

A disciplina Operação Tática Policial Militar, incluída na grade, tinha como objetivo qualificar o policial para as seguintes habilidades: conhecer a missão do militar nas operações de defesa interna e territorial; estar condicionado para marchar longas distâncias e acampar em diferentes tipos de terreno e dominar noções de topografia, patrulhas, guerra revolucionária comunista e contraguerrilha.

As NPCE de 1981 determinavam que a formação policial devia proporcionar o necessário adestramento para o cumprimento de missões divididas em quatro tipos de ações básicas: o policiamento ostensivo, utilizado contra os delitos comuns previstos em lei; as ações de defesa pública, que são empregadas no controle dos distúrbios civis e outras manifestações de perturbação da ordem; as ações de defesa interna, para os casos de repressão às ações subversivas e as ações de defesa territorial.

As normas de 1982 mantêm praticamente as mesmas diretrizes dos anos anteriores, alterando somente pequenas partes do texto que não eram significativas. As de 1984 e de 1985 também mantiveram conteúdos semelhantes aos daquela de 1982, definindo que, no ensino dos policiais militares e dos bombeiros militares, devia estar sempre presente a preocupação com os quatro tipos de ações básicas: o policiamento ostensivo, utilizado nas ações de defesa pública, a fim de manter a ordem, em particular; as ações de Defesa Civil, que eram empregadas preventivamente no controle a incêndios, calamidades públicas e outros sinistros; as ações de Defesa Interna para os casos de prevenção ou repressão às ações subversivas; as ações de Defesa Territorial, quando convocadas as Forças Auxiliares em caso de guerra externa.

Em 1987, as Normas para o Planejamento e Conduta da Instrução (NPCI), indicavam que o objetivo maior seria aprimorar a capacidade de coordenação e controle em todos os níveis de comando. Em termos de novidade essas NPCI recomendavam a realização de exercícios de defesa interna sob o controle e o patrocínio do exército. Esses exercícios deveriam ser simulações de situações como manifestações populares em áreas urbanas que deveriam ser suprimidas com técnicas de guerrilha. Em tais simulações, os batalhões da PMES deveriam cumprir as seguintes missões: interditar determinados locais ou áreas;

garantir segurança, bloqueio e controle de vias de trânsito, rodovias, ferrovias e hidrovias.

Da análise de todos esses documentos verificou-se que o ano de 1988 trouxe para o ensino policial, algumas mudanças, mesmo que tímidas. Para começar, o Exército perdeu alguma influência sobre a instrução das polícias militares, pois foram delegadas aos estados algumas partes desta responsabilidade. Em termos mais próximos ao meu objeto de pesquisa, em 1989, a disciplina Educação Moral e Cívica foi extinta e foram inseridas disciplinas como Noções de Direito Constitucional, História da PMES e Direitos Humanos. Por outro lado, disciplinas como Informações, Operação Tática Policial Militar I e II se mantiveram incólumes.

Analisando a matriz curricular de 1989, percebe-se certa incoerência ordem ideológica. Os alunos/soldados eram submetidos a duas disciplinas diametralmente opostas: Direitos Humanos, disciplina voltada à discussão sobre os direitos e garantias fundamentais e Operação Tática Policial Militar, inerente à Doutrina da Segurança Nacional, voltada, por sua vez, ao combate aos direitos civis e às liberdades políticas. A coexistência dessas disciplinas evidenciou a ambiguidade do papel da instituição nesse momento histórico marcado pelo fim da Guerra Fria e do o regime de exceção no Brasil.

Diante desta contradição a PMES, entre os anos de 1990 e 1994, decide excluir da sua matriz a disciplina Direitos Humanos e manter a disciplina Operação Tática Policial Militar até 1994. Vale lembrar que essa última está relacionada ao processo de institucionalização da entidade, em seus objetivos políticos e com os princípios ideológicos que fundamentavam o debate político no contexto da Guerra Fria e da ditadura militar inaugurada em 1964. Essa disciplina fez parte do processo de constituição da própria identidade da polícia militar e é provável que repouse neste fato a explicação para a sua manutenção na grade.

Nestes termos, a década de 1980 foi o palco para a crise de identidade que se abateu sobre a formação policial, pois, mesmo que nessa década tenha prevalecido o viés militarista e político-ideológico, a redemocratização e a Carta Federal de 1988 vieram a provocar, no mínimo, um desconforto. A crise de identidade nas PM's vem da incompatibilidade de suas tradicionais práticas com a nova ordem democrática, que trazia um discurso de respeito aos direitos civis. Apesar desse desconforto, a orientação anterior manteve-se na década de 90.

5.1.3 Década de 1990.

Mesmo que ainda tímidas, a década de 90 trouxe algumas e significativas mudanças na condução da formação policial. Em termos políticos, neste período, tomou posse Fernando Collor de Melo, o primeiro presidente da República eleito democraticamente depois de vinte anos de autoritarismo. Alguns anos depois, manifestações populares e outros protestos resultaram no *impeachment* deste mesmo presidente.

Em termos econômicos, o Brasil sente os primeiros efeitos da globalização e das tendências neoliberais, apesar na manutenção do forte caráter corporativista mantido no texto constitucional de 1988. Em 1996, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Justiça, aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos, que passa a tratar da temática em termos de política de estado.

Neste período verifica-se a inserção de disciplinas com assuntos vinculados à área das Ciências Humanas, como Sociologia e Psicologia, no entanto, tal como acontecia na década anterior, essas disciplinas eram ministradas conjuntamente com outras disciplinas que eram voltadas ao treinamento militar tradicional, ainda marcadas pela ideologia de combate ao inimigo interno.

Nesse cenário de contradições, a partir de 1994 as grades curriculares se caracterizavam pela inserção de disciplinas consideradas mais afinadas com o novo cenário político e social brasileiro. Após isso, foram incluídas: Psicologia, Criminologia, Direito Penal, Direito Processual Penal e Criminalística. Em 1996, foram inseridas e mantidas nos seguintes: Direito da Infância e da Juventude e Orientação Psicopedagógica. Em 1998, verifica-se a inclusão de Direito Ambiental, Geografia Social e Turismo do Espírito Santo e Polícia Interativa.

Percebe-se, neste período, que o planejamento pedagógico do curso visava inserir na grade disciplinas que pudessem ser identificadas com os princípios que norteiam o estado democrático de Direito. Observa-se também que também foram inseridas disciplinas que pudessem ser capazes de proporcionar aos futuros soldados uma reflexão sobre suas próprias crenças e valores. No entanto, essas disciplinas eram secundárias em face da oferta de outras, que continuavam voltadas ao treinamento militar.

Em 2000, o Governo Federal lança o Plano Nacional de Segurança Pública, elaborado pela Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP, subordinada ao Ministério da Justiça. Neste documento, além das críticas ao modelo então vigente, encontram-se também uma série de sugestões para que o processo de formação atenda a uma agenda de compromissos internacionais com a categoria dos Direitos Humanos, que o Brasil foi firmando no pós 1988.

Em termos de formação policial, este Plano traz a afirmação de que a atual formação das polícias é positivista, discriminatória e se funda na antiga Lei de Segurança Nacional e, principalmente, na Doutrina da Segurança Nacional, que enxergavam o cidadão como um potencial inimigo interno. É neste contexto de críticas e tentativas de transformação que insere no debate a Matriz Curricular Nacional da SENASP no processo de formação dos policiais capixabas.

5.2 Inserção da Matriz Curricular Nacional no Espírito Santo.

Neste processo de discussão de políticas públicas e a conseqüente tentativa redefinição do papel da Polícia Militar no Estado Democrático de Direito, a SENASP assumiu uma tarefa estratégica: discutir o processo de formação policial e investir em ações de mudanças. Fruto desse processo de discussão, a SENASP lançou as Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança Pública. Segundo tal documento, a SENASP diagnosticou que o campo da Segurança Pública estava defasado diante das novas demandas sociais, políticas e culturais, tanto em âmbito nacional como internacional, e por isso era necessária a “busca coletiva de novos modelos para serviços e produtos que correspondam aos anseios de uma sociedade mais justa e solidária” (BRASIL, Ministério da Justiça, 2000).

As Bases também alteram a nomenclatura do profissional, no lugar de profissional de Segurança Pública surge o profissional de segurança do cidadão, justificando que tal alteração era para deixar claro qual deveria ser o seu foco de atuação. Deste diagnóstico, fruto de uma análise interna das organizações policiais, nasce a necessidade de mudança na formação desses profissionais, pautada nos seguintes princípios:

- Redefinição de um perfil desejado para orientar a formação do profissional da área de segurança do cidadão e, conseqüentemente, o delineamento dos cursos, bem como a composição das grades curriculares, dos conteúdos disciplinares e de instrumentos e técnicas de ensino e avaliação;

- Elaboração de novos currículos para os cursos de formação dos profissionais da área de segurança do cidadão, que compatibilizem as necessidades das polícias da União e dos Estados, abrangendo: a necessidade de integração, técnicas mais eficazes de repressão e prevenção, o policiamento voltado para a relação polícia/comunidade, o exercício de valores morais e éticos e o fortalecimento dos Direitos Humanos;

- Implantação de novas tecnologias como ferramentas de treinamento (BRASIL, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2008).

As Bases traziam princípios, orientações e estruturas, sendo previsto neste tópico de seu sumário o perfil do profissional de segurança do cidadão, os princípios pedagógicos e as dimensões do conhecimento. Também estavam previstos o desenho básico dos currículos, as matrizes pedagógicas, as temáticas centrais, compreendendo cultura, sociedade, ética, cidadania, Direitos Humanos e controle de drogas. Traziam, por outro lado, outros pontos necessários para a implantação da proposta de currículo, que eram: planejamento institucional como contexto para a proposta curricular; postura institucional pró-ativa; programa de educação continuada; estrutura de ensino; processo de seleção e criação de centros de excelência.

Na parte relativa às disciplinas, as Bases traziam seis áreas: 1ª - a missão do policial, com fundamentos políticos da atividade policial, a sociologia do crime e da violência, sistema de Segurança Pública no Brasil, fundamentos da polícia comunitária, qualidade em serviços, abordagem sócio-psicológicas da violência e ética e cidadania; 2ª - técnica policial com criminalista aplicada, uso da arma de fogo, defesa pessoal, medicina legal aplicada e pronto-socorrismo; 3ª - cultura jurídica aplicada com introdução ao estudo do direito, direito civil, direito constitucional, direito penal, direito processual penal, direito ambiental, direitos humanos, direito administrativo e legislação especial; 4ª - saúde do policial com saúde física e psicológica; 5ª – Eficácia policial com processo de tomada de decisão aplicado, relações interpessoais e gerenciamento de crises e; 6ª – Linguagem e informação com português instrumental, telecomunicações e técnica de informação.

Cumpra observar que a proposta das Bases na formação de um profissional de “segurança do cidadão” reforça a tentativa de desvincular o modelo democrático do modelo criado pelos governos militares, que era voltado para a segurança do Estado. Esse profissional, devido à grade de conteúdos proposta pelas Bases devia ser um profissional apto a operar com ocorrências que envolvessem cidadãos e não inimigos.

No entanto, por dificuldades na sua implantação no nível nacional, essas Bases tiveram vida curta, sendo que, em março de 2004, com a demanda de inserir novas questões à temática da formação, a SENASP realizou o primeiro Encontro da Matriz Curricular e lançou a Matriz Curricular Nacional, um conjunto de orientações para subsidiar as ações formativas dos centros de formação policial. A “Matriz”, com ela própria se denomina, é um referencial para as ações de formação em Segurança Pública que estimula a reflexão do fazer policial na busca pela coerência das políticas públicas de melhoria da educação em segurança. O foco principal é o desempenho profissional e institucional das agências de segurança do Estado para que estas estejam afinadas com a nova estrutura cultural, política e social.

Em relação às Bases, a Matriz traz sutis diferenças, sendo fundamentada numa concepção mais ampla e dinâmica de currículo, tanto que prima pelo uso da expressão malha curricular⁷⁰ em detrimento da tradicional grade curricular. Propõe também instrumentos que permitam orientar práticas formativas em Segurança Pública, proporcionando a unidade na diversidade a partir do diálogo entre Eixos Articuladores e Áreas temáticas. Outra diferença é o retorno da nomenclatura “profissional de Segurança Pública”.

Os eixos articuladores da Matriz estruturam um conjunto de conteúdos formativos que foram escolhidos pela sua pertinência temática e por envolverem problemas sociais atuais e urgentes, por outro lado, as áreas temáticas contemplam conteúdos fundamentais à formação profissional. Dentre seus objetivos gerais a Matriz propõe: a) a compreensão do exercício da atividade de Segurança Pública como prática da cidadania; b) o posicionamento crítico, responsável e construtivo nas diferentes situações sociais; c) a percepção dos agentes transformadores da realidade social e histórica do país; d) o conhecimento e valorização da diversidade que caracteriza a sociedade brasileira; e) o conhecimento e domínio das diversas

⁷⁰ No estado do Espírito Santo, como acontece em outros estados da Federação, persiste o termo currículo.

técnicas ao uso da força e da arma de fogo; f) o desenvolvimento do autoconhecimento dos profissionais da Segurança Pública e g) a utilização de diferentes linguagens, fontes de informação e recursos tecnológicos que norteiam a atuação dos profissionais da área de Segurança Pública.

Para sua implantação, a SENASP adotou as estratégias pontuais que, dentre outras, se destacam:

a) A criação de um canal de comunicação com os Estados para que fosse estabelecido um diálogo constante entre os órgãos de ensino locais e a SENASP;

b) A criação de um grupo formado por membros das agências de segurança com o fito de estudar, refletir e propor adequações a Matriz. Desta forma, ao contrário das Bases, a SENASP legitima o processo de construção e pactuação da política de formação com a elaboração de diretrizes de implementação, na verdade um documento a parte, que traz referências e princípios e mostra como trabalhar os eixos ético, legal e técnico de forma coadunada com o Estado Democrático de Direito;

c) A elaboração da Malha Curricular, conjunto de disciplinas que congreguem conteúdos conceituais, procedimentos e atitudinais, cujo objetivo é a garantia de unidade de pensamento e ação dos profissionais da área de Segurança Pública, aqui outra evolução ante as Bases, pois foram consideradas para a formação da malha as especificações dos quadros de profissionais da área de Segurança Pública descritos na Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho.⁷¹ A malha também trabalha com o Mapa de competências dando ênfase a identificação dos conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais.

d) E por fim a criação de um documento intitulado Matriz Curricular em movimento que tem por objetivo apresentar idéias e sugestões de estratégias e ações que possam auxiliar os

⁷¹ Disponível em: <www.mtecbo.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2012.

atores que trabalham nos locais de formação do profissional de Segurança Pública. (SENASP, 2009).

Após a conclusão, em 2003, só efetivamente a partir de 2004 é que a SENASP realizou o Primeiro Encontro da Matriz Curricular e lançou o referido documento intitulado Matriz Curricular Nacional.

No Espírito Santo, a Matriz passou a ser utilizada como referência nas ações de formação a partir de 2004. Conforme revelaram as entrevistas realizadas com os gestores desse processo, esta implantação não ocorreu sem que houvesse resistências de setores mais conservadores da PMES. Estas resistências eram de certa forma esperadas, pois, como foi discutido em outras seções deste trabalho, permanece nas PM's brasileira um cultura extremamente hierarquizada e militarizada, que não encara de forma natural a intervenção de pessoas ou instituições que não fazem parte, ou não conhecem, o meio militar

5.3 – Análise do currículo de formação do CFsd 2012.

Como dito, após 2004 os currículos de formação aplicados no Espírito Santo passaram a receber influências das diretrizes da Matriz. O currículo aplicado durante o Curso de Formação de Soldados de 2012 (CFsd-2012), que não se alterou significativamente desde 2004, compreende 888⁷² horas de curso distribuídas em 34 disciplinas. Segundo a diretora de ensino, as disciplinas com maior carga horária são aquelas que a PMES considera “estratégicas” para a formação de um “bom policial”. Neste sentido, mesmo não sendo objeto desta pesquisa analisar pormenorizadamente todas as disciplinas, é importante mostrar a relação disciplinas/horas-aula, para que se possa visualizar quais são, de fato, as disciplinas tidas como importantes pela Diretoria da PMES.

Antes de apresentar o currículo analisado, é preciso ter em perspectiva que ele não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento policial. O currículo está impregnado de relações de poder e transmite visões e representações particulares e comprometidas. Conforme Moreira (1999) o

⁷² Neste cômputo não está incluindo o estágio obrigatório.

“currículo não é um elemento atemporal, ele tem um história vinculada a formas específicas da organização da sociedade (MOREIRA, 1999, p.7).

O currículo encontra-se descrito abaixo:

Disciplina	Carga Horária
Sistema de Segurança Pública	15 horas-aula
História da PMES	15 horas-aula
Teoria da Polícia	17 horas-aula
Sistema de Polícia Comunitário – Interativo	21 horas-aula
Legislação Policial Militar I	31 horas-aula
Legislação Policial Militar II	25 horas-aula
Legislação de Saúde na PMES	11 horas-aula
Abordagem Sociopsicológica da Violência e do Crime	35 horas-aula
Introdução ao Estudo do Direito	15 horas-aula
Direito Constitucional I	31 horas-aula
Direito da Infância e Juventude	17 horas-aula
Direito Processual Penal	17 horas-aula
Direito Penal	51 horas-aula
Direito Militar	17 horas-aula
Direito Administrativo	17 horas-aula
Direitos Humanos na Atividade Policial	28 horas-aula
Gerenciamento de Crises	17 horas-aula
Técnicas de Imobilização	44 horas-aula
Armamento Policial	31 horas-aula
Técnicas e Tecnologias não letais	17 horas-aula
Uso da força e armas de fogo I	40 horas-aula
Uso da força e armas de fogo II	40 horas-aula
Orientação psicopedagógica	14 horas-aula
Telecomunicações na PMES	21 horas-aula
Comunicação e Imagem Institucional	17 horas-aula
Ética e Cidadania	17 horas-aula
Ordem unida	34 horas-aula
Primeiros Socorros	25 horas-aula
Policiamento Ostensivo Geral I	25 horas-aula
Policiamento Ostensivo Geral II	25 horas-aula
Policiamento Ostensivo de Trânsito	27 horas-aula
Policiamento Ostensivo Ambiental	15 horas-aula
Operações de Policiamento Ostensivo	17 horas-aula
Preservação e valorização da prova	15 horas-aula
Programa de ambientação da Administração Pública	13 horas-aula

O primeiro impacto perceptível da Matriz da SENASP na formação capixaba foi a questão da redução da carga horária do curso. No curso de 2000, a grade curricular do CFsd era de 1050 horas-aula. A partir de 2004, percebe-se uma crescente redução da carga que passa a girar em torno de 850 horas-aula, até chegar o cômputo atual de 888 horas-aula. A quantidade de horas de uma disciplina

de forma isolada não é um indicador confiável acerca da qualidade da formação policial, as metodologias, materiais didáticos, o corpo docente e a estrutura são fatores complementares deste processo.

No entanto, tendo em vista que a definição de um currículo escolar expressa as relações de poder que se estabelecem em uma sociedade, a análise deste currículo pode revelar as intenções das ações formativas pretendidas e desenvolvidas pela PMES (MOREIRA, 1999).

Nesse sentido, a grade curricular acima é fruto de uma ação deliberada da Diretoria de Ensino da PMES que, como dito pela diretora, considera como estratégicas as disciplinas com maiores cargas horárias. Assim para esta análise utilizo o caráter quantitativo de horas-aula para entender até que ponto a Matriz conseguiu remodelar o currículo de formação da PMES.

Tendo em vista o currículo de formação de 2012, pode-se indagar sobre certa situação paradoxal: o discurso oficial que resultou na Matriz curricular se pautava na ideia de que a formação anterior era insuficiente e defasada diante das novas demandas sociais, no entanto, o primeiro resultado dessa nova formação é justamente a redução da carga horária do curso. Neste ponto pode-se discutir acerca da existência de um esforço para a racionalização do tempo despendido para a formação, o que embasaria o raciocínio de que a carga horária extensa não está diretamente relacionada com uma boa formação. Porém, na entrevista realizada com a diretora-adjunta, ficou claro que é a pressão da sociedade sobre o governo por mais policiamento o vetor responsável pela redução da carga horária, segundo a diretora:

No governo Hartung, principalmente no segundo mandato, quase não houve concursos, de lá para cá... na gestão Casagrande o governo tem feito concursos a cada seis meses, depois deste agora (2012) estão previstos mais dois até 2014. a intenção dele (governador) é chegar a um efetivo de 10.000 policiais, assim. temos que suprimir aqui, diminuir lá para que se consiga entregar esses policiais às ruas o mais rápido possível, recentemente mudamos a empresa que aplica o concurso para que não se repita o que aconteceu no último.⁷³

Assim, pode-se perceber que os preceitos da Matriz pouco ou quase nada influem na definição da carga horária do curso, o que se pode deduzir pela fala da

⁷³ A diretora de refere ao fato de que, no concurso que deu origem a turma que foi observada, houve um grande número de inscritos, mais de vinte e cinco mil candidatos, mas apenas cento e quinze conseguiram aprovação, devido ao alto grau de dificuldade das provas intelectuais e físicas.

comandante-adjunta é que se a PMES cumprisse à risca o que indica a Matriz no tocante ao número de disciplinas e carga horária delas, não corresponderia aos anseios do governo estadual e da sociedade de ver mais policiais nas ruas. Tal constatação reforça a impressão descrita no segundo capítulo acerca de ser opção do Espírito Santo tratar a segurança pública como sendo uma questão a ser equacionada com a inserção de mais policiais nas ruas, postura comum em outros estados e criticada por Silva (2003).

Por outro lado é possível perceber também que algumas disciplinas que podem ser indicadas como úteis para uma formação policial mais engajada com as “novas demandas sociais” que estavam presentes até 2004, foram retiradas do currículo após esta data, como foi o caso da disciplina de Criminologia⁷⁴. Ainda nessa linha, e comparando as grades, nota-se que apesar da Matriz apontar para uma divisão de disciplinas por eixos articuladores e áreas temáticas, essa organização é inexistente na grade curricular de 2012, havendo somente a orientação por parte da assessoria pedagógica no sentido de que os Direitos Humanos devem ser trabalhados de forma transversal, recomendação que foi trabalhada nas reuniões pedagógicas, mas não está contemplada no NPCE de 2012.

Da leitura da grade curricular pode-se apontar que há dois grupos de disciplinas, um de cunho relativo à profissão policial como Armamento Policial, Técnicas de Imobilização, Uso da Força e Armas de Fogo bem como as disciplinas jurídicas⁷⁵, todas com cargas horárias superiores a 30 horas-aula, e outro de cunho humanístico como Ética e Cidadania e também Comunicação e Imagem com cargas horárias de 15 horas-aula.

Há certa dificuldade de enquadrar a disciplina Direitos Humanos na Atividade Policial em um destes grupos, pois até o ano 2004, quando a disciplina era prevista no currículo, a mesma era denominada somente de Direitos Humanos, que a colocaria no grupo das disciplinas humanísticas. Porém, após 2004 a disciplina teve a ementa remodelada e passou a ser denominada de Direitos Humanos na Atividade Policial, trazendo a esta um caráter mais técnico do que humanístico.

⁷⁴ A ementa desta disciplina trazia questões ultrapassadas na Criminologia moderna, como as teorias de Lombroso acerca da definição do criminoso. Neste ponto, ao invés de excluir a disciplina seria a questão de atualizar a ementa.

⁷⁵ Direito Penal, Penal Militar, Processual Penal, Administrativo e legislação penal especial.

No entanto, como será abordada no próximo capítulo, essa disciplina é ministrada no sentido de instrução, ou seja, no tocante às metodologias de ensino não há diferenças substanciais entre essa aula de Direitos Humanos na Atividade Policial e a aula de armamento, por exemplo, pois os professores/instrutores buscam ministrar os conteúdos no sentido de protocolos a serem seguidos sem qualquer reflexão. Além disso, os professores/instrutores colocam a questão em termos de prevenção a punições, ou seja, se o futuro policial não observar o conteúdo aprendido terá problemas administrativos e judiciais, ou como bem ilustrou um aluno/soldado: não respeitar os *“Direitos Humanos do vagabundo é igual a se apresentar com a farda ou coturnos sujos, dá cadeia”*.

Além destes dois grupos de disciplinas apontados na grade curricular é de se ressaltar que o caráter castrense da formação persiste com a destinação de 31 horas-aula à disciplina Ordem Unida, carga horária superior a disciplinas como Sistema de Segurança Pública (15 horas-aula) e Teoria de Polícia (17 horas-aula).

Assim, disciplinas que fundamentariam a possibilidade de uma postura mais reflexiva por parte dos alunos/soldados foram excluídas ou tiveram suas cargas horárias reduzidas, o que resulta em um currículo de formação que não confere às disciplinas ligadas às humanidades a mesma importância conferida pela Matriz. Ao mesmo tempo destina-se uma carga horária extensa a disciplinas como Ordem Unida, que não auxiliam em nada na formação de um policial reflexivo em sua prática. Acrescente-se a isto outro fato que não está previsto no currículo, a disciplina Ordem Unida, além das 31 horas formais, aparece em outras situações do curso. Basta lembrar que no CFA os alunos/soldados estão diuturnamente expostos aos conteúdos dessa disciplina, ou seja, não se pratica Ordem Unida somente nas aulas de Ordem Unida, a todo o momento os alunos/soldados são lembrados e cobrados sobre esses conteúdos, sob pena de sofrerem as mais variadas sanções.

Verifica-se, portanto, que, em termos formais, ou seja, em termos de eleição de disciplinas mais reflexivas e distribuição da carga horária, o currículo do CFsd-2102 está na contramão do que espera a SENASP por intermédio de sua Matriz. Neste sentido, parece haver um descompasso entre as políticas emanadas do Governo Federal e o que é efetivamente posto em prática no cotidiano da formação profissional em segurança pública, notadamente, no caso em estudo, que é a formação do policial militar capixaba. Formalmente criam-se disciplinas e ementas inspiradas nos princípios da Matriz, mas estas não se efetivam, pois a

carga horária e as práticas pedagógicas não se pautam nestes mesmos princípios, como será tratado no próximo capítulo.

6 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CHOQUE DE REPRESENTAÇÕES.

O objetivo desse capítulo é analisar de que modo se confrontam diversas representações sobre o papel e a atuação da Polícia Militar, e como se constituem as práticas adotadas no curso de formação de soldados no Espírito Santo a partir da inserção da Matriz Curricular da SENASP. As entrevistas realizadas com os agentes do campo, bem com a observação empreendida, revelaram que há, no processo de formação focalizado, um verdadeiro choque de representações e práticas, que interfere no tipo de profissional de segurança pública que a PMES entrega à sociedade a cada semestre.

Como já discutido para Chartier (1990) as representações podem ser entendidas como percepções do social que não são de forma alguma discursos neutros, ao contrário, produzem estratégias e práticas, que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, para justificar suas ações e condutas (CHARTIER, 1999, p,17).

Esse confronto de representações na formação policial se dá em um ambiente específico, por isso o conceito de *campo* delineado por Bourdieu é coerente com a discussão posta nessa pesquisa. Nesse sentido, parto da constatação que há no Brasil um *campo da formação policial*, caracterizado por uma relação de tensão entre agentes e instituições que, por possuírem o capital necessário, se digladiam no sentido da busca por dominação do campo.

Para Bourdieu (2000) *campo* pode ser definido como espaço social de várias dimensões, onde as relações sociais entre os agentes são caracterizadas ao mesmo tempo pelo compartilhamento e pela disputa pela posse de capitais importantes, agentes que pela sua condição própria não dispõem dos mesmos recursos e competências.

É uma arena de luta entre dominantes e dominados, entre os agentes que possuem um acúmulo maior de capital (poder) para intervir e coordenar o campo e aqueles desejosos de abandonar sua posição de dominados empregando, geralmente, estratégias de subversão. Desta forma pode-se dizer que a estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes engajados na luta.

Para melhor delinear o que denomino *campo da formação policial* se faz necessário também tecer algumas considerações acerca do conceito de capital na matriz bourdiesiana. Para o pensador francês, a idéia de capital supera a tradição

marxista que resume capital somente ao seu viés econômico, substanciado primordialmente em parâmetros pecuniários. Para Bourdieu é crucial a compreensão da existência também de capitais do tipo simbólico, cultural e social. O capital simbólico correspondente ao conjunto de rituais, como as boas maneiras, ligados à honra e ao reconhecimento. O capital cultural se revela pelo domínio de saberes, experiências e títulos que são valorizados em determinado campo; e o social, nas relações sociais que podem ser convertidas em instrumentos necessários para impor e manter certa dominação. A luta por essas formas de capital se dá dentro de um espaço delimitado, um microcosmo dentro de um macrocosmo, onde se verifica a existência de normas, regras e disputas específicas para a obtenção deste poder (capital). Para Bourdieu o que permite estruturar o universo social é a posse de diferentes tipos de capital. A posição dos agentes no espaço das classes depende do volume e da estrutura de seu capital. (BOURDIEU, 2000).

No *campo da formação policial* a disputa pela posse dessas diferentes formas de capital é claramente percebida quando se analisa as posições dos agentes e/ou instituições que conduzem ou definem os parâmetros do processo de formação como farei nas próximas páginas. É possível perceber também, que o modelo dual de policiamento praticado pelo Brasil vem a realçar essas disputas na medida em que destina à polícia militar o policiamento ostensivo e à polícia civil a função de polícia judiciária. Há então formações diferentes que em certa medida incentivam a disputa natural entre os agentes do campo.

No CFA, durante a realização do curso de formação de soldados, há um confronto, uma disputa de representações nesse campo acima descrito. Cada um dos agentes envolvidos traz suas próprias representações, que entram em conflito com outras usadas nas disputas travadas no campo da formação policial militar, em que se evidencia um triângulo com posições contrárias: em um vértice, estão os postulados dos Direitos Humanos, representados pela Matriz da SENASP, comprometida com as reformas oriundas da Constituição de 1988 e dos Tratados de Direitos Humanos que preconizam o respeito aos direitos dos cidadãos; no outro há os professores/instrutores das disciplinas de Direitos Humanos e afins, que estão ligados a uma aplicação prática da atividade policial, adquirida através da experiência e, no terceiro vértice, estão os alunos que chegam ao curso com um *habitus* constituído em um ambiente diferente daquele em que está ingressando.

O que foi disposto acima preenche o que Bourdieu (1997) considerou como requisitos para que haja a particularização de um campo. Há no ensino policial um capital a ser disputado que é a definição do tipo de policial requerido pela sociedade brasileira: aquele que defende o cidadão ou aquele que defende o Estado? E quais seriam as formas ideais de formar esses policiais?. Há também nesse campo, atores que assumem papéis de dominantes e de dominados: a Diretoria de Ensino, os professores-instrutores e os policiais mais antigos lotados no CFA possuem o capital cultural valorizado no campo, são aqueles que se consideram os detentores do conhecimento e da experiência propícias para a formação de um “bom policial”, por outro lado há os alunos/soldados que vivendo na liminaridade ora se amoldam à maneira pela qual essa dominação se manifesta, ora se rebelam demonstrando à sua insatisfação com os rumos do curso. As contundentes reclamações por parte dos alunos/soldados em relação ao excesso de faxina, em detrimento de aulas mais operacionais, configuram um bom exemplo dessa rebeldia que pode ser observado durante a pesquisa.

A Matriz da SENASP se insere no *campo da formação* como uma série de ditames conceituais que são disputados pelos agentes do campo que buscam dar a esses conceitos um uso particular para que haja a dominação, ou seja, o poder sob a visão e sentido do mundo social representado pelo campo.

Nesta disputa é necessário que os atores (jogares, contendores) tenham em mente que regras devem ser seguidas, para isso é necessário que compartilhem um *habitus* que, no caso em especial, é o militar. Explico: é necessário que haja uma espécie de ligação entre os que estão jogando, pois todos devem seguir as regras do jogo no campo e neutralizar aqueles que pretendem ingressar neste desrespeitando tais leis, impondo novos objetos de luta, ou buscando deslegitimar comportamentos definidos como legítimos pelos jogadores do campo. Nesse sentido, aqueles que possuem um *habitus* valorizado pelo campo será nele melhor situado, pois cada agente é caracterizado pela sua trajetória social, *habitus* e posição conquistada no campo. É comum nos cursos de formação soldados haver muitos alunos/soldados que tiveram algum tipo de vivência militar pretérita (meu caso em especial), a estes é dispensado um tratamento diferenciado em relação àqueles que não tiveram tal experiência.

Tais jogadores, para que assim se caracterizem, precisam de um *habitus* correspondente ao campo em que se inserem. Por exemplo, no campo militar, exige-

se a posse de um *habitus* militar; no campo jurídico, um *habitus* jurídico etc. Apenas quem incorpora o *habitus* próprio do campo tem condições de jogar o jogo e acreditar na importância de jogá-lo (BOURDIEU, 1997).

Ao mesmo tempo esse *habitus* pode ser evidenciado nos esquemas emocionais, afetivos, cognitivos e morais que são formatados no seio da família, por intermédio daqueles que se apresentam como pessoas mais próximas aos sujeitos na infância. Neste sentido a forma como avaliamos o mundo não é de nossa escolha, ele já nos foi passada de forma pré-reflexiva. Neste sentido, para Bourdieu (1997), as pessoas são inconscientemente preparadas para se inserirem nas instituições, pois de certa forma foram “domesticadas” para isso e as mudanças de ambiente não representam mudanças na verdade, mas sim permanências de estruturas do passado que apenas se apresentam com novas roupagens. O sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas e é importante ressaltar que este sistema de ensino contribui para conservar as estruturas, e que existem outros sistemas que também cumprem esta função, como por exemplo, o sistema econômico.

Na medida em que a formação policial é um mecanismo de perpetuação das estruturas sociais pode-se indagar até que nível esta formação influi nas práticas violentas e arbitrárias. Há na bibliografia consultada grande crítica às práticas policiais em relação às classes populares, principalmente após os anos 80. Neste material a polícia é enfocada sob o ângulo da luta de classes e, desse modo, apreendida enquanto aparelho repressor a serviço das classes dominantes ou de seus interesses. Essa literatura se ocupa das ações truculentas contra trabalhadores, favelados, autores ou meros suspeitos de delitos contra o patrimônio. Prisões arbitrárias, humilhações, batidas, invasões de domicílios, maus tratos, fuzilamentos constituem o elenco mais comum de atos que configuram esse desempenho.

O recorte cronológico desta pesquisa revela que nos anos em que o Brasil viveu sob o jugo da exceção política essas práticas violentas serviam à lógica que pensava a polícia como um órgão de proteção do Estado e não do cidadão, porém as mudanças jurídicas e políticas processadas a partir do processo da distensão do regime militar colocaram a polícia, ao menos formalmente, em outro pólo de atuação, que seria o da defesa do cidadão.

Contudo, antes de reportar o problema ao descompasso existente entre a destinação das polícias a “servir e proteger” e os conhecimentos, técnicas e hábitos aprendidos pelos policiais militares, Kant de Lima (2011) nos lembra a necessidade de pensar essa questão para além de um “mau desempenho” do policial. Segundo o autor, é preciso saber se os policiais fazem aquilo que consideramos errado porque não sabem o que é correto ou se, sabendo-o, simplesmente deliberam fazer o contrário. Dessa forma, a reflexão nos levaria a pensar não mais em termos de um “despreparo” do policial, mas de um preparo informado por valores e ideologia diferentes daqueles que informam explicitamente o nosso julgamento, bem como pensar acerca do reflexo das doutrinas e representações herdadas de um passado autoritário por esses sujeitos sociais.

No momento em que esse trabalho é escrito o Brasil passa por um processo de manifestações populares que a mídia batizou de “manifestações de julho”. Em tais movimentos há uma gama de reivindicações que, devido a serem recentes e complexos deverão ser objeto de análise de pensadores da sociedade brasileira nos próximos anos. No entanto, e sem pretender adiantar qualquer tipo de análise mais profunda sobre este tema, a postura das PM’s e a rejeição a elas durante as manifestações serve de exemplo do que foi dito acima, pois revela o grau de descompasso entre a percepção da sociedade acerca do papel da polícia diante de um direito fundamental que é a manifestação pública e pacífica.

A PM, por sua vez, procura legitimar sua atuação na necessidade de observância da lei e da ordem, mas, como ainda está arraigada aos preceitos da Doutrina da Segurança Nacional, não sabe ao certo lidar com manifestações que não tem mais o cunho de subversão política, verificada nas manifestações dos anos 60 e 70, situações em que a PM, aquartelada, era acionada somente para reprimir as manifestações populares.

Dentre aqueles que estudam a questão da Segurança Pública, a formação policial é um dos vetores que precisam ser reavaliados para que se consiga compatibilizar a ação policial com os reclames nacionais e internacionais dos Direitos Humanos. No entanto, esta tese segue a linha adotada pelo professor Kant de Lima, que adverte que a simples remodelagem dos currículos não trará os resultados desejados, pois quaisquer modificações devem levar em conta o caráter excludente e hierarquizado da sociedade brasileira (LIMA, 2011).

Segundo a abordagem de Kant de Lima, é necessário que as políticas públicas que pretendam alterar o processo formativo levem em consideração as características da sociedade brasileira e como essas características podem influir neste processo formativo. Neste sentido, busco lançar um olhar crítico sobre a questão para verificar se as mudanças propostas pela Matriz conseguem trazer à formação policial as alterações pretendidas. Busco também aferir o respeito aos Direitos Humanos⁷⁶ está mesmo atrelada à questão da formação.

6.1 A concepção de Direitos Humanos da Matriz da SENASP

Como demonstrado no capítulo anterior, em 2004, a PMES passou a adotar a Matriz da SENASP como referencial teórico-metodológico para as suas ações formativas. Alguns estados federados adotam a Matriz de forma integral, como sendo o currículo de formação. Este não é caso do Espírito Santo.

Neste estado, a Diretoria de Ensino, como foi referido no capítulo anterior, elabora, a cada curso, um documento regulamentador da formação que são as Normas para o Planejamento e Condução do Ensino (NPCE), que servem de eixo norteador para ações pedagógicas. O referido documento, em sua versão 2012, em seu artigo 2º diz quais são as referências normativas que devem permear as ações formativas, *in verbis*:

Capítulo II
DAS REFERÊNCIAS
Art. 2º São tomadas por base para as NPCE os seguintes instrumentos normativos:
I - Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988;
II – Constituição do Estado do Espírito Santo, de 05 de outubro de 1989;
III - Lei nº 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), de 20 de dezembro de 1996;
IV - Lei nº 3196 (Estatuto dos Policiais Militares do ES), de 09 de janeiro de 1978;
V - Lei Complementar nº 467 (Dispõe sobre promoção de praças e de oficiais da administração da PMES), de 05 de dezembro de 2008;
VI – Decreto nº 254-R (Regulamento Disciplinar dos Militares Estaduais do Espírito Santo - RDME), de 11 de agosto de 2000;

⁷⁶ Quando me refiro à categoria dos Direitos Humanos o faço em uma perspectiva mais ampla, buscando englobar em tal categoria conceitos ligados à questão da cidadania e pacificação social.

VII – Matriz Curricular Nacional da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) (grifo meu).

Mesmo que a Diretoria de Ensino da PMES não adote a Matriz na sua integralidade, a influência formal da mesma vem sendo reforçada a cada curso ministrado conforme regulamento interno.⁷⁷ Porém, a despeito da importância da Matriz na formação, durante o processo de observação e nas entrevistas, pude perceber que, entre os alunos/soldados, não há muita clareza acerca do que seja, ou quais os objetivos da Matriz. Nenhum dos interlocutores (alunos/soldados) ouvidos sequer sabia da existência da SENASP, muito menos da iniciativa desta em criar um marco de referência para a formação policial militar em todo o Brasil.

No entanto, durante as aulas e entrevistas com os professores/instrutores a tônica caminha sempre no sentido de que a inserção dos Direitos Humanos e matérias correlatas no curso de formação são uma realidade que *“não tem volta”*. Na primeira aula de Direitos Humanos na Atividade Policial esse foi o discurso do professor/instrutor ao advertir seus alunos/soldados que a observância dos postulados dos Direitos Humanos era obrigação fundamental: *“Vocês podem até não concordar com o que será aqui ensinado, mas isto não tem volta, se vocês não quiserem problemas na carreira é bom prestar atenção ao que será aqui ensinado”*.

Como foi dito, toda a minha análise está focada em duas disciplinas específicas e, de certa forma, correlatas: Direitos Humanos na Atividade Policial e Policiamento Ostensivo Geral (POG). A escolha destas disciplinas vem atender a uma percepção tida no início da pesquisa. Como ouvinte, participei de algumas reuniões pedagógicas pré-curso com todos os professores/instrutores que iriam ministrar disciplinas durante o CFsd-2012. E, nessas oportunidades, dentre outras questões, pude observar que ocorreu nos cursos anteriores uma série de reclamações por parte dos alunos/soldados em relação a dissonâncias e

⁷⁷ **Art. 7º** O ensino profissional abrange as seguintes áreas de conhecimento, conforme diretrizes emanadas da Secretaria Nacional de Segurança Pública -SENASP:

- I – Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública;
- II – Violências, Crime e Controle Social;
- III – Cultura e Conhecimento Jurídico;
- IV – Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos;
- V – Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador;
- VI – Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública;
- VII – Cotidiano e Prática Policial Reflexiva;
- VIII – Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública.

contradições entre o ensinado nas duas disciplinas⁷⁸, dissonâncias estas que acarretaram perda de valiosos pontos na média final.⁷⁹

Este fato revelou que não há entre os atores envolvidos no processo de formação uma definição uníssona do que seriam Direitos Humanos. Como visto em capítulos anteriores, no processo evolutivo dos currículos de formação da PMES, a disciplina Direitos Humanos foi surgindo e desaparecendo, ao sabor das mudanças políticas e das demandas por mais policiais. Quanto maior o índice de criminalidade estampado nas estatísticas oficiais, maior a necessidade de efetivo nas ruas, o que sempre reduzia o tempo de formação e a carga horária de algumas disciplinas tidas como “*menos operacionais*”⁸⁰.

No curso observado, o nome oficial da disciplina que trata de questões relativas a Direitos Humanos é Direitos Humanos na Atividade Policial disciplina com carga horária de vinte e oito horas⁸¹. Neste particular, alguns alunos/soldados indagaram durante as conversas informais se havia diferença entre os Direitos Humanos estudados pelos policiais em relação a outras categorias profissionais. “*Há Direitos Humanos na atividade dos Bombeiros? Dos médicos? Dos professores?*”. Essa particularização do tema em relação à atividade policial restringe e faz crer aos alunos/soldados que os Direitos Humanos só devem ser observados pelos policiais quando em atividade, e que fora dela o assunto é outro.

Neste ponto é necessário conhecer qual concepção de Direitos Humanos que os formuladores da Matriz da SENASP elegeram para que configurasse um referencial teórico e até que ponto esse referencial influencia a definição da disciplina Direitos Humanos na Atividade Policial e suas práticas pedagógicas. Antes de adentrar nessa questão, Silva (2003) faz um alerta importante acerca do significado dos termos “políticas públicas”. O autor ressalta que um dos grandes problemas do poder público no Brasil é a utilização particular dos bens e serviços públicos, revelada na tradição brasileira em canalizar recursos públicos em prol de parcela mínima na sociedade em detrimento de camadas mais hipossuficientes.

⁷⁸ Houve reclamações também acerca de outras disciplinas como Direito Penal e Estatuto da Criança e do Adolescente, mas não serão ~~será~~ analisadas na tese.

⁷⁹ A pontuação ou média final do CFsd é de crucial importância para a carreira do futuro policial, pois sua classificação irá definir o momento em que ascenderá aos pontos da carreira, por isso é observável durante o curso uma preocupação constante com a nota. Os alunos/soldados estudam à exaustão não por que são estimulados a aprender, mas sim para que possam atingir as maiores notas possíveis.

⁸⁰ Entende-se como mais operacionais as disciplinas tradicionalmente ligadas ao fazer policial, como tiro, policialmente ostensivo geral, direito penal etc.

⁸¹ No currículo a carga horária está registrada como 30 horas, mas duas são reservadas à prova.

Neste ponto Silva (2003), embasando-se em Kant de Lima (2011) diz que:

.. se pode extrair a conclusão de que é relevante a distinção entre as políticas governamentais que visam ao interesse público, com sentido da coletividade, e as políticas que trazem o vício particularista, ou seja, aquelas adotadas pelo Estado como se ele e certos grupos fossem proprietários dos bens e recursos públicos (SILVA, 2003, p. 89).

Encarada como um direito difuso e indivisível, as políticas públicas no campo da segurança pública só merecem de fato essa denominação se atendem a toda a sociedade sem qualquer tipo de distinção, sem a histórica distribuição de recursos a grupos privilegiados (SILVA, 2003). Levando-se em consideração as ressalvas de Silva (2003) conclui-se que a Matriz da SENASP busca, de fato, oferecer igualmente o bem segurança pública, através de profissionais bem preparados e formados. Mas, para os objetivos desta análise é preciso não ver a Matriz como sendo um documento definitivo sobre a questão, mas sim como a manifestação do Governo Federal que faz jus aos compromissos com os Direitos Humanos ratificados internacionalmente.

Nas reuniões pedagógicas e na entrevista realizada com a comandante-adjunta da Diretoria de Ensino percebeu-se a ideia de que o planejamento do CFsd de 2012 foi realizado dentro do que é esperado pela SENASP. No entanto, segundo a mesma fonte, não houve qualquer trabalho no sentido de se adequar as metodologias pedagógicas. Confrontada com este fato, a comandante adjunta justificou que não houve tempo hábil para fazer uma *“reciclagem mais ampla”* dos profissionais que irão atuar como professores/instrutores, o que se devia ao fato de que todos estes, militares ou civis, tinham outras atividades fora do CFA. No caso dos militares, a função é gratificada, ou seja, o professor/instrutor cumula as suas funções ordinárias com a atividade de ensino. Neste ponto, observei por diversas vezes que estes militares *“emendavam”* o serviço no CFA, ou seja, saíam dos seus plantões para irem direto ministrar suas aulas.

Um dos pontos negativos referenciados pelos alunos/soldados nas entrevistas foi o número excessivo de aulas vagas, geralmente ocasionadas pelas faltas recorrentes de muitos professores/instrutores que por conta de suas atividades fora do CFA. A reclamação dos alunos/soldados não era pelo fato de que ficariam

sem um conteúdo específico, mas sim pelo fato de que aula vaga era sinônimo de faxina no quartel.

Ao se analisar a Matriz Curricular da SENASP percebe-se que houve o esforço da equipe multidisciplinar responsável por sua elaboração para que as ações formativas estivessem alinhadas ao conjunto de competências cognitivas, operativas e atitudinais que pudessem orientar a construção de currículos, a partir de eixos articuladores e áreas temáticas, que dessem conta de formar um profissional capaz de responder aos desafios do campo da segurança pública.

A categoria dos Direitos Humanos aparece nos princípios da Matriz, no Objetivo Geral, nos Eixos Articuladores e nas Áreas Temáticas. Seus princípios são preceitos que fundamentam a concepção das ações formativas para os profissionais de Segurança Pública, sendo classificados em três grupos, o ético, o educacional e o didático-pedagógico. A categoria dos Direitos Humanos aparece no grupo Ético da seguinte forma:

Os princípios contidos neste grupo enfatizam a relação existente entre as ações formativas e a transversalidade dos Direitos Humanos, contribuindo para orientar as ações dos profissionais da área de Segurança Pública num Estado Democrático de Direito (SENASP, 2009, p.12).

Sobre o grupo ético, a Matriz informa que as habilidades operativas a serem desenvolvidas pelas ações formativas devem estar respaldadas pelos instrumentos legais de proteção e defesa dos Direitos Humanos, justificando: “Direitos Humanos e eficiência policial são compatíveis entre si e mutuamente necessários. Esta compatibilidade expressa a relação existente entre o Estado Democrático de Direito e o cidadão” (SENASP, 2009, p. 12).

No objetivo geral, a Matriz assevera que as ações formativas devem ser planejadas no sentido de aliar o exercício da atividade de Segurança Pública com a prática da cidadania e os princípios do Estado Democrático de Direito, “estimulando a adoção de atitudes de justiça, cooperação, respeito à lei, promoção humana e repúdio a qualquer forma de intolerância” (SENASP, 2009. p. 14).

Sobre os eixos articuladores, informa que eles estruturam o conjunto de conteúdos de caráter transversal, definidos por sua “pertinência nas discussões sobre segurança pública e por envolverem problemáticas sociais de abrangência nacional”. São assim chamados, pois “conduzem para a reflexão sobre os papéis individuais, sociais, históricos e políticos do profissional e das instituições de

Segurança Pública” (SENASP, 2009, p. 15). A categoria dos Direitos Humanos é o terceiro eixo junto com Cidadania, Ética e Segurança Pública.

Finalmente, a Matriz prevê também as Áreas Temáticas que são os conteúdos ditos “indispensáveis à formação do profissional da área de Segurança Pública e sua capacitação para o exercício da função” (SENASP, 2009, p. 18). Na construção da Matriz foram elencadas oito áreas temáticas, sendo a terceira relativa a Direitos Humanos. Segundo a própria Matriz, os Direitos Humanos cumprem uma “trajetória de autodeterminação, que se afirmou decisivamente na metade do século XX, com a emblemática Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que encerra toda a luta da civilização pela liberdade e a justiça” (SENASP, 2009, p. 87). Nas competências desta disciplina há os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os aspectos conceituais prevêem competências meramente históricas e legais, como o conhecimento das principais declarações de Direitos Humanos e algumas legislações mais específicas como o Estatuto do Idoso ou da Criança e do Adolescente.

No entanto, os aspectos procedimentais e atitudinais são mais reveladores no sentido de mudanças nas práticas policiais. Nestes destaco as seguintes competências: observância aos Direitos Humanos nas atividades exercidas; tratamento adequado a grupos vulneráveis; reflexão sobre o servir e proteger em se tratando da Defesa Social, como responsabilidade social para a reorientação da sua práxis; sensibilidade para a percepção do ser humano como titular de direitos; e desmistificação dos Direitos Humanos como dimensão exclusiva da área jurídico-legalista.

Feita esta breve descrição, fica a pergunta: afinal qual é a concepção de Direitos Humanos expressa na Matriz da SENASP? A SENASP, como órgão do governo, ao criar uma Matriz que pretende ser referencial para a definição de currículos de formação nos estados, responde a uma lógica própria. A Matriz expressa em seu bojo relações de poder, visões de mundo e práticas temporais que o governo espera ver nas ações formativas das polícias militares. A Matriz da SENASP se insere no campo da formação policial como um referencial que deve ser seguido pelos agentes envolvidos como se ela fosse o padrão ideal de formação.

Nesse sentido, e tendo em perspectiva de análise a categoria dos Direitos Humanos, até que ponto a Matriz influi na definição desta disciplina aplicada no curso observado? Ao se analisar a área temática III – cultura e conhecimento – na

qual está inserida a Disciplina Direitos Humanos, observa-se pela contextualização, conteúdo programático e referências bibliográficas que há clara vinculação com a concepção tradicional e acrítica dos Direitos Humanos, quase uma história dos Direitos Humanos no sentido de obras dogmáticas que se apresentam como afirmações históricas dos Direitos Humanos (COMPARATO, 1999).

Em termos pessoais, apesar da militância em relação aos Direitos Humanos, a produção dessa pesquisa me deu subsídios para que pudesse realizar um exercício para desnaturalização desta categoria, para que pudesse analisá-la com uma abordagem mais crítica. Assim, da análise da Matriz e da consonância ementa da disciplina Direitos Humanos na Atividade Policial, verifica-se que a concepção de Direitos Humanos eleita pela Matriz e assumida pela PMES é aquela que nos é apresentada pelos manuais de Direito, de maneira acrítica e com uma contextualização ocidental e europeia sobre a questão. No caso da disciplina Direitos Humanos na Atividade Policial, a ementa indica conteúdos que pretendem ensinar aos alunos/soldados a trajetória de construção e reconstrução dos Direitos Humanos na linha pensadores como Comparato (1999), Arendt (1989), Bobbio (1992) e Lafer (1988), aliada com alguns postulados ou legislações que tem a ver com a atividade policial.

Mesmo que esta ementa⁸² contemple uma série de conteúdos que satisfazem aos princípios da Matriz, grande parte deles não é ministrada como foi mostrado no capítulo anterior. Alguns desses conteúdos poderiam ser trabalhados de forma transversal em outras disciplinas, como é o caso da Lei Maria da Penha e o Estatuto da Criança e do Adolescente que, por pertinência temática, poderiam ser tratados na disciplina Direito Penal, desde que sob a abordagem teórica dos Direitos Humanos. Além disso, nas aulas acompanhadas durante a pesquisa, não foram verificadas as práticas de ensino sugeridas pela Matriz.

⁸² A organização da sociedade. Os estados totalitários e a formação do Estado Moderno. Estado, democracia e cidadania. História dos Direitos Humanos. Os Direitos Humanos e do Cidadão. A ONU e os Direitos Humanos. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Conduta Ética e Legal na aplicação da lei. Código de Conduta para os Encarregados da Aplicação da lei. Princípios básicos pra o uso da força e armas de fogo e público. O policial como promotor dos Direitos Humanos. Vítimas da Criminalidade e Abuso do Poder. Violência doméstica contra a mulher. Lei Maria da Penha Maia, a mulher como encarregada e aplicação da lei e crianças e adolescentes. Os fatos flagrantes de desrespeito aos Direitos Humanos pela polícia brasileira e as policias co caminho da mudança. Grupos vulneráveis e as políticas de proteção. Programa Nacional de Direitos Humanos e ação policial com mulheres, crianças e adolescentes, idosos, gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais e pessoas com deficiência: cadeirante e deficiente visual, auditivo e intelectual.

Os conteúdos sugeridos pela Matriz e os inseridos na disciplina Direitos Humanos na Atividade Policial se limitam a uma reconstrução da história dos direitos do homem, unilateral e simplista, como é geralmente apresentada nos manuais de divulgação da história dos Direitos Humanos: *Magna Carta* do século XIII, Revolução Gloriosa Inglesa do Século XVII, Revolução Americana e Francesa do século XVIII, para concluir finalmente com a Declaração Universal das Nações Unidas do século XX. Nessa concepção, a Europa e o mundo ocidental aparecem como o espaço onde progressivamente, ainda que com contradições, se forja a emancipação do homem, posteriormente estendida a toda a humanidade como modelo a ser seguido. O resto do mundo constitui o agente passivo, marginal, é o outro que, ao ser descoberto, recebe o “evangelho” dos Direitos Humanos do mundo civilizado (TODOROV, 1993).

Essa abordagem mostra os Direitos Humanos como a panaceia que salvará os povos e para tal precisa ser universalizado. O surgimento de um mercado mundial, desde o tráfico de escravos em larga escala até os atuais processos de mundialização da economia é o grande fenômeno histórico que condiciona todo o processo de universalização dos Direitos Humanos, que deve estar sempre presente nas análises sobre o tema. O que a Matriz sugere, em última análise, é a exposição da doutrina dos Direitos Humanos que se relaciona com várias correntes de pensamento e de ação, entre as quais, o liberalismo, o socialismo e o cristianismo social.

O Brasil tem, desde a redemocratização, assinado e ratificado uma série de tratados internacionais de Direitos Humanos que visam sua universalização. A incorporação desses tratados ao nosso ordenamento jurídico traz consigo uma série de dimensões: ética, jurídica, política, econômica, social, cultural e educativa. Três interessam diretamente a esta pesquisa (TOSI, 2002).

A dimensão jurídica assevera que esses direitos, uma vez expressos em tratados e ratificados pelos países, se tornam direitos positivos, que passam a vincular as populações, em suas relações internas, e os Estados nas relações externas. No Brasil, uma recente alteração constitucional – Emenda Constitucional nº 45 de 2004 – modificou o artigo 5º da Constituição, prevendo que os tratados e convenções de Direitos Humanos, uma vez ratificados com o quórum qualificado, serão equiparados a emendas constitucionais, e logo, pela matéria, se tornam *cláusulas pétreas*.

No entanto, é na dimensão política que se insere a Matriz, pois o conjunto de normas inseridas na dimensão jurídica torna os Direitos Humanos critérios de orientação e de implementação das políticas públicas institucionais nos vários setores.

O Estado assume, assim, o compromisso de ser promotor do conjunto dos direitos fundamentais, tanto do ponto de vista negativo, isto é não interferindo na esfera das liberdades individuais dos cidadãos, quanto no ponto de vista “positivo”, implementando políticas que garantam a efetiva realização desses direitos para todos. Nesse sentido, o Programa Nacional de Direitos Humanos do governo federal constitui um avanço na assunção de responsabilidades concretas por parte do Estado brasileiro, fazendo que os Direitos Humanos se tornem parte integrante das políticas públicas (TOSI, 2002, p. 37)

E, por fim, a dimensão educativa, que formalmente impõe, ao afirmar que os Direitos Humanos são direitos naturais e que as pessoas nascem livres e iguais. A educação para a cidadania e os Direitos Humanos constituem, portanto, uma das dimensões fundamentais para a efetivação dos direitos, tanto na educação formal clássica, como na profissional.

A disciplina Direitos Humanos na Atividade Policial, inspirada na Matriz, busca naturalizar essa visão ingênua que carrega consigo os perigos e os inconvenientes de uma mitificação dos Direitos Humanos, e, na medida em que os currículos de formação “compram” essa naturalização, elas são repassadas aos alunos/soldados sem que haja qualquer reflexão. Ignora a Matriz que a doutrina dos Direitos Humanos não constitui um campo consensual e pacífico como pode parecer para os mais dogmáticos. A antropologia brasileira tem discutido essa questão em termos de conjuntura internacional e como demonstrou Souza (2001), os direitos humanos além de uma categoria teórica, pode também transparecer como um discurso político pragmático cujas contradições internas podem torná-lo tanto arma de defesa quanto de ataque, dependendo de quem e contra quem seja manipulada.

Nesse sentido, verifica-se que os conteúdos de Direitos Humanos da forma como estão na Matriz e no currículo de formação da PMES não fazem qualquer sentido para os alunos/soldados, que os enxergam sob o prisma meramente formal e procedimental, como será abordado a seguir.

6.2 Práticas pedagógicas dos professores/instrutores.

A análise das práticas pedagógicas dos professores/instrutores é importante para avaliar o impacto da Matriz no processo de formação da polícia militar. O CFsd de 2012, sob ótica de número de alunos foi atípico, pois só 115 alunos/soldados foram matriculados, sendo típico o número de mil alunos por curso. Por esse motivo o número de professores/instrutores se resumiu a dois, um tenente-coronel e um major.

Para verificar os impactos da Matriz nesses atores além de observar suas aulas, realizei entrevistas semi-estruturadas relativas à temática dos Direitos Humanos e à Matriz da SENASP.

Antes de analisar as aulas assistidas e as entrevistas, cumpre comentar um evento do qual participei no 9º Batalhão da PMES na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, evento esse que tinha por objetivo discutir temas relacionados ao trabalho policial. A parte que me coube como palestrante foi falar justamente sobre a categoria dos Direitos Humanos e a função policial. Ao final de minha explanação um major, que depois fiquei sabendo fora instrutor/professor no curso de formação, pediu a palavra e resumiu assim o que pensava acerca da violência policial e os Direitos Humanos:

O policial quando vai fazer seu trabalho tem diante de si três tipos de preso: o macumbeiro, o evangélico e o católico. O macumbeiro é aquele que não sabe os direitos que têm, e o policial sabe que ele não sabe, logo desce o cacete! O evangélico é o cidadão que o policial não sabe identificar se ele sabe ou não sabe seus direitos, mas quando o policial descobre que ele não sabe, desce o cacete! E o católico é o cidadão que o policial tem certeza que o mesmo conhece seus direitos, logo o trata de maneira correta

Esse discurso do major abriu um leque de possibilidades para a pesquisa, pois foi ancorado nele que procurei focar, na minha observação, quais eram os diálogos e as metáforas utilizadas para saber ao certo qual a postura dos professores/instrutores, pois elas poderiam revelar quais eram as representações destes profissionais sobre os Direitos Humanos.

No que tange aos recursos didáticos-pedagógicos utilizados na disciplina Direitos Humanos na Atividade Policial, verificou-se que as orientações da Diretoria de Ensino se amoldam à proposta da Matriz, que é baseada no ensino por

competências, privilegiando técnicas de ensino para que o aluno/soldado construa seu próprio conhecimento.

A Matriz então sugere a utilização de estudos de caso e outras técnicas que propiciem uma reflexão da ação policial no meio social, proposta realmente inovadora que propõe a formação de um profissional reflexivo e crítico de sua própria ação. Desta forma, o discurso da Diretoria de Ensino e dos documentos pedagógicos analisados (currículo e NPCE) apontam que os professores/instrutores devem ter também uma postura reflexiva sobre sua práxis adotando técnicas de ensino diferentes como estudos de caso, simulações, resoluções de problemas, projetos, vídeos-formação, grupos de vivência/observação, prática assistida e entrevistas.

Porém, verificou-se que fatores internos e externos impedem que estas práticas sugeridas pela SENASP sejam de fato aplicadas. Dentre esses fatores externos está a questão política da sempre crescente demanda por policiais nas ruas que acarreta a diminuição da carga horária do curso fazendo-o correr a toque de caixa. Como abordado em outro capítulo as políticas de segurança postas em prática pelo governo estadual se resumiram à contratação de novos policiais e compra de novos equipamentos. Essa interferência é sentida pelos professores/instrutores, como se observa por esse depoimento: *“o tempo de curso está cada vez mais diminuindo, já tivemos cursos de 11 meses, hoje não passa de 6... daqui a pouco não teremos cursos de formação, mas sim intensivão para formar polícia.”*

Dentre as questões internas destaca-se o fato de não serem os professores/instrutores totalmente integrados ao CFA, são militares que cumulam suas atividades ordinárias com as de docência. Por diversas vezes, observei esses professores chegarem cansados e estressados, por conta de suas atividades fora do CFA. A dupla jornada é motivo de faltas e, aulas vagas, pois os professores/instrutores, por motivos ligados ao serviço, não conseguem às vezes chegar a tempo para suas aulas.

Mas há também a questão de que, ao lado de um discurso de Direitos Humanos alinhado à proposta da SENASP, coexistem práticas tradicionais de ensino, que remetem ao adestramento, à memorização e ao condicionamento. Tal

constatação pode ser constatada na fala do professor/instrutor observado, em sua primeira aula:

Senhoras e senhores, caso Morfeu se apresente mais interessante do que eu, levantem-se e fiquem de pé no final da sala, pois lembrem-se: aula é serviço, e todos aqui, com a exceção do nosso pesquisador presente, estamos em serviço... aula é serviço... caso alguém durma será preso em flagrante delito por mim e apresentado à Corregedoria, pois como já devem saber, dormir em serviço é crime militar.

A fala do professor/instrutor busca alinhar o ensino de uma disciplina de pretensa reflexão a uma instrução mecânica em que a não observância gera punições. Não há, por parte dos professores/instrutores, a intenção de criar um policial crítico, mas sim inculcar a ideia de que a disciplina Direitos Humanos, é tão importante quanto Ordem Unida e Táticas de Armamento. O aluno/soldado é levado a decorar o que está sendo exposto de forma mecânica, não porque valoriza uma atuação com respeito aos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos, mas porque é assim que determina o regulamento e regulamento não se discute, se cumpre. Para os alunos/soldados, afirmar que respeita os Direitos Humanos é tão mecânico quanto usar bandoleira quando porta um fuzil, embora se verifique que, na prática, na hora da ocorrência, muitos se esquecem da bandoleira.

A metodologia aplicada pelos professores/instrutores em nada corresponde ao que preceitua a Matriz, as aulas são meramente expositivas e o recurso didático utilizado é um projetor de slides, o que talvez justifique o sono. A aula não é diferente das outras do curso, o professor/instrutor é recebido com as cortêsias militares aprendidas na Ordem Unida e o “xerife”, aluno responsável pela organização da sala durante uma semana, repassa ao oficial as alterações do dia. Todos os alunos/soldados recebem previamente o material didático do curso – uma apostila – e o arquivo em power point das aulas que são os mesmos, ainda que os professores/instrutores sejam diferentes. Basicamente, a disciplina é dividida em três partes, na primeira é exposta aos alunos a origem do Estado e as reflexões sobre o tema de pensadores jusnaturalistas e contratualistas; na segunda, a mais extensa, reforça-se a questão da afirmação histórica dos direitos do homem seguindo a receita Magna Carta até a Declaração Universal de 1948; e na terceira trabalham-se questões mais pontuais como minorias e violência policial. Verificou-se a opção dos

professores/instrutores pela metodologia da aula “expositiva dialogada”, como foi referenciada por um deles.

Normalmente a turma se mostra apática ao que é exposto, sendo raras as perguntas nas duas primeiras fases da disciplina, na terceira verificou-se um volume maior de intervenções sobre questões que, de certa forma, relevam as representações dos alunos/soldados sobre a temática. As perguntas sobre violência doméstica e violência policial foram dominantes e a todas elas os professores/instrutores demonstram uma postura distante sobre o tema. Em uma aula um aluno/soldado perguntou sobre uma questão procedimental acerca da Lei Maria da Penha posicionando-se contra ao tratamento diferenciado que a mesma sujeita homens e mulheres, afirmando que tal diferenciação ofende o princípio da isonomia. A esta indagação o professor/instrutor respondeu protocolarmente, ressaltando o conceito de ação afirmativa e no final disse: “entendo a sua aflição, ela é minha também, mas fazer o quê né?”

Em relação a temas ligados à violência policial, os alunos/soldados são expostos a imagens e casos de repercussão nacional e internacional que envolveram policiais. As imagens são de Batalhões Presídios repletos de presos e de fotos de manifestações populares contrárias às ações da polícia. A tônica na fala dos dois professores/instrutores é sempre no sentido do cuidado, ou seja, não foi verificada nenhuma análise acerca das várias questões que envolvem o tema, mas sim o quanto pode ser desastroso para o policial o desrespeito aos Direitos Humanos. Persiste a tônica de que “*se você não observar os Direitos Humanos dos cidadãos é para lá que você vai, para a cadeia*”.

Neste contexto, a prova é vista quase como um fetiche, toda vez que os professores/instrutores estão tratando de um tema ou conceito que consideram importantes alertam aos alunos “*isto vai cair na prova, cuidado*.” Os apelos à “*decoreba*” são uma constante em todo o curso, o que reforça o caráter de instrução observado. A prova, por sua vez, cobra os conteúdos da mesma forma em que são expostos em sala, ou seja, privilegiando habilidades ligadas à memorização, em detrimento de questões que dêem aos alunos/soldados oportunidade de se posicionarem sobre a questão.

A inclusão de matérias relativas à questão da cidadania por si só não traz mudanças nas práticas profissionais dos futuros policiais. Mais importante do que isso são as formas ou metodologias de abordagem destas questões nos centros de

formação e como elas são inseridas em um paradigma de formação de um policial promotor de direitos.

Durante as entrevistas com os professores/instrutores surgiram quatro grandes temas relativos a maneira como esses atores se colocam no campo.⁸³ Esses oficiais levantaram questões acerca de questões de gênero, qualidade dos alunos, carga horária e a transversalidade dos Direitos Humanos em outras disciplinas.

Em relação a questões de gênero, a opinião dos professores/instrutores foi uníssona em afirmar que o sexo feminino é mais perceptível ao tema dos Direitos Humanos, e que as mulheres⁸⁴ compreendem os conteúdos com mais facilidade do que os colegas homens. *“Talvez por serem mães tenham um comprometimento e cuidado na proteção aos direitos das pessoas”, “as mulheres enxergam as coisas com um olhar mais sensível”*. Nesse sentido, os professores/instrutores revelam que ainda persiste a ideia da truculência em relação à atividade policial, reforçando a representação do *ethos* guerreiro como inerente ao homem como sendo um fato e natura. A presença das mulheres é vista por esses informantes como uma *“estratégia para humanizar a tropa”*.

Quanto à qualidade dos alunos/soldados, as declarações seguem em dois sentidos opostos. Para um professor-instrutor, a PMES passa por um processo de transição entre o novo e o velho, e os jovens que hoje ingressam na polícia tem outra visão de mundo: *“os alunos mais jovens têm maior facilidade de assimilação e compreensão da matéria do que as praças mais velhos que vem aqui fazer cursos de aperfeiçoamento, esses, principalmente os formados antes de 1988 são difíceis de convencer.”* Para o outro professor/instrutor, não há resistência por parte das praças mais antigas, *“porque eles compreenderam o quanto podem se enrolar na carreira... na justiça... se não respeitarem os direitos dos cidadãos.”* Mesmo não sendo esse o objeto dessa pesquisa, a questão do aperfeiçoamento dos policiais já formados, na visão de Kant de Lima (2011) é tão importante quanto a formação dos ingressantes. Confrontados com essa ideia os dois professores/instrutores responderam que essa questão é ainda muito complicada, pois os mais antigos:

⁸³ Alguns destes temas foram provocados por mim, mas outros, como a questão de gênero, por exemplo, foram surgindo espontaneamente por parte dos entrevistados.

⁸⁴ Havia no curso 12 mulheres matriculadas.

...estão tanto tempo na policia que eles se acham os especialistas em todos os assuntos... a maioria quando vem para cá fazer aperfeiçoamento está mesmo interessada na divisa... no aumento do salário, eles são daquele tipo que ainda acham que polícia se aprende na rua, e não na academia.

Os dois professores/instrutores ouvidos informaram conhecer a Matriz e disseram saber que sugere prática pedagógicas que visem a uma postura mais reflexiva dos alunos/soldados. No entanto, para eles, a carga horária reduzida não permite a discussão de temas importantes sobre os Direitos Humanos, o que atrapalha o processo de ensino-aprendizagem. Um deles destacou:

...a carga horária poderia ser maior, porque não reduzir ou até mesmo acabar com certas disciplinas para aumentar a carga de outras, há nesse currículo muita coisa desnecessária, sem valor.. até planejamos como diz a matriz seminários e palestras.. está no NPC, mas não dá tempo, a pressão pelo policiamento é muito grande.

Quando indagado sobre o fato da disciplina Ordem Unida ter carga horária superior à de Direitos Humanos na Atividade Policial, esse instrutor respondeu:

A Ordem Unida é importante ... estamos em um instituição policial militar.. aqui tem militarismo, se ele é bom ou não ... não sei.. só sei que se não fosse a Disciplina e a Hierarquia isso aqui já teria virado um zona, acredito que a Ordem Unida serve para controlar o ímpeto da pessoa, ensina a ser educar.. disciplinar.. tem diminuído... quando eu entrei... hoje parece um colégio de freiras.

Ligada à questão da carga horária está a transversalidade dos Direitos Humanos em outras disciplinas. Na reunião pré-curso de que participei esta questão foi muito debatida no sentido de que era orientação da Diretoria de Ensino a estrita observância dos Direitos Humanos em disciplinas como Polícia Comunitária e Policiamento Ostensivo Geral. Como dito acima, esse discurso da transversalidade trouxe a questão incongruência entre o que era ensinado sobre Direitos Humanos nas diversas disciplinas, incongruência essa que acarretou em notas baixas de alguns alunos/soldados.

Ainda sobre essa questão um professor/instrutor afirmou: “quando eu entrei, havia uma disciplina de Direitos Humanos fechada. E agora parece que não,

todas as disciplinas, na verdade, são de Direitos Humanos”. Da análise feita nas ementas das disciplinas do currículo aplicado percebe-se de fato que o critério da transversalidade para a formação em Direitos Humanos parece ter ganhado espaço na formação. No entanto, nesse aspecto, a questão das estratégias ou práticas metodológicas ainda é um ponto a ser discutido.

A Matriz, no tópico estratégias de ensino-aprendizagem na disciplina Direitos Humanos, indica que ela deve ser trabalhada utilizando às seguintes estratégias:

- História de vida.
- Elaboração de mapa conceitual pluridisciplinar dos Direitos Humanos, a partir da vivência pessoal.
- Aulas expositivas de caráter teórico.
- Atividades em grupo: discussão em grupo, dinâmicas de grupo, jogos dramáticos, seminários com pessoas e entidades governamentais e não-governamentais de promoção e defesa dos Direitos Humanos e operadores do direito.
- Visitas a instituições de proteção e defesa da criança e do adolescente.

A análise e discussão de textos doutrinários e legais, com uso de recursos audiovisuais, proporcionarão condições aos alunos para uma reflexão consciente e voltada para propostas concretas de ação profissional da área de Segurança Pública, investigando técnicas de uso da força com a observação rigorosa da legalidade. Deve-se priorizar a integração e a participação, em regime de debates, de personalidades notoriamente ligados à promoção dos Direitos Humanos. Mesas redondas, painéis, seminários são fundamentais como estratégias de ensino-aprendizagem (MATRIZ, 2009, p. 91).

Talvez o grande diferencial da Matriz seja a proposta metodológica que tenta fugir do binômio treinamento e instrução, que ainda marca o ensino policial capixaba como demonstramos anteriormente. Para Kant de Lima (2011) “a metodologia – ou melhor, a dinâmica da formação escolarizada – é mais importante do que os currículos em si (KANT DE LIMA, 2011, p. 252).

De fato, não há como formar um “promotor de Direitos Humanos” com uma postura pedagógica que privilegia o condicionamento e a padronização de protocolos a serem seguidos. A intenção da Matriz ao propor novas metodologias de ensino é no sentido de que todas as ações tem seu grau de importância e aplicabilidade, devendo ser conjugadas nas aulas de forma harmônica. No entanto, o que a observação pode comprovar é que há por parte dos professores/instrutores predileção pelas aulas expositivas de caráter teórico em detrimento das outras práticas.

Como aponta Kant de Lima, a partir de observações feitas no Rio de Janeiro, persiste no ensino policial a busca pela padronização dos procedimentos, o que reproduz a “ideologia marcadamente repressiva e punitiva, retirando dos policiais a capacidade reflexiva diante de situações complexas”, relacionadas dentre outras coisas às questões como discriminação social, racial, de gênero etc (KANT DE LIMA, 2011, p. 252). Esse fato também pode ser verificado na formação policial no Espírito Santo.

A análise feita após a observação das aulas indica que no CFA a disciplina Direitos Humanos na Atividade Policial ainda é calcada na questão teórica e dogmática dos Direitos Humanos, resumindo-se tão somente a reconstrução histórica desses direitos, sendo que a metodologia de ensino ainda segue a mecanismos escolásticos de transmissão de conhecimento que enxerga na prova o grande fim a que se destina o processo. Os alunos/soldados suportam as aulas e estudam as matérias não porque foram conscientizados da importância da disciplina para a sua prática profissional, mas sim porque precisam dos pontos para concluir o curso com uma boa média final.

Aliado a isso, a forma como a disciplina é ministrada coloca os Direitos Humanos como algo que estranho à atividade policial. Para o aluno/soldado fica a noção de que os Direitos Humanos são um conjunto de regras criadas tão somente para proteger o “vagabundo” ou “bandido” e ao mesmo tempo “ferrar” com “o polícia”. Os velhos chavões como “Direitos Humanos para humanos direitos” ou “aonde estão os Direitos Humanos quando é um policial que morre”, são, mesmo que implicitamente, ainda reforçados pelas práticas pedagógicas agora em análise. Para o aluno-soldado fica a impressão que ele deve é se defender dos Direitos Humanos e não promovê-los.

6.3 As representações dos alunos/soldados.

Um dos objetivos mais importantes desta pesquisa foi verificar se a formação dos policiais militares tem sido capaz de transformar a compreensão desses profissionais com relação à noção de Direitos Humanos que tinham e trazem para o processo de formação. Além disso, buscou-se verificar também, como o processo de formação interfere na mudança ou permanência da compreensão dos alunos acerca dos Direitos Humanos enquanto conceito e prática. Segundo as

entrevistas com os professores/instrutores, os alunos/soldados apreciam a disciplina e se esforçam em aprender mais, mas esses mesmos professores enxergam que o grau de compreensão e assimilação dos alunos é ainda insatisfatório. Em nenhum momento da entrevista esses professores/instrutores imputaram às suas práticas pedagógicas qualquer responsabilidade por esse déficit de aprendizagem. Na visão deles, os alunos/soldados trazem da sociedade a ideia de que o bandido é aquele que rompe o pacto social, e por isso deve ter seus próprios direitos suprimidos.

A constatação do professor/instrutor pode ser melhor compreendida a partir da obra de Da Matta (1997), que pontuou o caráter preconceituoso, elitista e hierarquizado de nossa sociedade. Sociedade esta que prefere sufocar o conflito por via de posturas autoritárias ao invés de buscar uma solução negociada entre as partes.. Assim, os jovens que ingressam no curso de formação advêm de uma sociedade que é afeita às tentações autoritárias e lenientes com a forma violenta de solução de conflitos, e esse *habitus* acaba se confirmando dentro do CFA.

Para melhor retratar o corpo discente do CFA no ano de 2012, busquei me aproximar dos alunos/soldados nas suas atividades diversas, os acompanhado desde os momentos de sala de aula até as conversas informais na cantina. Além disso, foi realizada com trinta alunos e alunas uma entrevista dividida em dois blocos. Os alunos/soldados responderam a uma série de questões acerca do que acharam do processo de formação e de como eles se viam diante dos desafios estaduais e nacionais no campo da segurança pública, tal qual aconteceu com os professores/instrutores, em vários momentos da entrevista os alunos/soldados se sentiram à vontade para emitir seus juízos de valores sem a provocação do pesquisador.

Foram trinta e um alunos/soldados entrevistados, sendo vinte e cinco homens e seis mulheres, e é interessante notar que algumas questões feitas foram respondidas no mesmo sentido, o que revelou coerência na avaliação dos entrevistados. Por outro lado, em alguns pontos as opiniões foram dissonantes, principalmente em relação ao papel da PM na sociedade atual e a questão da observância dos Direitos Humanos.

Santos (1997) aponta em seus trabalhos uma série de questões que interferem na formação policial. Segundo o autor, as academias de polícia, talvez pelo seu caráter militarizado, inserem na formação profissional uma série de rotinas que em nada se relacionam ao trabalho policial. Questões como manter a cama

arrumada dentro de um padrão exato de medidas e não se apresentar aos superiores com o fardamento em desalinho seriam fatores desse tipo. Podemos dizer que essas exigências procedimentais são micro-violências que inibem qualquer tentativa de formação de uma massa pensante dentre os policiais.

Segundo os entrevistados, as questões ligadas ao militarismo, tais como formaturas, hinos, inspeções na farda representam uma *“perda de tempo”*. Segundo uma aluna foi *“surpreendente o tempo desperdiçado em faxina, ordem unida, vistoria de fardamento, decorar hinos, entre outras práticas militares que em nada contribuem para a redução da criminalidade do estado e, muito menos na manutenção da ordem pública.”*

A questão da faxina foi referenciada em todas as entrevistas como algo excessivo e desnecessário, alguns chegaram a questionar os motivos pelos quais o CFA não contrata uma empresa terceirizada de limpeza.

Tem dia que ficamos no CFA até 19, 20 horas... estudando? Porra nenhuma, ficamos fazendo faxina, catando folhinha no chão” Outro aluno/soldado, em relação a carga horária do curso disse que “ o CFsd 2012 vai durar quase sete meses, sendo que se fosse descontado o tempo perdido com as atividades militares e a faxina, poderia ser concluído no máximo em cinco meses. Há dois meses, por exemplo, findou-se o estágio. Nesse tempo fizemos apenas faxina e ensaio para a formatura. Poderíamos estar nos batalhões trabalhando, mesmo por que o efetivo da polícia está defasado... o estado desperdiça dinheiro nos mantendo aqui no CFA fazendo faxina.

Mesmo que alguns dos entrevistados tenham informado que possuíssem certa inclinação pela vida militar, a entrevistas deixaram claro que os alunos/soldados buscaram a PMES por dois motivos muito bem definidos: 1- a atração pela atividade policial, incentivada por livros e filmes ou pela tradição familiar, como apontou um aluno: *“no CFA me sinto em casa, meu pai, que hoje é cabo, sempre me trouxe aqui, meu tio é polícia, meu cunhado é polícia, meus colegas costumam brincar que na minha casa até o cachorro é cão policial”*, 2 –a questão da estabilidade do serviço público, como aponta outro aluno: *“fiz direito, formei semestre passado, tentei concurso para cá e para o Tribunal de Justiça, passei nos dois só que lá ainda não começaram a nomear, quando começarem vou ver o que vou fazer.”* No entanto, para todos é uníssono o discurso contra o militarismo, visto sempre como algo que *“atrapalha”*. Quando confrontados com a

ideia de que sem o militarismo a PMES ficaria sem organização e que talvez ninguém fosse trabalhar em épocas de festas de fim de ano, por exemplo, uma aluna disse que isso não se sustenta se assim fosse *“nenhum servidor público iria trabalhar nas festas, os hospitais iriam fechar então?”*

No ponto referente à duração do curso há uma contradição entre a visão dos professores/instrutores, para quem o tempo de formação não é suficiente e a visão dos alunos/soldados, que apontaram que o tempo poderia até mesmo ser reduzido se algumas atividades tidas por eles como inúteis fossem abolidas. Na visão dos alunos/soldados o tempo é mais que suficiente *“só é mal aproveitado pelo CFA.”*

A permanência do *ethos* militar nas polícias foi alvo de debate em capítulos anteriores e a sociedade discute hoje a questão da desmilitarização das polícias. Silva (2011), ao analisar os ritos de passagem na Academia de Polícia D. João VI no Rio de Janeiro expôs como essas tradições são encaradas pelos próprios policiais, primeiro eles se enxergam como uma cópia mal feita dos “militares de verdade” da Marinha, Exército e Aeronáutica, um “pato” que ao contrário de animais mais nobres faz tudo mal feito, e segundo, para os policiais esse militarismo exacerbado só faz sentido dentro dos cursos de formação ou aperfeiçoamento, na vida prática ninguém leva muito a sério a rotina militar.

Em contraste com o “ambiente acadêmico” referenciado pelos professores/instrutores, o CFA se apresenta aos alunos/soldados com um local de onde não querem mais voltar, pois para eles o tempo passado na formação foi uma época de “sugas”, “ralação” e atividades inúteis.

Ao contrário da Matriz, que pugna pela formação de um policial autônomo e consciente de seu papel na sociedade, todos os outros documentos que regulamentam o processo de formação contém uma série de normas comportamentais que prescindem de qualquer reflexão. Diante desse quadro, como trabalhar e desenvolver o espírito crítico quando na maioria das vezes não há espaço para questionamentos?

No NPCE não há órgão de representação estudantil que possa promover a participação destes atores nas decisões do ensino e da vida acadêmica, práticas essas que incutiriam desde a formação a questão da transversalidade dos Direitos Humanos.

Dentre as questões feitas aos alunos/soldados, uma procurava saber se o conceito pessoal de Direitos Humanos havia sido alterado durante o curso. As respostas foram as mais variadas possíveis, desde um jocoso “*não*” até a confirmação de que “*há muitos direitos para os bandidos e poucos para os policiais.*” Porém, em linhas gerais, foram detectadas tanto visões compatíveis com ao conceito de Direitos Humanos expresso na Matriz, quanto outras que se afastam dessa perspectiva.

Segundo um aluno/soldado “*o papel do polícia é garantir acesso aos Direitos Humanos, preservar os direitos fundamentais na medida que somos nós que temos maior contato com pessoas mais carentes.*” Nessa visão, o aluno/soldado que a polícia tem que ser promotora de direitos. Nessa mesma linha alguns associam Direitos Humanos com bom atendimento ao cidadão, afirmando que todos devem ser tratados de forma igual, seja bandido ou não. A este aluno indaguei o motivo pelo qual nas aulas de POG, quando ensaiavam com os colegas as táticas de abordagem sempre chamavam o abordado de “*cidadão*”, mas nas perguntas e nos momentos com os colegas o termo utilizado é “*vagabundo*”. A indagação respondeu o aluno que “*são coisas que falamos sem pensar, sem refletir... todo mundo fala assim... o instrutor de POG fala assim.. agente acaba se acostumando, mas eu nunca havia me dado conta disso até você falar sobre isso.*”

A utilização do termo “*vagabundo*” para designar o pretense infrator faz parte do universo policial e os alunos/soldados ao adentrarem nesse universo acabam por adotar esses chavões que se fossem seus. Talvez aí esteja um dos pontos mais relevantes da formação que tem relação com os princípios históricos da instituição. Fazer o policial crer que ela está acima de uma parcela da sociedade e não precisa dispensar a ela qualquer tipo de respeito.

Percebe-se também por meio das falas dos entrevistados a noção de que a inclusão dos Direitos Humanos na formação é apenas uma imposição internacional, e que a sua adoção estaria vinculada ao repasse de verbas para as PM’s e não necessariamente um verdadeiro reconhecimento da importância da disciplina para a atuação dos policiais. Outro aluno disse que “*o uso da força é necessário na profissão do policial, em algumas situações é matar ou morrer... o que eu acho errado nos Direitos Humanos não é reconhecer isso, claro que tem que coibir abusos, mas nos casos normais deve-se levar em conta o risco da profissão*”.

A perspectiva desse aluno revela-se incoerente com as diretrizes da Matriz na medida em que pleiteia um tratamento diferenciado entre o uso abusivo da força e o uso da força necessária, mas coerente com as práticas pedagógicas das aulas. Nota-se que para esse aluno/soldado os Direitos Humanos só existem para punir os policiais. Este e outros depoimentos desse jaez foram colhidos não nas aulas de Direitos Humanos na Atividade Policial, mas sim nas aulas de Policiamento Ostensivo Geral. A escolha por observar essa disciplina se justifica porque é nela que os alunos/soldados deveriam por em prática a teoria que aprenderam nas aulas de Direitos Humanos.

Interessante observar que as aulas de POG eram sempre ministradas por dois professores/instrutores, sempre um oficial comum e um praça do Batalhão de Missões Especiais ou do Batalhão de Choque, e nessas aulas o oficial deixava as táticas mais “operacionais” para o praça, que diversas vezes, silenciosamente, para o que o oficial não ouvisse, contradizia tudo aquilo que este ensinava expondo o que era de fato “o certo”. Os alunos/soldados percebiam essa dicotomia e quando tinham alguma dúvida acerca de algum procedimento preferiam fazer as perguntas ao praça no sentido de que aquele tinha mais experiências com o trabalho nas ruas. Há no universo simbólico dos policiais militares expressões pejorativas quase sempre destinadas aos civis, tais como “*paisano maldito*”, “*vagabundo*”, “*playboys*” e outras, mas quando um policial ou aluno/policial quer desqualificar um colega de farda o termo mais anotado é “*muxiba*”. A busca dos alunos/soldados pelas praças “operacionais” para retirar dúvidas ou “*aprender o certo*” era porque esses praças quase sempre se referiam aos oficiais, na surdina é claro, como “*muxibas*”, que “*nada sabem do verdadeiro trabalho policial... ficam atrás de mesa.... no arzinho.. não tem o costume de ir para a rua, acabam esquecendo como se faz o trabalho*”.

Essa constatação encontra respaldo com as respostas dos alunos/soldados em relação perguntas específicas feitas na entrevista. Quando perguntados se estavam preparados para o policiamento a grande maioria afirmou categoricamente que não, pois se “*perdeu muito tempo em coisas sem importância, com ordem unida*”, alegaram os entrevistados que tiveram muito teoria “*mas a parte prática deixou a desejar*”, “*eu vou para rua sem saber preencher um B.O, não sei o como preenche um auto de resistência, não sei reconhecer drogas, nunca vi maconha, cocaína ou crack, quando entrei achei que teríamos aulas que nos*

mostrassem mais na prática as coisas relativas ao trabalho nas ruas.. o que eu aprendi mesmo foi varrer, coisa que não fazia antes”.

Sobre o currículo os alunos/soldados foram instados a indicar qual ou quais as disciplinas mereciam ter suas cargas horárias aumentadas ou diminuídas, ou ainda, qual ou quais disciplinas seriam desnecessárias. Todos os entrevistados apontaram POG como sendo a disciplina mais importante e que a carga deveria ser dobrada, porque *“essa disciplina que ensina a ser polícia”, “mas tivemos poucas aulas, estou saindo do curso com uma série de dúvidas, acho que deve ser normal agente aprender na prática com os mais antigos”, “faltou mais instrução de abordagem, de tiro, de equipamento.* Importante salientar que a indicação de POG como *“disciplina mais legal e importante”* é reveladora da representação que os alunos/soldados trazem da sua socialização acerca de qual seria o papel da polícia na sociedade. Ou seja, os alunos/soldados chegam no CFA com uma ideia preconcebida de qual seria a verdadeira função policial, a escolha de POG como disciplina mais importante corresponde à visão de entidade repressora que a sociedade faz da PM. Com Bourdieu (2000) afirma-se que o *habitus* vai se constituindo a o logo de toda a vida, mas é nas primeiras experiências, vividas no ambiente familiar, têm um peso maior que as posteriores, pois estabelecem as formas de pensar e de compreender tais experiências. Dessa forma a escolha de uma disciplina que envolve abordagem à pessoas, casas e automóveis, tiros, técnicas de imobilização, registros de ocorrências e outras funções operacionais corresponde a representação que esses alunos/soldados trouxeram de casa, nesse ponto é factível concluir que a formação policial não altera significativamente a visão que os ingressantes tem do papel da polícia na sociedade. Por outro lado os alunos/soldados apontaram como desnecessárias uma série de disciplinas como Ordem Unida, Direitos Humanos na Atividade Policial, Comunicação e Imagem e História da PMES.

Dessas quatro disciplinas Comunicação e Imagem foi apontada por vinte entrevistados como sendo a *“mais desnecessária, verdadeira perda de tempo”, “até agora não sei do que se trata a matéria, só sei que passei”⁸⁵ podia acabar com essa disciplina e colocar as horas dela em POG.”*

⁸⁵ Como tratado em capítulo específico essa disciplina foi sendo inserida nos currículos desde do regime militar com o fito de angariar a simpatia e confiança da população em relação à polícia.

Sobre Direitos Humanos na Atividade Policial e História da PMES os motivos da rejeição são os mesmos. Os alunos/soldados consideram tais disciplinas importantes, mas discordam dos excessos de teorias e decorebas. *“Falaram que teríamos visitas-técnicas, palestras e locais fora do CFA, não teve nada disso”, “história é legal, gosto de história, acho importante, mas não da forma como foi dada, muita decoreba”*.

Outro choque de representações muito latente na formação é a questão da nomenclatura do cargo que os alunos/soldados assumem depois de formados soldado-combatente. É discurso corrente durante todas as aulas, sejam elas quais forem, de não se usar o termo combate, *“vocês não estão aqui para combater ninguém”* disse o professor/instrutor de POG.

Os professores/instrutores tentam impedir que os alunos/soldados façam uso dessa palavra combate até mesmos nas provas, mas não conseguem explicar o porque da manutenção da mesma na nomenclatura do cargo. Explicam que ainda é herança do regime militar ou que é por imposição legal, algo *“que um dia vai ser revisto”*.

Quando confrontados com essa questão tanto os professores/instrutores como os alunos/soldados reconhecem a contradição. Os professores/instrutores atribuem a contradição a uma incorreção jurídica, advinda da lei que regulamenta a carreira, no entanto, os alunos/soldados se mostram inseguros diante da questão.

Nas entrevistas os alunos/soldados apontam que esse *“negócio de soldado-combatente não tem nada a ver... tadinho de nós... vamos combater o quê. só se for o lixo dos batalhões, esse eu sei combater, aprendi aqui”*. Por outro lado, alguns tentam encaixar a nomenclatura à atividade *“somos combatentes contra a criminalidade, assim com os bombeiros combatem o fogo, combatemos os bandidos”*. Nessa entrevista em particular pontuei com o aluno o fato jurídico de o criminoso ser um cidadão como outro qualquer, e que a ideia de combate está atrelada à noção de guerra, onde se combate o inimigo e que isso foi ensinado em Direitos Humanos na Atividade Policial. *“sei lá .. essa pergunta é complicada... não aceito muito bem esse papo de que bandido e polícia devem ser iguais em direitos, eles ofendem à lei, nos a protegemos, como proteger sem combater?”*

Outros alunos/soldados por sua vez não dão muita importância à questão, pois na visão desses *“por enquanto eu não sei o que vou fazer direito quando estiver*

trabalhando, aqui nós não aprendemos muito sobre isso não...” As três respostas colhidas nas entrevistas reforçam a hipótese de Lima (2011) de que a simples remodelação dos currículos inserindo-se disciplinas relacionadas com os Direitos Humanos não surtem o efeito desejado frente a essas contradições verificadas na formação e a carga conceitual que os alunos/soldados trazem de seu *habitus* original.

Sobre a questão dos Direitos Humanos percebeu-se que os alunos/soldados não dão à disciplina a importância esperada pelas mudanças curriculares centradas na Matriz e, como colocado anteriormente, fica a impressão de que a mesma é encarada pelos alunos mais como instrução do que uma disciplina de reflexão. Paralelo a essa constatação ficou claro que as aulas de Direitos Humanos na Atividade Policial, não conseguiram atingir o objetivo geral da disciplina expresso na Matriz.⁸⁶

Pelo contrário, pelas entrevistas e aulas assistidas percebeu-se que os Direitos Humanos são apontados ainda como direitos exclusivos de bandidos e como fonte de punições e perseguições que impedem o trabalho dos policiais. Diante disso é possível dizer as contradições do processo de formação, pelos choques de representações verificados, agem diretamente sobre a formação em Direitos Humanos na medida em que são repetidas, por novas roupagens, velhas concepções e posturas sobre o tema. A Matriz se apresenta como proposta bem intencionada, mas acrítica em relação ao meio social que deseja alterar, além do mais, as suas propostas metodológicas, de fato a única inovação, são postas em prática de forma simulada, sem um planejamento estratégico para a formação de um policial atrelado a um novo paradigma de Segurança Pública cidadã.

⁸⁶ Criar condições para que o profissional da área de segurança pública possa:- Ampliar conhecimentos para: identificar os principais aspectos éticos, filosóficos, históricos, culturais e políticos para a compreensão do tema dos Direitos Humanos, construir, a partir da vivência pessoal, uma elaboração conceitual e pluridisciplinar dos Direitos Humanos, analisar de modo crítico a relação entre a proteção dos Direitos Humanos e a ação do profissional de Segurança Pública. – Desenvolver e exercitar habilidades para: demonstrar a relação entre a cidadania do profissional da área de Segurança Pública e o fortalecimento da sua identidade social, profissional e institucional. – Fortalecer atitudes para: interagir com os diversos atores sociais e institucionais que atuam na proteção e defesa dos Direitos Humanos, sensibilizar os profissionais de Segurança Pública para o protagonismo em Direitos Humanos, reconhecer a inserção dos Direitos Humanos como Política Pública no Brasil e a inclusão na Política Nacional da Segurança Pública e reconhecer e debater os princípios constitucionais e as normas dos Direitos Humanos que regem a atividade profissional da área de Segurança Pública (SENASP, 2009, P.86-87).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu objeto de pesquisa e minhas inquietações acadêmicas são os Direitos Humanos. Nesta temática produzi monografia de final de graduação, dissertação de mestrado e alguns artigos e capítulos de livros publicados. Em paralelo a isso, na vida prática, exerci certa militância servindo como espécie de *ombusdan* perante órgãos de classe e instituições não governamentais sobre a matéria. Fiz “*batida*” em presídio, discuti com agentes policiais e penitenciários e por várias vezes fui rotulado com defensor de bandido, além de inúmeras aulas sobre o tema que proferi em várias faculdades de Direito. Hoje, após esses quatro anos em contato com outro lado da discussão posso garantir que o tema ainda irá me acompanhar em outras empreitadas acadêmicas ou profissionais futuras, mas com certeza, sem a ingenuidade de outrora.

Não resta dúvida que se esta pesquisa teve algum resultado prático esse se operou principalmente em mim. Cheguei a esta pesquisa com uma visão comum aos “operadores do Direito” e acreditava que a dogmática ou a doutrina dos Direitos Humanos, *per si*, era capaz de mudar o mundo e as pessoas. Com certeza esta percepção sofreu substancial alteração por conta das produtivas discussões com minha orientadora e pelo referencial bibliográfico que enfrentei no processo de construção desta pesquisa, em especial as posições de Roberto Kant de Lima (2011) que em textos e reflexões trouxe a baila a discussão sobre até que ponto a simples reformulação dos currículos de formação de policiais teria o condão de efetivamente mudar a prática policial militar, reconhecida socialmente como truculenta, corrupta e inadequada diante da normalidade democrática.

Com esta pesquisa fiz um retrato de como se desenrola o processo de formação policial no estado do Espírito Santo à luz dos impactos da inserção da Matriz Curricular da SENASP em relação a recomendação de como deve ser o ensino dos Direitos Humanos. Entendi, que após a inserção da Matriz passou a ocorrer um verdadeiro choque de representações entre as diversas visões dos atores envolvidos no campo, choque esse que de certa forma influi no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

Analisando esse choque de representações e tendo a proposta de Kant de Lima (2011) como norte teórico, pude extrair algumas conclusões acerca da

inserção da Matriz que acredito que podem ser úteis para uma discussão crítica da formação policial em solo capixaba. Não resta dúvida de que a Matriz da SENASP representa uma bem intencionada iniciativa pedagógica de se transformar o ensino policial no Brasil, e seu maior mérito é buscar inserir no campo da formação práticas pedagógicas mais modernas e democráticas no sentido de formar um policial promotor de direitos, intenção essa que não obteve eco no Espírito Santo.

Nos últimos quatro governos estaduais espírito-santenses a questão da Segurança Pública foi tratada sob o binômio policiamento-encarceramento. Nesse período a malha penitenciária capixaba se estendeu exponencialmente para atender a uma deliberada política de encarceramento de pobres e negros. Por outro lado, principalmente no atual governo Renato Casagrande (PSB) houve uma sucessão de concursos públicos para a contratação de novos policiais e aportes financeiros para a compra de novos e modernos equipamentos. A meta do governo é terminar o ano de 2014 com mais dez mil policiais militares nas ruas.

Ao que parece essa onda de novas contratações vem atender aos anseios sociais que aliam a questão da Segurança Pública com o número de policiais armados nas ruas e, por consequência, a formação está sendo feita da forma mais rápida possível. Há turmas sendo formadas com menos de 5 meses de curso, e como foi verificado nessa entrevistas os novos policiais informam que saem do CFA sem saber ao certo o que de fato fazer na vida profissional.

Do outro lado há o governo federal que por meio da SENASP procura inserir no estado uma nova metodologia de ensino policial, que diante da realidade específica capixaba se mostra irrealizável. Pode-se afirmar, com base nesta pesquisa, que a inserção da Matriz da SENASP foi feita muito mais para atender a uma pressão do governo federal do que para trazer à baila uma rediscussão crítica da questão. Ao que parece, ter um currículo de formação que se diz inspirado pela Matriz se tornou uma praxis comum em todos os estados da Federação, como se esse “rótulo”, por si só, trouxesse a certeza de que naquele estado a formação está atrelada aos princípios da cidadania.

Por óbvio, quando comparo a formação atual com a da minha época de aluno/policial é possível apontar sensíveis diferenças. Hoje há uma estrutura de planejamento pedagógico que busca dar suporte a formação, há biblioteca disponível e o nível acadêmico dos professores/instrutores está cada vez mais sofisticado, fatores praticamente inexistentes na década de 1990.

Depois desta pesquisa estou convencido de que a existência ou não de uma disciplina de Direitos Humanos não traz ao processo qualquer diferença. Os alunos/soldados reclamam que a carga horária é excessiva e os métodos de ensino são enfadonhos, os professores/instrutores afirmam que a carga horária é deficitária e por isso não conseguem aplicar em suas aulas as metodologias sugeridas na Matriz e, por fim, a Diretoria de Ensino pontua que a pressão por mais policias nas ruas tem impactado negativamente nos cursos de formação.

A título de proposição, acredito que ponto chave nesse processo é a questão da transversalidade em relação a Direitos Humanos e disciplinas correlatas, questão ainda pouco internalizada pelos professores/instrutores. Se a disciplina fosse aplicada a sério colocaria a questão do respeito aos direitos do cidadão em todas as práticas formativas do curso, ou seja, todas as aulas e disciplinas seriam também momentos de reflexão a respeito dos Direitos Humanos. A disciplina Direitos Humanos na Atividade Policial, por ser conceitual demais, poderia ser abolida e sua carga horária destinada a atividades mais condizentes, como seminários, visitas-técnicas e discussões com ONG's da sociedade civil que defendem direitos das minorias, por exemplo.

Como se apresenta no Espírito Santo, o ensino dos Direitos Humanos se calca em dois pontos bem claros: a) a disciplina é ensinada escolásticamente no contexto de reconstrução histórica dos Direitos Humanos, sendo possível alterar-se a nomenclatura da disciplina para História dos Direitos Humanos. Nesse sentido é exigido dos alunos/soldados tão somente habilidades de memorização, prescindido de qualquer análise ou reflexão; e b) os professores/instrutores ao tratarem da questão em termos práticos colocam-na no sentido das consequências legais pela sua não observância, o que resulta para alunos a ideia de que os Direitos Humanos foram criados tão somente para defender marginais e perseguir os policiais que só pretendem fazer seu trabalho, e quando são os policiais que precisam de direitos, estes lhes são negados.

E por fim, nenhuma alteração curricular trará resultados significativos se não forem revistas as práticas e o ambiente de ensino. Definitivamente não há como formar policiais comprometidos com os cânones democráticos se tais princípios são negados a esses novos policiais em questões corriqueiras durante a formação. Respeito aos Direitos Humanos muito mais do que ensinado devem ser experienciados e vividos no dia-a-dia sob pena de se tornarem mais um discurso

vazio, ainda mais se for levado em conta que os novos policiais são oriundos de uma sociedade que é caracterizada como excludente, hierarquizada e preconceituosa.

Os alunos/soldados quando entram no CFA trazem de seu *habitus* uma carga de conceitos excludentes adquiridos anteriormente, carga essa que ao invés de ser debatida e criticada durante o curso é na verdade reforçada pelas práticas tradicionais de um ensino policial que ainda não anda de mãos dadas com as questões ligadas à cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Os Barões da Federação: os governadores e a redemocratização brasileira**. São Paulo: Hucite/Departamento de Ciência Política, USP, 1988.

ADORNO, Sergio. Criminal violence in modern Brazilian society. In: SHELLEY, L. VIGH, J. **Social changes, crime and the police**. Chur, Switzerland: Harwood Academic Publishers, 1995.

ALVES, Emilia. **A face oculta do ensino policial militar e a formação do jovem policial**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, UFES, 2004

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Bauru, SP: EDUSP, 2005.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras. 1989.

ARRUDA, J.R. **O uso político das forças armadas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

BACZKO, Bronislaw. **A imaginação social**. Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Casa da Moeda, 1985.

BAPTISTA, Josette. **Consolidação e cotidiano de uma instituição do Império: a polícia militar do Espírito Santo (1835-1889)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2009.

BARCELLO, Caco. **Rota 66 a história da polícia que mata**. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

BERG, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1985.

BICUDO, Hélio. **A unificação das polícias no Brasil**. Estudos Avançados, São Paulo, n 40, set/dez. 2000.

BILÉU, Maria Margarida Correia. **Diogo Inácio de Pina Manique, Intendente Geral da Polícia: inovações e persistência. 1996**. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 1995.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O Sociólogo e o Historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

_____, Pierre. **O poder simbólico**. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

_____, A **economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Espaço social e campo do poder**. In: *Razões práticas: sobre teoria da ação*. Campinas, SP: Papiurus, 1997.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do tempo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **As regras da Arte**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

_____. Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Segurança Pública**. Brasília, 2001.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Justiça. **Projeto Segurança Pública para o Brasil**. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/pronasci/data/pages/mje24d0ee7itemidaf1131ead238415b96108a0b8a0e7398ptbrie.htm>. Acesso em: 24 jul. 2010.

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/pronasci/data/pages/mje24d0ee7itemidaf1131ead238415b96108a0b8a0e7398ptbrie.htm>. Acesso em: 22 jan. 2011.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial Direitos Humanos da Presidência da República - - ed. rev. - - Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRIDI, Rita. *As cifras do futuro: R\$ 60 bi em 972 projetos com 150 mil vagas*. **A Gazeta, Vitória- ES**, p. 19, 25 jul. 2010.

BRETAS, M.L. **Observações sobre a falência dos modelos policiais.** Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, 79-94, 1997.

_____. **Ordem na Cidade: o exercício cotidiano da autoridade policial no Rio de Janeiro: 1907-1930.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997

BURKE, Peter. **História como memória social.** In: **Variedades de história cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000

CAMPOS, Adriana Pereira. **Nas barras dos tribunais: Direito e escravidão no Espírito Santo do século XIX.** Tese – Universidade Federal do Rio de Janeiro, IFCS – Departamento de História, 2003.

CARDOSO, Fernando Henrique. **O modelo político brasileiro e outros ensaios.** São Paulo: Difel, 1972.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; MALERBA, Jurandir (orgs). **Representações. Contribuição para um Debate Transdisciplinar.** Campinas: Papirus, 2000.

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

CERQUEIRA, Daniel. **Segurança Pública no Espírito Santo: passado e futuro.** In: Espírito Santo. **Anuário 2013.** A Gazeta, Vitória, ES, 2013.

CAUS, Douglas; GOMES, F. L; RAMOS JUNIOR, M.F. **A atuação da polícia militar do estado do Espírito Santo nas ocorrências assistenciais e sua influência na comunidade: visão dos principais atores.** Vitória: UFES, CCJE, CIESP, 2001.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 38º Ed. São Paulo: Braziliense, 1994.

CLAUDIO, Afonso. **História da propaganda republicana no Estado do Espírito Santo.** Vitória: Gráfica Espírito Santo, 2002.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ática, 1996.

COMBLIN, Joseph. **A ideologia da Segurança Nacional: o poder militar na América Latina.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CODATO, A. N. **O sistema estatal e política econômica no Brasil pós-64.** São Paulo: Hucitec, 1997.

CONTREIRAS, H. **Militares: confissões – histórias secretas do Brasil.** Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

COTTA, Francis Albert. **Breve história da polícia militar de Minas Gerais**. Crisália: Belo Horizonte, 2006.

D'ARAÚJO, Maria Celina. **Militares, democracia e desenvolvimento: Brasil e América do Sul**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

_____. **Carnavais, Malandros e Heróis, para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DATASUS. **Banco de Dados do Sistema único de Saúde**. 1979/2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DEMONER, Sonia Maria. **História da Polícia Militar do Espírito Santo- 1835-1985**. Vitória, 1985.

DIREITOS HUMANOS HOJE: II informe brasileiro ao Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério das Relações Exteriores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Caixa Econômica Federal, 2006.

FALCON, Francisco José Calazans – **A Época Pombalina. Política Econômica e Monarquia Ilustrada**. São Paulo: Editora Ática, 1982.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo, 2001

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2. ed. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2007.

FRANZ, Victor Rudio. **Introdução ao projeto de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **Do privado ao público: o papel da escolarização da ampliação de espaços sociais para a mulher na Primeira República**. 2001. 300f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

FRANCO, Sebastião Pimentel; HESS, Regina Rodrigues. **A república e o Espírito Santo**. Vitória: Multiplicidade, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

GARAPON, Antoine. PAPADOPOULOS Ioannis. **Julgar nos Estados Unidos e na França: cultura jurídica francesa e common law em uma perspectiva comparada**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.

GARCIA, Cristiano Hehr. **A formação do policial em Direitos Humanos**. Palestra proferida na Semana de estudos do 9º Batalhão de Polícia Militar de Cachoeiro de Itapemirim, 2011.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GENNEP, A. V. Os ritos de passagem. 2. ed., Trad.Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Estigma**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: TLC, 1998.

HAGEN, Acácia Maria Maduro. **O trabalho policial: estudo da polícia civil do Estado do Rio Grande do Sul**. São Paulo: IBBCRIM, 2006.

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

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **Invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LAKATUS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LE GOFF, Jacques. **“Memória”. I: História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

LIMA, Lana Lage da Gama. As Práticas de Administração de Conflitos de Gênero no Cotidiano das Delegacias de Polícia. Dimensões: Revista de História da UFES. Vol. 22. Vitória, 2009, p.117-139.

_____ e SOUZA, Suellen André. Representações de gênero e atendimento policial a mulheres vítimas de violência. *InterThesis*, Vol. 6, 2009, p. 61-85.

KANT DE LIMA, Roberto. **A polícia da cidade do Rio de Janeiro: seus dilemas e paradoxos**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

_____. **Polícia e Exclusão da Cultura Judiciária**. In: *Tempo Social*; Rev. Social. USP, SP: Maio de 1997.

_____. **Ensaio de Antropologia e de Direito: acesso à justiça e processos institucionais de administração de conflitos e produção da verdade jurídica em uma perspectiva comparada**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

LIRA, Pablo. **Índice de violência criminalizada (IVC)**. Painel 62_ formatado_{1}.pdf. MARTINS, Heloísa Helena de Souza. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Educação e pesquisa, São Paulo, v30, n 2, maio/ago, 2004.

MAUSS, Marcel. **Manual de Etnografia, Lisboa**, Editora Dom Quixote, 1993

KAHN, T. **Índices de criminalidade: construção e uso na área de Segurança Pública**. Revista Ilanud, 2:21-28, 1997.

LEWANDOWSKY, Enrique Ricardo. **“Local and government in the Nova República: Intergovernmental Relations in Light of the Brazilian Political Transition”**. In GRAHAN, Laurence & WILSON, Robert (orgs). *The Political Economy: Public Policies in an Era of Transition*. University of Texas Press, Texas, 1990.

MIGUEL, L. F. **Os militares na Assembleia Nacional Constituinte (ANC)** Sociedade e cultura, Goiânia, v. 2, n. 12, 1999, p. 167-199. Mimeografado.

MIRANDA, Ana Paula Mende de. **Dilemas da formação policial: treinamento, profissionalização e mediação**. Educação profissional: Ciência e Tecnologia, Brasília, v. 3. N.1.p.XX-XX, jul/dez. 2008.

MIRANDA, Ana Paula e LIMA, Lana Lage da Gama. **Da polícia do rei à polícia do cidadão**. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=1157> >. Acesso em: 02 fev. 2010.

MINGARDI, Guaracy. **O Estado e o crime organizado**. 1996. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

MISSE, Michel. Como desarmar a violência policial? Rio de Janeiro, 04 de março de 2004. Disponível em: http://www.necvu.ifcs.ufrj.br/arquivos/Como%20desarmar%20a%20viol%C3%Aancia%20policial_desarme.pdf >. Acesso em 25 de outubro de 2012.

_____ **Crime, sujeito e sujeição criminal. Aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria "bandido"**. Lua Nova, núm. 79, 2010.

MONET, Jean-Claude. **Polícias e sociedades na Europa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). Sociologia e teoria crítica: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOSCOVICI, S.. A máquina de fazer deuses. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

MUNIZ, Jacqueline. **A Crise de Identidade das Polícias Militares Brasileiras: Dilemas e Paradoxos da Formação Educacional**. *Security and Defense Studies Review*. Vol. 1. Winter 2001. Págs. 177/197. <http://www.ndu.edu/chds/journal/PDF/Muniz-final.pdf> - acesso em 03 de abril de 2013.

_____ **Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser**. Cultura e cotidiano da polícia militar do estado do Rio de Janeiro. 1999. Tese (doutorado) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NERY JUNIOR, Nelson. **Constituição federal – comentada e legislação constitucional**. São Paulo: RT, 2009.

NOVAES, Maria Stella. **História do Espírito Santo**. Vitória: Fundo Editorial do Espírito Santo, 1959.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir e escrever**. In: O trabalho do Antropólogo. 2ª Ed. São Paulo: UNESP, 2000.

PIMENTEL, Rodrigo; BATISTA, André; SOARES, Luiz Eduardo. **Elite da tropa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006

PINHEIRO, P. S. Autoritarismo e transição. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, n. 45, p. 45-56, mar./maio 1991.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva 2007.

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Boletim do Comando Geral**, nº 14, 16 de fevereiro de 1995.

_____. **Diretriz Geral de Ensino e Instrução**. 1986, 1987.

_____. **Normas para o Planejamento e Conduta do Ensino.** 1975, 1976, 1977.

_____. **Normas para o Planejamento e Conduta do Ensino.** 1978, 1987.

_____. **Normas para o Planejamento e Conduta do Ensino.** 1978, 1981, 1982, 1984, 1985, 1997.

_____. **Plano Geral de Ensino.** 1984.

_____. **Plano de Unidades Didáticas.** Disciplina: Operação de Defesa Interna e Territorial, 1980-1988.

_____. **Plano de Unidades Didáticas .** Disciplinas: Operação Tática Policial Militar. 1988-1994

_____. **Plano Geral de Ensino e Instrução.** 1972.

PONCIONI, Paula Ferreira. *Formação profissional do policial no Brasil: obstáculo ou acelerador na reforma da gestão da Segurança Pública e das práticas policiais.* in NOVAES, Regina Reyes; LIMA. Roberto Kant de (orgs). **Antropologia e direitos humanos.** Niterói: EdUFF, 2001.

PONCIONI, P. **O modelo policial profissional do futuro policial nas academias de polícia do estado do Rio de Janeiro** Sociedade e Estado, Brasília, v. 20, n.3, p. 585-610, set/dez. 2005.

REGULAMENTO DISCIPLINAR DA POLICIA MILITAR. Estado do Espírito Santo, 2000.

ROCHÉ, Sebastian. **Insécurité et libertés.** Paris: Du Seuil, 1994.

SÁ, Leonardo Damasceno. **Os filhos do Estado** : auto-imagem e disciplina na formação dos oficiais da Polícia Militar. Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 2002.

SAMPAIO, Ana Paula; CASTRO, Magnus; LIRA, Pablo. **Redução da criminalidade e da pobreza.** In: Espírito Santo. **Anuário 2011.** A Gazeta, Vitória, ES, 2011.

SANTOS, Daniela Cordovil Corrêa dos. Antropologia e Direitos Humano no Brasil. IN: KANT DE LIMA (org.) – **Antropologia E Direitos Humanos 2.** Niterói: EdUFF, 2001.

SANTOS, José Vicente Tavares. **A arma e a flor : formação da organização policial, consenso e violência.** Tempo Social, 9(1) : 155-167, 1997.

SANTOS, Boaventura Souza; **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência para um novo senso comum. São Paulo: Cortez, 2002

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder: Edusp, 1965.

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

SILVA, Jorge da. **Segurança pública e polícia: criminologia crítica aplicada**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

_____. **Controle da criminalidade e segurança pública na nova ordem constitucional**. Rio de Janeiro: Forense, 1990

, Mariana. **De civil a polícia (y viceversa) El proceso de cambio a partir de relatos de vida**. Revista de Antropologia, v. 55, nº 2, São Paulo: USP, 2012.

SKOLNICK, J. H. **Justice with Trial. Law enforcement in democratic society**. New York: McMillan Editions, 1966.

STORANI Paulo. **Vitória sobre a morte: a glória prometida: o “rito de passagem” na construção da identidade das Operações Especiais**. UFF, 2008

SOARES, Luiz Eduardo. **A Política nacional de Segurança Pública: históricos, dilemas e desafios**. Estudos Avançados. V. 20, pp.77-97, 2007.

_____. **Meu casaco de general: quinhentos dias no front da segurança pública do Rio de Janeiro**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

_____; LEMOS, Carlos Eduardo Riberio; MIRANDA, Rodney Rocha. **Espírito Santo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SOUSA, Rosinaldo Silva. Direitos humanos através da história recente em uma perspectiva antropológica. In NOVAES, Regina Reyes. KANT DE LIMA. Roberto (orgs). **Antropologia e direitos humanos**. Niterói: EdUFF, 2001.

SUETH, José Candido Rifan. **Espírito Santo, um estado “satélite” na primeira República: de Moniz Freire a Jerônimo Monteiro (1892-1912)**. Vitória: flor&cultura, 2006.

TEIXEIRA, Luiz Gustavo Lima. A instituição policial no Rio de Janeiro na primeira metade do Século XIX: implantação e consolidação de suas organizações (1808-1821).

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TOSI, Giuseppe. **História e atualidade dos direitos do homem.** in *Polícia e democracia: desafio à educação em direitos humanos/ Paulo Sérgio da Costa Neves, Célia D. G. Rique e Fábio F. B. Freitas (orgs)* Recife: Gajop, Bagaço, 2002.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TURNER, Victor. *Dramas, Campos e Metáforas.* Niterói: Eduff, 2008.

ZAFFARONI, Eugênio Raúl; OLIVEIRA, Edmundo. **Criminologia e política criminal.** Rio de Janeiro: GZ, 2012.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria.** Trad. André Telles. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

ZALUAR, A. **Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. In: São Paulo em perspectiva.** São Paulo, v. n. 3. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102883cript=sciarttext>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

ZAVERUCHA, Jorge. **Rumor de Sabres: Tutela Militar ou Controle Civil?** São Paulo: Ática, 1994.

_____, **Frágil Democracia: Collor, Itamar, FHC e os Militares (1990 – 1998).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.