

número

14

Ensino na
Segurança Pública

ISSN: 2177-0247

CADERNOS de SEGURANÇA PÚBLICA



Publicação do Instituto de Segurança Pública • Ano 14 • Nº 14 • dezembro de 2022



Secretaria da
Casa Civil



Cadernos de Segurança Pública
Revista do Instituto de Segurança Pública
Ano 14 • Número 14 • Dezembro de 2022

Ensino na Segurança Pública

Cláudio Castro
Governador

Nicola Moreira Miccione
Secretário de Estado da Casa Civil

Marcela Ortiz
Diretora-Presidente do Instituto de Segurança Pública

Editorial

Camilla Pereira (editora-chefe)
Carolina Medeiros (assistente)

Conselho Editorial

Bruno Ottoni (FGV)
Zoraia Branco (SEPOL)
Carlos Leba (SEPOL)

Apoio

Karina Nascimento
Camila Annenchino

Diagramação

Bruna Strauss

Assessoria de Informática

André Andrade
Jonathan Lima

Sumário

Editorial	4
<i>Camilla Pereira (Editora-chefe) e Carolina Medeiros (Assistente)</i>	

Apresentação: O Instituto de Segurança Pública e a disseminação da análise criminal na segurança pública do estado do Rio de Janeiro.....	7
<i>Marcela Ortíz (Presidente do ISP) e Elisângela Oliveira (Coordenadora de Ensino do ISP)</i>	

Artigos

O currículo e o diálogo com a prática docente na formação policial militar.....	12
<i>Hélio Hamada (Coronel da Polícia Militar de Minas Gerais) e Tatiane Vilarinho (Tenente da Polícia Militar de Goiás)</i>	

Curso de especialização em metodologia e didática do ensino em Segurança Pública: um relato de experiência.....	21
<i>Anderson Duarte (Capitão da Polícia Militar do Ceará)</i>	

Cursos de Formação para a Guarda Municipal na região metropolitana do Rio de Janeiro: contrapondo perspectivas.....	30
<i>Talitha Rocha (Professora) e Marilba Garau (Advogada)</i>	

“Ser ou não ser”: notas sobre a “caveirização” da pedagogia informal na Polícia Militar do Rio de Janeiro..	42
<i>Leonardo Hirakawa (Major da Polícia Militar do Rio de Janeiro)</i>	

A aplicabilidade do saber tácito de gestão de projetos ao Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro.....	53
<i>Fabio Botelho (Professor do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Rio de Janeiro)</i>	

Ensino, Pesquisa e Capacitação dos Peritos Papiloscopistas do Rio de Janeiro	61
<i>Stephanie Treiber (Perito Papiloscopista) e Alexandre Motta (Perito Papiloscopista)</i>	

A importância do estudo dos grafismos patológicos e das modificações involuntárias na escrita para o perito criminal: o caso da doença de Alzheimer	69
<i>Ana Claudia Lednik (Perita Criminal), Kelly Almeida (Perita Criminal), Livia Santos (Perita Criminal) e Marina Navarro (Perita Criminal)</i>	

Necessidade de capacitação dos policiais civis no atendimento das vítimas de violência doméstica contra a mulher	81
<i>Andréa Necchio (Policial Civil)</i>	

As discussões acerca da redução da maioridade penal nos cursos de formação policial no estado do Rio de Janeiro.....	89
<i>Cláudia Peçanha (Coordenadora da 6ª RISP da Coordenadoria do SIM do ISP) e Ricardo Pantoja (Coordenador da 2ª RISP da Coordenadoria do SIM do ISP)</i>	

A importância da capacitação dos policiais que lidam com crianças e adolescentes vítimas: um estudo sobre a metodologia do depoimento especial	99
<i>Camilla Pereira (Analista do ISP) e Carolina Medeiros (Analista do ISP)</i>	

Ensaio – Reflexões do campo

O desafio de ser policial na atualidade e a importância da capacitação do profissional de segurança pública..	114
<i>Mirela Oliveira (Policial Civil)</i>	

O papel do ensino a distância como multiplicador no campo da segurança pública.....	121
<i>Cláudia Peçanha (Coordenadora da 6ª RISP da Coordenadoria do SIM do ISP)</i>	

Editorial

Camilla Pereira

Editora da Revista Cadernos de Segurança Pública

Carolina Medeiros

Assistente da Revista Cadernos de Segurança Pública

É com alegria que anunciamos o lançamento da 14ª edição da Revista Cadernos de Segurança Pública! Com o tema “Ensino na Segurança Pública”, este número conta com uma quantidade recorde de textos: 12 artigos e uma apresentação escrita pela presidente do Instituto de Segurança Pública (ISP), Marcela Ortiz (Delegada de Polícia Civil), em conjunto com Elisângela Oliveira (Doutoranda em Ciências Jurídicas e Sociais pela UFF), coordenadora das capacitações do Instituto. Ficamos especialmente felizes com a submissão de trabalhos de profissionais de segurança pública de outros estados, como Ceará, Goiás e Minas Gerais. Esperamos que esse movimento continue, e que consigamos criar uma rede de pesquisadores engajados em discutir a Segurança Pública a partir de suas experiências regionais.

Devido ao número extenso de trabalhos, decidimos dividir a Revista em partes com temáticas afins. Assim, na primeira parte, os artigos versam sobre questões relativas à formação dos agentes da Segurança Pública. Assuntos como o currículo escolar e as dinâmicas dos cursos são abordados nesses trabalhos, conforme detalharemos a seguir. As publicações seguintes compõem o que chamamos de “aplicação técnica”, isto é, pautados em estudos de caso, eles discutem a importância da capacitação desses agentes para a garantia de boas práticas no exercício da Segurança Pública. Por fim, temos como novidade a seção “Reflexões do campo”, que conta com ensaios curtos que também abordam algumas questões referentes ao ensino na Segurança Pública.

Na apresentação, as autoras discorrem sobre a importância de uma formação que estimule a capacidade de reflexão crítica dos agentes de segurança pública em conjunto ao desenvolvimento de habilidades técnicas e intelectuais que fortaleçam o trabalho dessas instituições. Além disso, elas mostram como o trabalho desenvolvido pelo ISP vai ao encontro desse pensamento, por meio das capacitações ofertadas e do diálogo constante com os profissionais que utilizam diariamente nossas ferramentas de análise criminal, possibilitando o aperfeiçoamento das mesmas.

No artigo que abre esta edição, os policiais militares Coronel Hélio Hamada (Doutor em Educação pela UFMG) e Tenente Tatiane Vilarinho (Doutora em Ciência da Informação pela UnB) tratam do currículo e das práticas pedagógicas na educação de profissionais da segurança pública. A partir da observação participante na Escola de Formação de Soldados da Polícia Militar de Minas Gerais, os autores mostram que o chamado “currículo oculto” traz conteúdos e práticas que não estavam previstas no currículo formal, mas que se encontram em consonância com o mesmo.

O Capitão Anderson Duarte (Doutor em Educação Brasileira pela UFC), policial militar no Ceará, traz a experiência do Curso de Especialização em Metodologia e Didática do Ensino em Segurança Pública (CEMDESP), cuja primeira turma foi em 2019. Essa turma foi criada a partir da concepção de academias integradas de segurança pública e tinha como norte formar profissionais que conseguissem ensinar sobre Segurança Pública, incentivando a reflexão e prática desses profissionais.

As professoras Talitha Rocha (Doutora em Antropologia pela UFF) e Marilha Garau (Doutora em Ciências Jurídicas e Sociais pela UFF) escrevem sobre sua experiência como docentes no Curso de Formação para as Guardas Municipais conduzidas pelo Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT/InEAC) da Universidade Federal Fluminense (UFF) nos

municípios de Niterói e Maricá. Apesar de terem sido conduzidos em períodos distintos (em Niterói ocorreu entre 2014 e 2016 e em Maricá em 2021 e 2022), as autoras notaram semelhanças em relação ao contato com o comando das instituições, além de questionamentos recorrentes sobre a matriz teórica que guiava as disciplinas e a proposta do curso como um todo.

O policial militar Major Leonardo Hirakawa (Mestre em Educação Militar pelo Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias) aborda como as atividades didáticas nos cursos de especialização da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (SEPM) são voltadas para a concepção de um “guerreiro-ideal”. Ao analisar os processos teórico-didáticos de diversos cursos voltados à especialização do policial militar, o autor conclui que são criadas medidas didáticas e simbólicas, a chamada “pedagogia do caveira”, que são calcadas na idealização e valorização da figura do “caveira”.

Encerrando a primeira parte, temos o artigo de Fábio Botelho (Doutorando em Projeto e Educação pela Universidade Del Atlântico), que representa a transição dos artigos que discutem o currículo e a sala de aula na segurança pública e aqueles que tratam de técnicas específicas. O autor descreve sua experiência no Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do estado do Rio de Janeiro lecionando a disciplina de gerenciamento de projetos. Como disciplina nova e com jargões técnicos específicos, diferentes dinâmicas tiveram de ser utilizadas para chamar a atenção dos alunos e para fazer com que entendessem a utilidade e a aplicação desse conhecimento. Como resultados, temos oficiais que, quando forem assumir um batalhão, terão noções de gerência, liderança e uma visão sistemática de projetos que garantirão um melhor trabalho.

Os peritos papiloscopistas da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro (SEPOL) Stephanie Treiber (Doutoranda em Biociências pela UFRJ) e Alexandre Mota (Mestre em Justiça Criminal e Segurança Pública pela UFF) abrem a segunda parte desta edição com o artigo sobre a capacitação desse grupo. Por se tratar de uma área com opções escassas de profissionalização, o trabalho aborda as formas de aprimoramento encontradas por esses profissionais. As iniciativas descritas consistem em viagens profissionais, realização de evento científico, celebração de convênio com um programa de mestrado profissional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e participação em especialização da Polícia Federal.

As peritas criminais Ana Claudia Lednik (Especialista em Perícia Judicial com ênfase em Documentoscopia pelo IPOG), Kelly Almeida (Doutora em Ciências Ambientais e Florestais pela UFRJ), Livia Santos (Mestra em Engenharia Civil pela UFRJ) e Marina Navarro (Mestra em Medicina Veterinária pela UFF) trazem a importância do estudo dos grafismos patológicos para o perito criminal. Tomando como estudo de caso a doença de Alzheimer, as autoras mostram que fatores como doenças e idade podem afetar os grafismos, dificultando a identificação dos casos de assinaturas falsas. Por isso, o estudo dessa área, que ainda não possui um curso de capacitação institucionalizado, é importante para a elaboração de laudos técnicos consistentes, sendo provas mais robustas para a investigação criminal.

A capacitação dos policiais civis no atendimento a mulheres vítimas de violência doméstica é o tema do artigo da policial civil Andrea Necchio (Especialista em Direito Penal pelo IBRA). Uma vez que os registros de ocorrência são a principal fonte de dados para a construção de estatísticas sobre este problema, é necessário que as mulheres tenham confiança nas instituições policiais para relatar sua situação e, assim, possibilitar que novas políticas de proteção e prevenção sejam desenhadas para este grupo. Para isso, é necessário que os profissionais responsáveis pelo acolhimento das mesmas sejam capacitados, a fim de evitar a revitimização e incentivar com que cada vez mais mulheres denunciem.

Baseados em sua experiência como professores da ACADEPOL e do Curso de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) os policiais civis e coordenadores de Regiões Integradas de Segurança Pública (RISP) da Coordenadoria do Sistema de Metas (SIM) do ISP, os policiais civis Cláudia Peçanha (Pós-graduada em Direito Público pela UCAM) e Ricardo Pantoja (Especialista em

Segurança Pública e Cidadania pela FLACSO) apresentam algumas discussões que surgiram em sala de aula sobre a redução da maioria penal no curso de Direitos Humanos. Os autores mostram que, por meio dos debates, os policiais saem do curso com outro entendimento a respeito dessa temática, algo que impacta positivamente em seu trabalho cotidiano, que deixa de ser embasado por visões de senso comum, e passa a ter uma perspectiva crítica acerca do tema.

Ainda no tema da infância, as analistas do ISP Camilla Pereira (Mestra em Relações Internacionais pela PUC-Rio) e Carolina Medeiros (Mestra em Sociologia pela UERJ) encerram a seção de artigos com o trabalho sobre a importância do ensino da metodologia do depoimento especial para os policiais civis. Pautadas em entrevistas com os profissionais da Delegacia da Criança e do Adolescente Vítima (DCAV) do Rio de Janeiro, as autoras apontam que a capacitação dos agentes nesta metodologia é importante para evitar a revitimização de crianças e adolescentes alvos de violência.

As “Reflexões do campo” são abertas com o ensaio da policial civil Mirela Oliveira (Pós-graduada em Direito Penal e Processual Penal pela Faculdade Única de Ipatinga), cujo trabalho analisa a importância da capacitação do profissional de segurança pública, com foco nos policiais. Em seu ensaio, a autora aborda as atualizações constantes que a Polícia Civil passou ao longo do tempo, e como as diferentes ferramentas de qualificação ajudaram na adaptação da instituição. Além disso, a autora defende que uma atuação policial capacitada em consonância com os direitos fundamentais auxilia tanto na eficiência do trabalho desses agentes quanto na proteção e satisfação profissional e pessoal dos mesmos.

O último ensaio, escrito por Cláudia Peçanha, descreve a primeira experiência de ensino a distância (EaD) na Academia Estadual Sylvio Terra (ACADEPOL) em 2015. Por ter sido tutora no curso, a autora reflete sobre os benefícios do EaD para a construção do conhecimento sem prejuízo para o trabalho desses agentes, justamente por ocorrer de modo virtual.

Com esta edição, tão rica em quantidade como em qualidade dos trabalhos, esperamos contribuir para a reflexão sobre as práticas de ensino na Segurança Pública que incidem na rotina de trabalho desses agentes e em seu diálogo com a sociedade civil. Esperamos que seja uma leitura proveitosa e repleta de aprendizados!

Apresentação

O Instituto de Segurança Pública e a disseminação da análise criminal na segurança pública do estado do Rio de Janeiro

Marcela Ortiz

Diretora-presidente do Instituto de Segurança Pública (ISP)

Elisângela Oliveira

Responsável pelo Núcleo de Ensino do ISP

Propor uma reflexão acerca do aprimoramento dos serviços prestados pelos profissionais que atuam na segurança pública nos remete à importância dos processos de formação e atualização contínua. Afinal, o aprimoramento das habilidades técnica e intelectual é fundamental para o fortalecimento das organizações policiais e para a definição das melhores estratégias de intervenção no que diz respeito ao enfrentamento da criminalidade. Sendo assim, é importante que os agentes tenham a oportunidade de participar de iniciativas educacionais, que estimulem o uso de novas tecnologias e, principalmente, o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre suas práticas e os problemas relacionados à segurança pública.

Tais concepções podem ser consideradas recentes, visto que até o período pré-Constituição o processo de ensino-aprendizagem era baseado quase que exclusivamente no caráter instrumental. Até então, a reprodução dos conhecimentos, principalmente aqueles relacionados à atividade operacional, era privilegiada diante da manutenção de um modelo de policiamento repressivo e reativo. Ao analisar o processo de formação profissional do policial no Brasil, Detoni (2014) chama atenção para as

[...] marcas de uma formação centrada na força, no adestramento e na repressão. [...] havendo pouco espaço para uma formação mais ampla e aprofundada sobre a especificidade da profissão policial, o contexto de ação, a complexidade social, as exigências psicológicas e éticas para o exercício adequado diante das demandas da sociedade (DETONI, 2014, p. 57).

Perante a necessidade de adequação da atuação policial ao Estado Democrático de Direito, do avanço da criminalidade na década de 1990 (SENTO-SÉ, 2011) e da introdução do conceito de segurança cidadã¹ no contexto brasileiro (RODRIGUES; SPANIOL, 2018), foram propostas “reformas no sentido de modernizar as polícias e a concepção de educação policial” (PONCIONI, 2003, p. 232). Naquele momento, alguns pesquisadores também se dedicavam a problematizar questões como a cultura organizacional, a construção da identidade profissional, a dicotomia entre o saber teórico e prático e a influência da formação na gestão operacional e administrativa das instituições de segurança pública (KANT DE LIMA, 2003; PONCIONI, 2003; BEATO; RABELO; OLIVEIRA JÚNIOR, 2008).

1 - De acordo com o Relatório sobre Segurança cidadã e direitos humanos da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (2009), trata-se de “[...] uma das dimensões da segurança humana e, portanto, do desenvolvimento humano e envolve a inter-relação de múltiplos atores, condições e fatores, entre eles, a história e estrutura do Estado e da sociedade; as políticas e programas dos governos” (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2009, p. IX).

Paralelamente, a formação profissional também se tornou uma agenda governamental. Além da divulgação de publicações importantes, como é o caso da Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Área de Segurança Pública², houve a promulgação da Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018 que, entre outros pontos, instituiu a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS) (BRASIL, 2018). O parágrafo IV do art. 5º da legislação estabelece uma série de diretrizes da PNSPDS, entre elas a “formação e capacitação continuada e qualificada dos profissionais de segurança pública, em consonância com a matriz curricular nacional” (Ibid.). Ambos os documentos são considerados um passo importante no que concerne às orientações das práticas formativas e a padronização dos conteúdos abordados nos diferentes cursos oferecidos pelas instituições que atuam nesse campo.

A Matriz Curricular define, por exemplo, oito grandes áreas temáticas “que reúnem os conteúdos indispensáveis à formação do profissional da área de Segurança Pública” (BRASIL, 2014, p. 74). São elas: “Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública”, “Conhecimentos Jurídicos”, “Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos”, “Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador” “Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública”, “Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva”, “Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública” e “Violência, Crime e Controle Social”. Esta última área inclui a disciplina intitulada “Criminologia Aplicada à Segurança Pública”. Em seu conteúdo programático estão previstos os seguintes tópicos: política criminal, estatística criminal, mapeamento criminológico e prevenção criminal.

No intuito de contribuir com a disseminação desses conteúdos, o Instituto de Segurança Pública (ISP) vem desenvolvendo uma série de iniciativas direcionadas para o uso qualificado da análise criminal pelas polícias fluminenses e outras instituições que atuam no âmbito da segurança pública municipal, estadual e federal. Entre elas, podemos destacar a realização de capacitações focadas na utilização de ferramentas estatísticas e de análise de dados quantitativos que possam colaborar para o planejamento de ações preventivas e de controle das dinâmicas delituosas. Como exemplo, citamos o Curso Básico de Técnicas Quantitativas Aplicadas à Segurança Pública, ministrado entre os anos de 2008 e 2011, e o Curso de Análise Criminal Aplicada, em 2017.

Nos últimos cinco anos, também oferecemos apoio técnico a algumas unidades das Secretarias de Estado de Polícia Civil e Militar (SEPOL e SEPM). O projeto consiste na realização de ações personalizadas que envolvem a identificação das ferramentas e dos métodos utilizados para a análise criminal, o desenho de estratégias de policiamento, a sistematização das informações, a estruturação de relatórios de gestão e a capacitação do efetivo policial que atua diretamente na análise criminal e no planejamento operacional. Neste período, auxiliamos quatro unidades operacionais (2º BPM, 3º BPM, 7º BPM e 9º BPM)³, um batalhão especial (Batalhão de Polícia de Choque – BPChq) e três delegacias especializadas (Delegacia de Homicídios – DH, Delegacia de Roubos e Furtos de Cargas – DRFC⁴ e a Delegacia de Repressão a Entorpecentes – DRE). A interação com os policiais que trabalham nessas unidades contribuiu para o aperfeiçoamento das ferramentas de análise criminal desenvolvidas pelo ISP, como é o caso do ISGeo⁵. Além disso, tivemos a oportunidade de observar como a associação da inteligência à análise criminal tende a ampliar o número de informações que podem colaborar para a antecipação da atuação policial diante das condutas delituosas.

2 - A primeira edição do documento foi publicada em 2003 e foi atualizada nos anos de 2005, 2009, 2012 e 2014.

3 - A descrição das atividades realizadas no 2º BPM, 7º BPM e 9º BPM estão disponíveis edição nº 11 da Revista Cadernos de Segurança Pública do ISP. Disponível em: http://www.isprevista.rj.gov.br/Edicao2019_1.html. Último acesso em setembro de 2022.

4 - As informações sobre o trabalho estão disponíveis no dossiê Roubo de Cargas 2019. Disponível em: http://arquivo.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/uploads/DossieRoubosdeCarga2019.pdf. Último acesso em setembro de 2022.

5 - O portal possibilita o mapeamento das áreas com maior concentração de crimes e permite o acesso a gráficos com séries históricas por tipo de delito, a evolução dos registros de ocorrência ao longo da semana e do mês e a identificação da faixa de hora em que determinado tipo de crime é mais comum.

Visando o fortalecimento das atividades direcionadas ao aperfeiçoamento dos profissionais de segurança pública, o ISP criou, em 2021, um Núcleo de Ensino. Tal iniciativa é relevante já que, desde 2007, o Instituto não contava como uma área direcionada especificamente para as atividades educacionais. Acreditamos que a propagação do conhecimento acerca da produção do diagnóstico, do monitoramento e a da avaliação acerca do comportamento dos crimes é fundamental para a identificação de padrões criminais e para a definição das melhores estratégias de atuação. Somente entre os meses de janeiro de 2021 e setembro de 2022, realizamos oito capacitações tendo como foco a utilização do Portal ISPGeo e da Plataforma Segurança Cidadã⁶, e a apresentação do Sistema de Metas e Acompanhamento de Resultados (SIM)⁷. No total, 601 profissionais de segurança foram qualificados neste período.

Participamos ainda do processo de formação e aperfeiçoamento de policiais civis e militares, incluindo aqueles que atuam no nível gerencial ou operacional de suas instituições. Palestras e aulas foram ministradas em duas edições do Curso de Técnicas de Investigação Criminal, oferecido pela Academia Estadual de Polícia Sylvio Terra (ACADEPOL), no Curso de Formação de Oficiais da Academia de Polícia Militar Dom João VI (APM), na Capacitação da Patrulha Maria da Penha – Guardiões da Vida da Coordenadoria de Assuntos Estratégicos da Secretaria de Estado de Polícia Militar (CAEs/SEPM) e no Curso Superior de Polícia da Escola Superior de Polícia Militar (ESPM).

Para além das ações educacionais direcionadas aos agentes de segurança pública, vale destacar a participação em duas edições do Programa CAPACITARJ⁸. Nessas oportunidades, pudemos apresentar a ferramenta ISPCIDADES, que foi criada pelo ISP em 2021, e possibilita aos gestores públicos estruturarem políticas públicas a partir da identificação dos problemas públicos locais e da análise sobre os indicadores municipais de criminalidade.

Por fim, não podemos deixar de mencionar os desafios enfrentados nos dois últimos anos. A adoção das medidas de isolamento social em decorrência da Covid-19 produziu efeitos que atingiram a sociedade de forma geral e os diferentes serviços oferecidos pelo poder público, incluindo a educação. Assim como ocorreu na maior parte das instituições de ensino, tivemos que nos ajustar ao ambiente virtual. Em um primeiro momento, questões como a dificuldade de acesso à *internet* e a necessidade de adequação dos conteúdos programáticos e de adaptação dos alunos foram algumas das limitações a serem superadas. Posteriormente, as mudanças passaram a ser compreendidas como uma chance de ampliar o número de vagas nas capacitações e de promover a interação entre policiais que atuam em diferentes atividades e regiões do estado. Seguimos oferecendo conteúdos que fomentam a especialização, a incorporação do uso de novas tecnologias e a implementação de ações e projetos baseados no uso do conhecimento científico.

6 - A plataforma *web* possibilita a todos os usuários do setor segurança envolvidos na gestão do SIM o acesso a um banco de dados qualitativos no qual se tem depositado parte dos acontecimentos registrados nas diferentes regiões de segurança do estado e da resposta das forças policiais.

7 - O SIM é um modelo de gestão por desempenho desenvolvido pela extinta Secretaria de Estado de Segurança (SESEG). Baseado na aferição dos resultados, ele é destinado ao apoio gerencial às unidades operacionais convencionais (batalhões de área e delegacias distritais) e instâncias imediatamente superiores dos órgãos de segurança. Desde 2019, a gestão do programa está sob responsabilidade do ISP.

8 - O projeto desenvolvido pela Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) do Governo do Estado do Rio de Janeiro “tem como objetivo qualificar servidores de prefeituras fluminenses sobre temas da Administração Pública que possam facilitar o trabalho diário e contribuir para o aperfeiçoamento da gestão pública.” Disponível em: <http://www.eperj.planejamento.rj.gov.br/eperj-representa-a-submog-no-programa-capacita-rj.html>. Último acesso em setembro de 2022.

Foi a partir dos desafios enfrentados que chegamos à definição do tema da 14ª edição da Revista Cadernos de Segurança Pública. Para nós, essa é mais uma oportunidade de estimular o debate acerca de um tema que nos é tão caro e, principalmente, de valorizar docentes, pesquisadores e discentes que reconhecem que a associação do conhecimento técnico e científico é fundamental para o aprimoramento das iniciativas direcionadas ao campo da segurança pública, entre elas: a prevenção da violência, a repressão qualificada ao crime, a otimização dos recursos disponíveis, o melhor atendimento ao público e o fortalecimento da imagem institucional.

Referências bibliográficas

BEATO, Claudio; RABELO, Karina; OLIVEIRA JÚNIOR, Almir. Reforma Policial no Brasil. In: BEATO, Claudio (org). **Compreendendo e Avaliando: projetos de segurança pública**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 214p.

BRASIL. Ministério da Justiça – Senasp. **Matriz Curricular Nacional: para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. 3ª ed. Brasília: Senasp, 2014. 362p.

_____. Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018. Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição Federal; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS); institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp); altera a Lei Complementar nº 79, de 7 de janeiro de 1994, a Lei nº 10.201, de 14 de fevereiro de 2001, e a Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007; e revoga dispositivos da Lei nº 12.681, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de junho de 2018.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Relatório sobre Segurança cidadã e direitos humanos**. Washington, D.C.: Organização dos Estados Americanos, 2009. 114p. (Relatório de pesquisa).

DETONI, Maurício. **Formação Policial: Contribuições Pedagógico-Filosóficas**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2014.

RODRIGUES, Carlos Roberto Rodrigues; SPANIOL, Marlene Inês. Formação policial contemporânea: Avanços e desafios da governança em segurança pública para aliar saberes, práticas e atuação em democracia. In: 9º Congresso Internacional de Ciências Criminais, IX, 2018, Porto Alegre. **Anais**, Porto Alegre: EdIPUCRS, 2018.

KANT DE LIMA, Roberto. Direitos Civis, Estado de Direito e ‘Cultura Policial’: A Formação Policial em Questão. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, v. 11, n. 41, p. 241-256, 2003.

PONCIONI, Paula. **Tornar-se Policial: A construção da identidade profissional do policial no Estado do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado – Doutorado em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SENTO-SÉ, João Trajano. A construção de um discurso sobre segurança pública no âmbito nacional: apontamento para um programa de pesquisa. **Dilemas**, v. 4, n. 3, p. 501-521, 2011.

O currículo e o diálogo com a prática docente na formação policial militar

Hélio Hiroshi Hamada

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Gestão Estratégica de Segurança Pública pela Fundação João Pinheiro (FJP). Especialista em Segurança Pública pela Fundação João Pinheiro (FJP). Diplomado no Curso Superior de Inteligência Estratégica pela Escola Superior de Guerra (ESG). Docente na Academia de Polícia Militar (APM). Coronel QOR da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG).

Tatiane Ferreira Vilarinho

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB). É tenente da Polícia Militar de Goiás (PMGO) e professora da Academia da PMGO.

Resumo

O presente estudo tem por objetivo realizar uma abordagem em relação ao currículo e às práticas pedagógicas na educação profissional de segurança pública, especificamente no processo de ensino-aprendizagem na formação de policiais militares. O foco da pesquisa está centrado na prática dos professores no seu cotidiano em sala de aula. Para tanto, foi utilizado como procedimento de coleta de dados a observação participante junto aos docentes da Escola de Formação de Soldados da Polícia Militar (EFSd) de Minas Gerais e tomou-se por base os planos de disciplina aos quais os professores observados tinham que seguir formalmente. Conclui-se que o currículo oficial dialoga com o professor nas suas formalidades, mas o chamado currículo oculto faz com que o ambiente escolar esteja permeado de características particulares que, por sua vez, encontra consonância com as perspectivas teóricas da educação.

Palavras-chave: Currículo; ensino-aprendizagem; formação profissional; Polícia Militar; Segurança Pública.

Introdução

O estudo de fatores que interferem no processo de aprendizado dos policiais militares é um campo vasto e sua complexidade tem chamado a atenção para a necessidade da realização de pesquisas envolvendo o assunto. Assim, o foco na formação de policiais militares como tema de estudo leva pesquisadores a procurar entender melhor esse universo envolvendo a educação de profissionais de segurança pública em suas diversas dimensões, seja do professor e do aluno, seja dos currículos e estruturas escolares dos cursos, e que assinalam possibilidades de mudanças em cenários nacionais e locais (LUIZ, 2003; BASÍLIO, 2007; HAMADA, 2008; SILVA, 2012; CRUZ, 2013).

Nesse sentido, o propósito do presente artigo foi de realizar uma abordagem que envolva a relação do currículo com as práticas pedagógicas da educação profissional naquilo que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem na formação de policiais militares. Assim, buscou-se observar o que os professores fazem de prática docente no seu cotidiano em sala de aula na EFSd de Minas Gerais.

O professor é um ator importante no processo de ensino-aprendizagem, sendo ele o agente principal das decisões em sala de aula. Estas decisões são, por vezes, direcionadas a determinados fins que o professor deseja alcançar, seja para controlar uma turma ou para atingir os objetivos do programa de disciplina. Mesmo sem ter clareza do arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é quem concretiza a definição didático-pedagógica e aplica dentro de sala de aula um dado conteúdo. Produzir conhecimentos sobre esses aspectos e entender as qualidades que permitam analisar suas práticas é de fundamental importância para a reflexão acerca do caráter investigativo desenvolvido pela pesquisa em educação (CUNHA, 2003).

Assim, a problemática do presente estudo gira em torno dos seguintes questionamentos: Quais são as estratégias desenvolvidas pelos professores para a execução da prática docente? Como se dá a relação dos programas e currículos oficiais com as práticas pedagógicas dos professores no ambiente escolar de segurança pública?

Dentro desse quadro, foram identificados e analisados os currículos e as diferentes práticas utilizadas pelos professores em sala de aula no ensino profissional de segurança pública. A busca pela resposta aos questionamentos fez parte da investigação, de caráter exploratório, pelo qual foi proposto fazer um trabalho voltado para a atividade do professor no exercício de sua função de ensinar quando inserido no ambiente de uma instituição policial militar.

A instituição escolhida para compor o objeto de estudo foi a Academia da Polícia Militar de Minas Gerais por meio da EFSd. Esta escola é responsável pela formação de soldados na corporação, sendo demandada toda vez que é aberta a inclusão de novos policiais nesta graduação, cuja seleção dos alunos é realizada por meio de concurso público. Nesta composição do objeto de estudo, entrou também o Curso Superior de Tecnologia em Atividades de Polícia Ostensiva (CSTAPO), realizado no período de janeiro a novembro de 2014, cujos docentes foram o alvo das observações em relação à sua prática em sala de aula.

Em relação à metodologia de pesquisa, foi utilizada como procedimento de coleta de dados a observação participante. Esse procedimento foi escolhido pelo fato de possibilitar a percepção de aspectos particulares durante a realização da prática docente, os quais são captados no cenário escolar. Tais aspectos, às vezes, passam despercebidos até mesmo pelos sujeitos, o que torna a

observação uma técnica que permite a identificação de atitudes, expressões, comportamentos e posturas do professor que talvez em outros métodos não seriam detectados. Nesse sentido, foram observados professores das disciplinas de Polícia Comunitária, Direito Penal Militar, Psicologia Aplicada nas Relações Humanas e nas Organizações e Policiamento Ambiental¹.

De início, são apresentadas as discussões teóricas que abrangem a prática docente perante a ciência da educação. Posteriormente, chega-se ao professor como elemento central no processo de aprendizado. Finalmente, são apresentados os resultados em relação à coleta de dados de campo, realizada por meio de observação em sala de aula.

1. O currículo e as práticas pedagógicas

Na dimensão do currículo, o professor tem papel fundamental perante o seu desenvolvimento e cumprimento do programa junto à rotina escolar. Todavia, conforme Pacheco (1996), o currículo torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflituoso sempre que se procura defini-lo. Assim, o autor situa a divergência no seu aspecto conceitual em duas definições que se contrapõem, sendo uma formal, como um plano previamente definido a partir de seus fins e finalidades, e outra informal, como um processo decorrente de sua própria aplicação.

Na perspectiva formal, o currículo assume o conjunto de conteúdos a serem ensinados e que se encontram organizados por disciplinas, temas e áreas de estudo. Na perspectiva informal, as definições são caracterizadas por um conjunto de experiências educativas que compõem um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada (PACHECO, 1996). Em ambas as perspectivas, o professor tem participação, seja na organização dos assuntos a serem ensinados, seja na aplicação do currículo em sala de aula fazendo parte da prática docente, constituindo-se das condições reais dessa mesma prática.

Observa Pacheco (1996) que há uma diferença no desenvolvimento do currículo, que começa com uma proposta formal, que posteriormente é sancionada pela administração central e adotada pela organização escolar, mas que não necessariamente vai ser executada da mesma forma por todos os professores em sala de aula. Assim, o currículo pode sofrer transformações de acordo com as percepções do professor e do que se passa na prática diária. Quando o currículo realizado não corresponde ao currículo oficial e explícito, denota-se a existência de um currículo oculto, que abrange processos e efeitos que fazem parte da experiência escolar.

O protagonismo do professor na construção da proposta curricular, destacando suas atitudes no processo de ensino aprendizagem é colocado por Schwab (1985 apud PACHECO, 1996) como central do debate envolvendo as situações e reações em sala de aula. Segundo o mesmo autor, quatro elementos são fundamentais na construção e definição do currículo: alunos, professores, meio e conteúdos. Nessa discussão, os problemas curriculares são susceptíveis não pela solução teórica, mas pela prática, pois o currículo possui fatores e variáveis que decorrem do discurso prático, reforçando a concepção como processo e não como produto.

Mesmo assim, como explica Doll Junior (1997), a mudança de ênfase para a discussão do currículo, com foco na prática, não exclui a dimensão teórica, mas sim, desenvolve a teoria a partir da prática. De acordo com o autor:

[e]sta mudança de ênfase na relação entre a teoria e a prática, na qual a teoria não mais

1 - Dentro do universo de pesquisa, a escolha da amostra, constituída de disciplinas e professores, seguiu critérios de acessibilidade e disponibilidade por parte dos docentes e do pesquisador em aplicar o procedimento de observação participante.

precede a prática, e em que a prática não é mais uma criada da teoria, não pretende negar a teoria ou criar uma lacuna inseparável entre as duas. Também não pretende “praticizar” a teoria. Na verdade, ela pretende basear a teoria na prática e desenvolvê-la a partir da prática. (DOLL JUNIOR, 1997, p. 178)

Sacristán (2000) considera que o currículo é o cruzamento de práticas diversas e que decorre de uma construção social que leva a contextos concretos que vão dando forma e conteúdo, sendo convertido ou modelado de maneira particular na prática pedagógica. Assim, o autor descreve que o currículo é produzido sob contextos que se sobrepõem e se integram uns aos outros, dando significado a experiências obtidas por quem delas participa. Portanto:

[i]sso significa que uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados e tarefas de aprendizagem que os alunos realiza, etc. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, suas condições estruturais, organizativas, materiais dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modela em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Ainda, de acordo com Sacristán (2000), o currículo sempre acaba numa prática pedagógica, que manifesta a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar. Dessa forma, segundo o autor, o currículo é o cruzamento de práticas diferentes que convergem no que se pode denominar de prática pedagógica em sala de aula, que se encontra ancorada em contextos diversos.

Nessa perspectiva, parte-se para o formato do currículo, que adquire uma forma singular, mas que não se traduz em mera seleção de conteúdos justapostos ou desordenados e sem critério. Como relata Sacristán (2000), o currículo deve ser organizado sob uma forma que seja apropriada ao nível educativo ou para o grupo de alunos, derivando de importantes repercussões da prática, atingindo diretamente os professores. Assim, os objetivos e conteúdos devem estar agrupados sob um esquema de organização compondo um mosaico cujas peças se integram, relacionando-se uns aos outros de forma aberta.

Já em relação ao papel mediador do professor perante o currículo, significa um dilema da práxis, pois não há como ver o processo como uma mera operação de mutilar ou acrescentar, na qual as concepções e apreciações do valor cognitivo adquirem significados emocionais e sociais. Segundo Sacristán (2000):

[o] papel mediador do professor para que os alunos obtenham resultados e significados concretos, partindo dos conteúdos assinalados pelo currículo, é evidente em diferentes tipos de métodos, situações, etc. e, mais ainda, naqueles conteúdos que os alunos aprendem unicamente se lhes é ensinado algo sobre eles. (...) Entender a mediação dos professores no conhecimento que os alunos aprendem nas instituições escolares é um fator necessário para que, em educação, se compreenda melhor porque os estudantes diferem no que aprendem, nas atitudes para com o aprendido e até a própria distribuição social do conhecimento (SACRISTÁN, 2000, p. 177).

A última expressão do valor do currículo se dá quando ela é colocada em prática, onde toda a intenção se realiza e adquire significados definitivos para alunos e professores. O currículo é a

ponte entre a teoria e a ação, entre as intenções ou os projetos e a realidade, cujos efeitos educativos dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionadas pela estrutura de tarefas que cobrem o tempo de aprendizagem (Ibid.).

Apesar de toda a importância do professor na estruturação e no processo de mediação do currículo, dentro de uma visão crítica, Arroyo (2011) relata que os saberes da docência e os próprios docentes trabalhadores ainda têm estado ausentes nos conhecimentos escolares. Segundo o autor, saberes acumulados decorrentes de vivências e estudos, teses, narrativas e histórias de magistério são ignorados nos currículos em decorrência de uma série de problemas de relacionamentos, desprestígio da condição social docente, conhecimentos descontextualizados das vivências sociais e dicotomias entre o núcleo central dos currículos e desconsideração da diversidade de contextos de lugar, gênero, classe, raça e etnia. Nesse sentido, o autor revela a necessidade de que os desenhos curriculares sejam abertos, como espaços centrais para os autores das experiências, e eles sejam reconhecidos como sujeitos do conhecimento real, em sua histórica complexidade.

Mas nem tudo é fácil em se tratando do reconhecimento de educandos como sujeitos e no avanço do diálogo pedagógico, pois, como explica Arroyo (2011), faltam didáticas de experimentação que se mostrem convincentes o suficiente para que o professor passe para um papel central na construção do currículo. Moreira (2008) também concorda que existem tensões e desafios na construção do currículo e sugere que é necessário envolver os sujeitos num ambiente de mudanças individuais e coletivas, sendo preciso focar a pluralidade dos conhecimentos da sociedade contemporânea e nas relações de poder que podem advir de situações que abrangem classe social, raça e gênero.

Assim, o espaço do currículo vai construindo sua história, com a centralidade da mediação do professor com sua prática pedagógica, dentro de suas lutas pela conquista de territórios e pelo reconhecimento de um saber próprio. De toda forma, não há como deixar de reconhecer a importância do professor nesse contexto, seja de participação na concepção do currículo, seja como responsável por colocá-la em prática, quando a sala de aula se torna o espaço de experimentação docente e que tudo o que se discutiu em termos de organização de conteúdo se expressa e adquire significados e valores.

2. O currículo e o diálogo com a prática docente na EFSd

Na EFSd, o plano de disciplina constitui-se na matriz básica para orientação de todos os professores da disciplina, cujo número pode variar de acordo com o número de turmas de cada curso. No CSTAPO/2014, haviam 64 turmas com duas turmas por professor em média, o que retrata um cenário complexo em termos de padronização de condutas por meio de um instrumento formal que é o plano de disciplina.

Dessa forma, a análise centra-se nas práticas docentes dos professores pesquisados em relação ao que está escrito nos respectivos planos de disciplina, numa confrontação do real e do oficial, com o propósito de identificar o denominado “currículo oculto” descrito por Pacheco (1996), além de suas convergências e divergências ao se colocar em prática no ambiente de sala de aula, conforme observados por Moreira (2008) e Arroyo (2011). Verifica-se ainda a própria construção do plano de disciplina, seu enredo e articulação em forma de unidades de ensino, os recursos e orientações pedagógicas, definidos por Pacheco (1996) como “conjunto de conteúdos” que, em tese, deveriam ser seguidos de forma padronizada pelos professores.

Apesar de sua complexidade, há um programa de trabalho que antecede a confecção do plano de ensino, que é provocada pela administração da EFSd. O rito precede da escolha dos professores da disciplina mediante o credenciamento junto à escola e posteriormente definição do coordenador, que é por regra o policial militar mais experiente e de maior posto ou graduação. A partir da definição do coordenador, cabe a este fazer a convocação dos demais professores e elaborar o plano de disciplina,

de modo consensual junto aos participantes e delimitar as condutas a serem observadas durante o desenrolar das aulas, inclusive em relação às práticas docentes e recursos pedagógicos.

Salienta-se que, por convocação do coordenador, são realizadas reuniões para colocar em discussão a atualização de conteúdo e de práticas que são realizadas em sala de aula, além da avaliação de aprendizagem em forma de provas e trabalhos. Nesses momentos também são colocados em pauta as dificuldades encontradas pelos professores, tanto em relação à administração da escola como de condução das aulas, discussão esta que se torna rica na medida em que o saber experiencial do professor é compartilhado com o grupo, o que é produtivo principalmente para os iniciantes.

Na presente análise de currículos, tomou-se por base os planos de disciplina aos quais os professores observados tinham em mãos para colocar em prática durante o curso. De forma geral, os planos de disciplina do CSTAPO/2014 são constituídos de um cabeçalho, que contém informações do curso, identificação da disciplina, carga-horária total e dados da coordenação, seguida da ementa e objetivos da disciplina. Na divisão de assuntos, há a separação por unidades de ensino, os quais são detalhados em conteúdos programáticos, objetivos de cada um deles, procedimentos didáticos², que constitui a metodologia a ser utilizada em sala de aula, os recursos didáticos³ disponíveis para o professor e, finalmente, o número de horas-aula que será gasto para explorá-lo.

3. O currículo como elemento de análise no ambiente escolar

Durante os trabalhos de observação realizados em sala de aula, alguns pontos importantes foram anotados em relação à comparação do currículo oficial e o currículo real, principalmente em relação a conteúdos e metodologias adotadas pelos professores que fazem parte da presente pesquisa. Assim, de modo geral, será discorrido a seguir essas passagens observadas durante a prática docente dos professores das disciplinas de Polícia Comunitária, Direito Penal Militar, Psicologia Aplicada nas Relações Humanas e nas Organizações e Policiamento Ambiental.

O primeiro ponto diz respeito ao próprio dispositivo de mesas e cadeiras em sala de aula. Em que pese estar muito vinculado ao aspecto estrutural e à disponibilização do recurso pela administração da escola, a forma com que elas são utilizadas pelos professores revela que existem práticas cujos planos de disciplina não dispõem como regra. Assim, durante os trabalhos de observação da presente pesquisa, verificou-se que houve uma variação em relação ao dispositivo tradicional, que seguiu o formato de círculo e semicírculo, o que evidencia que o professor, em seu poder discricionário no seu ambiente, proporciona condições para melhor aprendizado e interação com o aluno, provocando, de iniciativa, algo que não se encontra previsto no currículo oficial.

As condições externas que, de certa forma, interferem no aprendizado, tais como temperatura alta do ambiente ou ruído que vem de fora da sala de aula, obrigam o professor a adotar práticas para contornar a situação que, por sua vez, não se encontram presentes nos planos de disciplina analisados. Assim, o incômodo gerado por essas situações gera certo conflito com o próprio plano de disciplina, pois provocam interrupções, seja para o aluno beber água ou para se refrescar de alguma forma, seja para a retomada da aula interrompida, alterando o andamento da programação prevista oficialmente.

A rotina do professor em sala de aula deveria ser aquela prevista no plano de disciplina, porém, a capacidade de gestão, quando colocada em prática, demonstra que vai além do planejamento

2 - Os procedimentos didáticos mais utilizados pelos docentes foram: aula expositiva dialogada; estudo de casos; seminários; debates de textos e vídeos; dinâmicas de grupo e oficinas de discussão.

3 - Os recursos didáticos mais utilizados pelos docentes foram: quadro branco; pincel para quadro branco; projetor de multimídia.

inicial. Assim, observou-se que os professores, no exercício de sua prática docente, tornavam o plano de aula flexível, de modo a lidar com situações inesperadas, discussões mais aprofundadas, retomada de conteúdos, entre outras. De igual modo, ao ser observado o comportamento dos professores em relação à abordagem de temas diversos do planejado, demonstraram tranquilidade e segurança ao lidarem com essa situação, o que revela que há um preparo na capacidade de condução de ocorrências não previstas em sala de aula e encontra-se alinhada com a possibilidade de ocorrências dessa natureza.

Uma característica primordial para cumprimento do programa de disciplina por parte do professor é a sua capacidade de administrar o tempo. Nesse sentido, observou-se em sala de aula que os professores, na sua maioria das vezes, realizam uma explicação da atividade anterior e apresentam o que vai ser abordado naquela aula, o que demonstra a capacidade de gestão em relação à evolução do conteúdo da disciplina, não havendo, entretanto, um padrão no tempo gasto para realizar essa atividade. Após o rito inicial, os professores dialogam com os alunos de forma gradual em relação ao conteúdo da disciplina, inclusive com a exposição de exemplos práticos e aplicação de atividades dirigidas. Ao final, são assinalados, pelos professores observados, os objetivos atingidos, a retomada da unidade de estudo e retorno a pontos importantes, cujas atividades de finalização das aulas tiveram duração de cerca de cinco minutos. Tal rotina mostra que, apesar do currículo real trazer alguns procedimentos não previstos no currículo oficial, o eixo central do plano de disciplina é seguido pelos professores observados, servindo de roteiro para as suas práticas em sala de aula.

As divergências entre professor e aluno em decorrência de diversidade de opiniões em sala de aula podem levar a situações inesperadas. No entanto, os professores, perante as poucas situações de divergência observadas, adotaram estratégias conciliadoras e não demandaram maiores esforços didáticos. Apesar da pouca intensidade do fenômeno no CSTAPO/2014, demonstra-se que tais situações são passíveis de ocorrerem e que demandam de estratégias adicionais por parte do professor.

A prática do elogio como recurso pedagógico não se encontra previsto em nenhum dos planos de disciplina analisados, todavia, durante a observação, verificou-se que há uma frequência alta dessa prática pelos professores, principalmente após a realização de uma tarefa ou trabalho e para o reconhecimento de acertos. Tal atitude provoca um ambiente favorável à participação do aluno e ao seu aprendizado, demonstrando-se que, mesmo não estando previsto, recursos dessa natureza são utilizados pelos professores, provavelmente pela sua experiência anterior em colher resultados positivos dessa prática docente.

A utilização de perguntas também não é uma prática que se encontra visível nos planos de disciplina como procedimento didático, mas é utilizada por todos os professores observados. Geralmente, os professores fazem as perguntas direcionadas a todos os alunos, com objetivos que vão da provocação à reflexão de algum conteúdo até à verificação do aprendizado.

Dentro do cotidiano docente, observou-se que as atividades educativas dos professores têm adequação com os objetivos das disciplinas, incluindo as atividades complementares, que também se encontram articuladas com os respectivos conteúdos. Todavia, se pode perceber que, em algumas turmas, houve a necessidade de diferenciar as atividades educativas de acordo com as perspectivas dos alunos em relação ao aprendizado, obrigando os professores a atingir objetivos distintos de acordo com as deficiências apontadas, sofrendo adaptações em relação às naturezas culturais, emocionais e cognitivas. Dessa forma, a prática docente revela, mais uma vez, que há diferenciações em sala de aula que afetam a dinâmica do cumprimento do plano de disciplina, havendo necessidade do professor se adequar em torno dessas realidades.

Outro procedimento didático muito frequente entre os professores observados foi a utilização de metáforas e analogias, que contribui para o aprendizado por meio da associação de ideias. Verificou-se, ainda, que tal procedimento encontra-se em consonância com a execução e atividades educativas

em sala de aula, apesar de não constar em nenhum plano de disciplina analisado.

Com relação à prática docente de utilizar exemplos de situações que ocorrem no cotidiano profissional, de modo a trazer maior riqueza aos conteúdos abordados, verificou-se que os professores observados têm esse hábito na condução de suas aulas. Tal procedimento é descrito em alguns planos de disciplina, mesmo que na forma de conteúdo programático, como no caso do Policiamento Ambiental, o que assevera a possibilidade de formalização dessa prática no currículo oficial.

De forma geral, todos os professores das disciplinas, em algum momento, têm que lidar com aspectos relacionados à gestão em sala de aula, situações imprevistas e estratégias de ensino para buscar melhor aprendizagem. É nesse momento que o professor tem que demonstrar sua habilidade em ter o domínio de seu plano de disciplina e realizar o controle e a gestão eficaz da sala de aula, pois a gestão do ensino está longe de ser estática e está passível de adaptações no CSTAPO/2014.

Diante desse contexto, há que se considerar ainda, que o ambiente escolar da EFSd de Minas Gerais encontra-se permeado de características particulares, como a própria formação militar, a entrada por meio de concurso público, professores na sua maioria formada por policiais militares e conteúdo voltado para a segurança pública e promoção da paz social.

Considerações finais

O objetivo desse texto foi realizar uma abordagem que envolvesse a educação profissional nos estudos que se relacionam com as práticas pedagógicas, dentro do processo de ensino-aprendizagem na formação de policiais militares. Nesse sentido, o currículo e a práxis docente foram questões centrais nesta discussão.

Observou-se que o professor participa do processo de construção do currículo de modo consensual e ajuda a delimitar as condutas a serem observadas durante o desenrolar das aulas, inclusive em relação às práticas docentes e recursos pedagógicos.

Dentre as estratégias desenvolvidas pelos professores para execução da prática docente, pode-se destacar a adequação dos objetivos das disciplinas para atender especificidades de cada turma; a prática do elogio como recurso pedagógico; o desenvolvimento de perguntas; a utilização de metáforas e analogias, que contribui para o aprendizado por meio da associação de ideias; o uso de exemplos de situações que ocorrem no cotidiano profissional, de modo a trazer maior riqueza aos conteúdos abordados, entre outros.

Assim, pode-se demonstrar que o currículo oficial dialoga com o professor nas suas formalidades, mas o chamado currículo oculto surge diante da realidade escolar e provoca novos conteúdos e aciona dispositivos de adaptação às situações inesperadas com novas práticas não previstas no plano de disciplina. Tais habilidades são desenvolvidas pelos professores de forma gradual e de acordo com a sua experiência docente, demonstrando que a práxis é aprimorada com o passar do tempo e nas ocasiões de interação com os alunos em sala de aula.

Mesmo assim, tais características não afastam as perspectivas teóricas da educação, tal qual foi visto no presente estudo de currículo no CSTAPO/2014, onde foram buscadas considerações acerca de aspectos conceituais e experiências educacionais que são referenciadas nas pesquisas envolvendo a educação regular. Sendo assim, essa relação entre a teoria da educação e a formação de policiais militares permite novas abordagens em estudos futuros tais como a formação de professores, gestão escolar, capital cultural, eficácia escolar, dentre outras teorias que envolvem a aprendizagem.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BASÍLIO, Márcio Pereira. **O Desafio da Formação do Policial Militar do Estado do Rio de Janeiro: Utopia ou Realidade Possível?** 2007. 216f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Administração, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.
- CRUZ, Lara Abreu. **Currículo e contra-currículo: uma análise da formação profissional dos soldados do Ronda do Quarteirão**. 2013. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.
- CUNHA, Maria Isabel. **A construção do conhecimento na prática pedagógica do professor do ensino superior**. Araraquara: JM Editora, 2003.
- DOLL JÚNIOR, Willian E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HAMADA, Hélio Hiroshi. **Ensino profissional na Polícia Militar de Minas Gerais: análise do efeito-professor no Curso Técnico em Segurança Pública**. 2008. 145f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- LUIZ, Ronilson de Souza. **O currículo de formação de soldados da polícia militar frente às demandas democráticas**. 2003. 135 f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- MOREIRA, Antonio Flávio. **Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios**. Trabalho apresentado no Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais”, Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano. Rio de Janeiro, 2008.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teorias e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SILVA, Antonia Maria dos Santos. **A formação de praças da Polícia Militar do Piauí: uma análise a partir da prática pedagógica do oficial formador**. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

Curso de especialização em metodologia e didática do ensino em Segurança Pública: um relato de experiência

Anderson Duarte

Doutor e Mestre em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGEB/UFC); Especialista em Gestão Pública Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Segurança Pública pela Universidade Estácio de Sá (UNESA); Bacharel em Segurança Pública pela Academia de Polícia Militar General Edgard Facó (APMGEF) e em Geografia pela UECE. É oficial da Polícia Militar do Ceará, atualmente no posto de Capitão. É Diretor de Estratégia de Segurança Pública da Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública do Estado do Ceará (SUPESP).

Resumo

O trabalho se propõe a apresentar a experiência do Curso de Especialização em Metodologia e Didática do Ensino em Segurança Pública (CEMDESP). O curso é uma iniciativa pioneira da Academia Estadual de Segurança Pública do Estado do Ceará (AESP) e teve sua primeira turma entre os anos de 2019 e 2020. Além disso, o artigo discute fundamentos e pressupostos teóricos que permearam o curso, tanto em sua concepção quanto a partir de sua execução. Nesse sentido, o artigo tem como metodologia um relato de experiência, feito a partir de observação participante, além da análise dos documentos normativos legais que fundamentam a AESP e o CEMDESP. A partir dessas discussões, percebe-se a necessidade da criação de centros integrados de Segurança Pública.

Palavras-chave: Educação; Segurança Pública; Academia Estadual de Segurança Pública; Ceará.

Introdução

Formar profissionais de segurança pública é uma responsabilidade imensa, pois eles são responsáveis por tomar decisões rápidas, que envolvem os direitos mais caros de uma sociedade, como a vida, a liberdade, a integridade física e o patrimônio. Por isso, a tarefa de preparar esses agentes para o exercício de sua função é tomada como uma exclusividade do Estado e é alvo de muitas reivindicações sociais.

Especialmente no Brasil, com a redemocratização após o período da Ditadura Militar (1964-1985), a demanda por reformas nas instituições passou, em primeiro lugar, pelas discussões na Assembleia Nacional Constituinte, instalada em 1987¹. De maneira geral, todas foram debatidas e redesenhadas para figurarem na Constituição Federal de 1988 (CF/88), também chamada de Constituição Cidadã. Diversas políticas de Estado, que vigoram até hoje, foram institucionalizadas. Como exemplo, pode-se citar o Sistema Único de Saúde (SUS) e o modelo de seguridade social, inclusive com a criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

No campo da segurança pública, também houve avanços. Embora Soares (2003) afirme que, durante as discussões da Constituinte, a polícia tenha sido praticamente esquecida, Ribeiro e Burlamaqui (2018), por exemplo, afirmam que as diversas propostas de solução para os problemas desse campo, das quais se fala hoje, foram apresentadas, ainda que de forma tímida e não tão bem elaboradas, no decorrer daqueles debates.

De todo modo, a Carta Magna de 1988 é a primeira a possuir um capítulo inteiro dedicado ao tema da segurança pública, no qual detalha o papel de cada uma das instituições que a compõem. Restaram ainda muitas lacunas e temas não detalhados, inclusive a própria definição de segurança pública, que deveriam ser apresentadas em lei complementar, conforme o §7º do art. 144. No ano de 2018, em que a Constituição completou 30 anos de sua promulgação, foi sancionada a Lei nº 13.675/2018, que cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS) e institui o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) (BRASIL, 2018). A definição, entretanto, ainda não veio no texto da nova lei.

Em que pesem os avanços, ativistas de Direitos Humanos e intelectuais acadêmicos continuaram a ecoar uma série de demandas por reformas e mudanças nas instituições policiais. Muitos deles apostaram na educação como possibilidade de mudança e melhoria dessas organizações. Partindo dessa premissa, reivindicavam mudanças nos currículos, tais como a inclusão da disciplina de Direitos Humanos como componente dos cursos de formação para policiais, civis e militares, ou denunciando a existência do “currículo oculto”. Este último é definido como um conjunto de práticas informais, durante a formação, que contribuem para aprendizados relevantes de valores, atitudes e comportamentos por parte dos discentes (SILVA, 1999), cujos efeitos nas polícias são, muitas vezes, negativos.

O ponto de aglutinação de conhecimentos, bem como o instrumento escolhido para gerar mudanças na educação em segurança pública foi a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área da Segurança Pública (BRASIL, 2014). Este documento foi elaborado pela Secretaria Nacional da Segurança Pública (SENASP) com a finalidade de orientar os órgãos de segurança pública quanto à educação inicial e continuada dos seus agentes, e incorporou, ao longo dos anos, boa parte dessas discussões sobre o papel da educação na mudança das instituições.

1 - A Assembleia Nacional Constituinte foi instalada em 1º de fevereiro de 1987 e teve seus trabalhos encerrados em 22 de setembro de 1988, quando foi votado e aprovado o texto final da atual Constituição Brasileira. A eleição de seus membros ocorreu no ano de 1986.

A AESP, por sua vez, é o órgão de ensino que integra todas as instituições vinculadas à Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará (SSPDS), com a missão de promover uma educação profissional integrada. Ela lançou, no ano de 2019, a primeira turma do CEMDESP. Essa foi uma iniciativa pioneira, com práticas inovadoras desde o seu processo seletivo até o desenvolvimento do curso, que ocorreu por meio de ensino híbrido durante a pandemia da Covid-19, formando sua primeira turma em novembro de 2020.

Este trabalho, então, é um relato de experiência, feito a partir de uma perspectiva da observação participante, ou seja, de alguém que, juntamente com várias outras pessoas, esteve diretamente envolvido com o referido curso, desde a sua concepção até a sua conclusão. Trata-se, portanto, de um estudo cuja metodologia é predominantemente descritiva, ou seja, objetiva principalmente registrar e relatar eventos ocorridos, interpretando os mesmos, quando possível, sob determinadas concepções teóricas (MARCONI; LAKATOS, 1996). Serão utilizados, principalmente, os documentos normativos legais que fundamentam a AESP e o curso em questão. Além desta introdução, haverá também uma seção para apresentar a AESP, bem como uma para relatar os detalhes referentes ao CEMDESP.

1. Conhecendo o modelo das academias integradas de segurança pública e a AESP²

A partir do final da década de 1990, um novo modelo de estabelecimentos de ensino de profissionais de segurança pública começa a surgir. São as academias integradas, isto é, órgãos voltados ao oferecimento de formação para mais de uma força de segurança pública. Alguns estados adotam esse modelo, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do país, enquanto os demais permanecem com suas instituições de ensino separadas por corporação.

A criação de academias integradas, embora tenha seu início na década de 1990, foi apresentada como uma das 20 Proposições para a Reforma do Ensino Policial no Brasil no documento produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Tal proposição trazia o seguinte teor: “integrar todas as escolas de polícia (Polícia Civil, Militar, Serviços Penitenciários e Perícias) em Centros de Educação em Segurança Cidadã, em um período máximo de dois anos” (TAVARES DOS SANTOS; TEIXEIRA, 2013, p. 60).

O processo de criação de academias integradas, entretanto, parece ter sido praticamente paralisado no ano de 2010, quando foi criada a AESP, oitava e última instituição criada conforme tal modelo. No ano de 2016, segundo Sales (2016), havia oito academias integradas no país. São elas: Academia Integrada de Formação e Aperfeiçoamento (AIFA), no estado do Amapá; Instituto de Ensino de Segurança do Pará (IESP), no estado do Pará; Academia Integrada de Segurança Pública (AISP), no estado do Maranhão; Academia de Polícia Integrada Coronel Santiago (APICS), no estado de Roraima; Academia Integrada de Defesa Social (ACIDES), no estado de Pernambuco; Instituto Integrado de Ensino de Segurança Pública (IESP), no estado do Amazonas, e Centro Integrado de Ensino e Pesquisa de Segurança Pública Francisco Mangabeira (CIEPS), no estado do Acre.

A AESP é o órgão de ensino de segurança pública criado por meio da Lei Estadual nº 14.629, de 26 de fevereiro de 2010 (CEARÁ, 2010), que também trouxe a previsão da desativação e extinção de todas as outras unidades de ensino e instrução dos órgãos do sistema de segurança pública do estado. Em atendimento ao previsto na lei, foi publicado o Decreto nº 30.188, de 14 de maio de 2010 (CEARÁ, 2010b), por meio do qual foram extintas as seguintes unidades de ensino de segurança pública do Ceará: Academia de Polícia Civil Delegado Wanderley Girão Maia, Academia de Polícia Militar General Edgard Facó (APMGEF), Academia de Bombeiros Militar (ABM) e Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar (CFAP), além da Diretoria de Ensino da

2 - Para a elaboração desta seção, utilizamos como fonte de consulta a pesquisa de Duarte (2020).

Polícia Militar do Estado do Ceará (PMCE) e o seu Conselho de Ensino. A AESP, então, passou a ser a responsável pela educação profissional de todas as instituições vinculadas à SSPDS.

A AESP tem sua sede no município de Fortaleza, não havendo outros campi no interior do estado. Este dado, como será visto adiante, foi levado em consideração na escolha dos horários de realização do CEMDESP. Apesar disso, a instituição oferece cursos em todo o estado, inclusive por meio do ensino à distância (EAD).

A AESP é também a instituição central e coordenadora do Sistema de Ensino no âmbito da segurança pública e defesa social do estado do Ceará. Segundo a Lei Estadual nº 15.191, de 19 de julho de 2012 (CEARÁ, 2012), esse sistema de ensino é formado por atividades de formação inicial, formação continuada, graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, pesquisa e extensão dos profissionais de segurança pública, aí incluídos os de defesa civil, e dos órgãos vinculados à SSPDS. Todas essas atividades são realizadas pela própria Academia, mas também podem ocorrer indiretamente, mediante convênio ou contrato da própria Academia com instituições públicas ou privadas.

Quanto aos seus servidores e colaboradores, a AESP é formada por meio de cargos de provimento em comissão, que podem ser ocupados por profissionais dos órgãos de segurança pública, que são designados para o exercício das funções correspondentes, principalmente de gestão na Academia, ou por pessoas externas em relação ao sistema de segurança pública. Também possui servidores cedidos pelos órgãos estaduais de segurança pública, sem necessariamente possuírem cargo em comissão, e colaboradores terceirizados (CEARÁ, 2019).

No que tange ao seu corpo docente, a AESP não possui quadro fixo, sendo ele constituído por profissionais de segurança pública ou por servidores do Poder Executivo estadual, que exercem as atividades de ensino na AESP quando convidados e devidamente cadastrados no Banco de Talentos da instituição, fazendo jus, quando exercendo a docência, à percepção de Gratificação por Atividade de Magistério (GAMA).

A AESP é uma inovação no campo da segurança pública, não apenas do estado do Ceará, mas em nível nacional. A experiência de integração de profissionais dos diversos órgãos de segurança pública, para formar um único órgão de ensino foi, sem dúvida, uma ousada mudança de paradigma. A instituição, ao longo de seus 12 anos de existência, tem refletido e se adaptado às necessidades do próprio cenário da segurança pública. O CEMDESP é fruto dessas reflexões, como será demonstrado a seguir.

2. O curso de especialização em metodologia e didática do ensino em segurança pública

Não é possível pensar a formação de um profissional de segurança pública como apenas um período em que o candidato ao cargo público recebe e adiciona ao seu arcabouço de conhecimentos um conjunto de informações que serão úteis ao cumprimento de suas funções. Antes, “[é] preciso inventar uma educação profissional cujo foco primeiro seja a desconstrução de conceitos aprendidos ao longo da vida do ingressante na instituição” (DUARTE, 2018, p. 177). Ou seja, é preciso quebrar uma série de preconceitos que o aluno traz de sua vida anterior ao curso.

Boa parte do que é chamado de currículo oculto, que acaba se manifestando durante a vida discente dos futuros agentes, ou seja, no ambiente escolar, é aprendido, na verdade, por meio de outros dispositivos pedagógicos difusos no meio social, como os meios de comunicação de massas, as redes sociais virtuais e até mesmo as famílias. Eles, então, se manifestam durante a formação, de forma não planejada. Pode-se citar, por exemplo, as canções entoadas espontaneamente por alunos e instrutores durante os treinamentos físicos, que podem passar mensagens opostas ao que se declara

no currículo formal.

A partir da compreensão do ambiente de formação e da desconstrução de noções erradas que se manifestam como currículo oculto, pode-se iniciar um processo de desenvolvimento das habilidades, competências e conhecimentos que são necessários ao exercício da função de provimento da segurança pública. Para isso, os órgãos de formação devem estar em constante processo de discussão crítica sobre seus currículos e práticas de ensino, atualizando-os conforme a dinâmica social.

Pode a educação, de fato, mudar a realidade das instituições de segurança pública? Essa pergunta, talvez, seja a mais importante a ser feita no momento em que se pensa em estratégias e táticas para a melhoria do quadro que se vê na segurança pública brasileira. A resposta, por sua vez, deve ser realista, evitando o mero *wishful thinking*, termo que, nas palavras de Zaverucha (2010), significa o “desejo de que algo se torne realidade pelo simples desejo” (ZAVERUCHA, 2010, p. 75). Ou seja, um pensamento de autoilusão de alguém que interpreta a realidade ou faz prognósticos conforme o que deseja que aconteça. Portanto, é preciso fazer uma cartografia a partir das reflexões e experiências precedentes, a fim de identificar as reais possibilidades nesse contexto.

Um dos autores que tentou responder, de forma mais geral, a uma pergunta semelhante, foi Michael Apple, na obra *A educação pode mudar a sociedade?* (2017). Ele estudou dois casos para chegar às suas conclusões. O primeiro foi a experiência do município de Porto Alegre, no Brasil, a qual o autor afirma ter “muito a ensinar aos que desejam democratizar a sociedade e suas principais instituições, com reformas duradouras” (APPLE, 2017, p. 13). O segundo diz respeito à estratégia educacional adotada pela rede multinacional *Walmart*, em aliança com grupos culturais, políticos e religiosos de cunho conservador. Como resposta à pergunta que dá título ao livro, o autor afirma, de forma bastante cautelosa: “[d]epende dos muitos, grandes e contínuos esforços feitos por muitas pessoas” (APPLE, 2015, p. 12). Tal afirmação, como diz o próprio autor, pode ser um pouco frustrante, mas é honesta e reflete as reais possibilidades de transformação por meio da ação educacional.

Dessa forma, para traçar um plano de ação efetivo, é preciso, em primeiro lugar, compreender que as instituições formais não são as únicas responsáveis pela educação de um indivíduo. É conhecido o fato de que a educação é um processo amplo, do qual o ensino é apenas uma parte. Existe uma série de dispositivos pedagógicos dispersos no tecido social, os quais estão constantemente produzindo subjetividades nos indivíduos de uma sociedade.

[a]ssim, para falar de educação na contemporaneidade, é necessário partir do pressuposto de que ela está difusa por meios informais e externos ao ambiente escolar e que ocorre por meio de diversos dispositivos, como meios de comunicação, políticas públicas e as próprias relações de sociabilidade que se dão, inclusive, por meios eletrônicos, e podem ser compreendidas como educativas (DUARTE, 2018, p. 77).

O Curso de Especialização em Metodologia e Didática do Ensino em Segurança Pública (CEMDESP) parte de todas essas reflexões. Tal iniciativa é uma tentativa de transformar os agentes de segurança pública em professores do tema, aptos a atuar nos cursos de formação inicial e continuada da própria AESP, mas também no cotidiano das próprias instituições de segurança pública em que atuam.

O objetivo geral do curso foi proporcionar aos profissionais de segurança pública das diferentes áreas o conhecimento das bases teórico-metodológicas e didático-pedagógicas que norteiam o ensino, possibilitando um espaço de reflexão acerca do campo de estudo supracitado, sobre as competências necessárias dos referidos, bem como dos modos de transmissão e construção de saberes nos diversos espaços pedagógicos existentes nas instituições de segurança pública. A ideia que norteou o curso foi transformar os profissionais de segurança em especialistas e multiplicadores em didática no campo da segurança pública.

O modo de ingresso no curso pode ser considerado uma inovação para o estado. Foi aberta uma seleção, por meio de exame intelectual, com questões que exigiam respostas dissertativas. De um total de 336 inscritos, 36 profissionais foram aprovados e ingressaram no curso. A turma foi composta por oficiais e praças da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros, delegados, inspetores e escrivães da Polícia Civil, peritos e auxiliares da Perícia Forense do estado. Não houve distinção ou reserva de vagas por cargo, o que permitiu uma excelente interação e troca de saberes, com vistas a pensar e refletir sobre como os profissionais de segurança pública devem ser formados, a fim de satisfazer as necessidades atuais da sociedade brasileira.

Houve, ainda, a preocupação e a visão de que o curso deveria alcançar também os profissionais do interior, tendo em vista que, em geral, os profissionais da capital têm mais oportunidades de cursos. Desta forma, o curso ocorreu apenas aos finais de semana, com aulas quinzenais, permitindo a adaptação e o planejamento da escala do profissional, de forma a não atrapalhar o seu rendimento acadêmico ou laboral.

Os componentes curriculares ofertados tentaram dar conta da multiplicidade de saberes necessários ao exercício da docência em segurança pública. Por não ser um curso destinado apenas a pedagogos e licenciados, bastando apenas que o candidato possuísse diploma de curso superior, foram ministrados conteúdos introdutórios de várias disciplinas e saberes úteis à reflexão e ao exercício do magistério em segurança pública. Assim, o Quadro 1 apresenta a matriz curricular do CEMDESP.

Quadro 1 – Matriz curricular do Curso de Especialização em Metodologia e Didática do Ensino em Segurança Pública (CEMDESP)

Ord	Componente curricular	Carga Horária
01	Metodologia da Pesquisa em Educação	45h/a
02	Psicologia da Educação	30h/a
03	Teorias da Aprendizagem	30h/a
04	Fundamentos Históricos, Legais e Políticos do Ensino de Segurança Pública	30h/a
05	Sociologia da Educação	15h/a
06	Filosofia da Educação	15h/a
07	Orientação Educacional	15h/a
08	Educação e Diversidade	15h/a
09	Tecnologias Digitais na Educação e Educação a Distância	30h/a
10	Planejamento e Gestão Educacional	30h/a
11	Avaliação da Aprendizagem	30h/a
12	Didática I	55h/a
13	Elaboração de Currículo: Concepções e Práticas	30h/a
14	Didática II (Prática de Ensino)	15h/a
15	Educação Profissional e Tecnológica em Segurança Pública	15h/a
16	Produção do Trabalho de Conclusão de Curso: Artigo Científico	10h/a
17	Seminários, visitas e palestras	6h/a
Total		475h/a

Fonte: Elaboração própria, a partir do edital do curso (CEARÁ, 2019b).

Foram convidados professores das universidades e instituições estaduais de ensino, todos mestres ou doutores, os quais foram devidamente orientados, pela coordenação do curso e pela direção superior da AESP, sobre os objetivos do curso. Eles trouxeram reflexões teóricas, entregando aos discentes novas ferramentas de interpretação da realidade profissional na qual atuam. Além disso, os professores que já são profissionais de segurança pública ministraram disciplinas com caráter mais pragmático, ensinando a transposição e adaptação de conceitos ao campo prático.

Uma intercorrência importante que ocorreu durante o curso foi justamente a pandemia da Covid-19. O governo do estado do Ceará, então, publicou uma série de decretos, contendo medidas profiláticas e normas de biossegurança, tendo em vista a mitigação da contaminação pelo vírus. O primeiro deles foi o Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020 (CEARÁ, 2020), que declarou situação de emergência no estado. Assim, regras como a suspensão temporária das atividades escolares, o distanciamento físico e a obrigatoriedade do uso de máscaras entraram em vigor. O CEMDESP, mais uma vez, tomou a vanguarda e passou a utilizar o ensino remoto a partir do mês de junho daquele ano. As aulas passaram a ocorrer por meio de plataforma virtual, ou seja, por aplicativos de videoconferências pela *internet*. Os efeitos dessa mudança, entretanto, ainda não foram objeto de avaliação.

Os agentes de segurança pública, em sua atuação cotidiana, precisam ter habilidades interpessoais que envolvem a capacidade de ouvir com empatia as partes envolvidas em um conflito, ao mesmo tempo em que agem com perícia no uso da força. Entre uma série de características que a formação inicial desses profissionais deve ter, a principal é a de fomentar o desejo de servir bem à sociedade, mostrando que esses profissionais também educam pelo exemplo.

Desta forma, o maior esforço no CEMDESP foi o de problematizar e, se preciso, desconstruir crenças e certezas no que tange à educação em segurança pública, enfatizando a necessidade de uma educação voltada também para os aspectos éticos, políticos e morais, valendo-se para isso de documentos importantes, como a Matriz Curricular Nacional (MCN), a qual possui “uma grade curricular composta por disciplinas inerentes à atividade policial em uma sociedade democrática” (BASÍLIO, 2007, p. 62). Se, de fato, alcançou os resultados a que se propôs, somente o tempo e uma avaliação criteriosa poderão dizer.

Considerações finais

Com novas reflexões de cunho teórico e prático é possível produzir novas interpretações da realidade, a fim de atuar sobre ela. Mais que simplesmente formar especialistas em ensino de segurança pública, a ideia pioneira do CEMDESP, posta em prática pela AESP, foi a de, a partir das discussões entre profissionais desse campo e professores, possibilitar novas práticas e, enfim, dar mais um passo rumo a uma transformação efetiva da política de segurança pública.

Espera-se, então, que este trabalho, contendo a descrição do curso, possa motivar e auxiliar professores e gestores na produção de propostas semelhantes e ajudar na identificação e elaboração de novas experiências, sempre rumo a uma melhoria das instituições de segurança pública, a fim de adequá-las aos imperativos do Estado Democrático de Direito.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

BASÍLIO, M. P. **O desafio da formação do policial militar do Estado do Rio de Janeiro: Utopia ou Realidade Possível?**. 2007. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. **Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Matriz Curricular para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública.** Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018. Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição Federal; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS); institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp); altera a Lei Complementar nº 79, de 7 de janeiro de 1994, a Lei nº 10.201, de 14 de fevereiro de 2001, e a Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007; e revoga dispositivos da Lei nº 12.681, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de junho de 2018.

CEARÁ. Lei nº 14.629, de 26 de fevereiro de 2010. Cria, no sistema de Segurança Pública Estadual, a Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará, extingue unidades de ensino e instrução do referido sistema e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 26 de fevereiro de 2010.

CEARÁ. Lei nº 15.191, de 19 de julho de 2012. Dispõe sobre a unificação do ensino no sistema de segurança pública e defesa social do Estado do Ceará e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 19 de julho de 2012.

CEARÁ. Decreto nº 32.956, de 13 de fevereiro de 2019. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a distribuição e a denominação dos cargos de provimento em comissão da Academia Estadual de Segurança Pública do Estado Do Ceará (AESP/CE). **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 13 de fevereiro de 2019.

CEARÁ. **Edital de chamada pública nº 01/2019** - das inscrições para seleção de discentes ao Curso de Especialização em Metodologia e Didática do Ensino em Segurança Pública. Disponível em: https://www.aesp.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/29/2019/05/Edital-CEMDESP_Vers%C3%A3o-Final.pdf. Último acesso em março de 2022.

CEARÁ. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 16 de março de 2020.

DUARTE, Anderson. **Segurança, Biopolítica e Educação: o empresariamento da segurança pública como dispositivo pedagógico.** 2018. Tese de Doutorado – Doutorado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

DUARTE, Anderson. **Avaliação de cursos na Academia Estadual de Segurança Pública do Estado do Ceará: uma proposta metodológica**. 2020. 72f. Monografia – Especialização, Academia Estadual de Segurança Pública, Fortaleza, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

RIBEIRO, L. M.; BURLAMAQUI, P. Trinta anos depois, os desafios são os mesmos? O debate sobre Segurança Pública na Assembleia Nacional Constituinte. **Locus**, v. 24, n. 2, p. 375-410, 2018.

SALES, Rafael dos S. F. **Mapeamento das Instituições de Ensino de Segurança Pública no Brasil**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Luiz Eduardo. Novas políticas de segurança pública. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 47, p. 75-96, 2003.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; TEIXEIRA, Alex Niche. **Mapeamento de modelos de ensino policial e de segurança pública no Brasil**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2013.

ZAVERUCHA, Jorge. Relações civil-militares: o legado autoritário da Constituição Brasileira de 1988. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 41-76.

Cursos de Formação para a Guarda Municipal na região metropolitana do Rio de Janeiro: contrapondo perspectivas

Talitha Mirian do Amaral Rocha

Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (PPGA/UFF). Pesquisadora associada ao Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (INCT-InEAC) e Professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).

Marilha Gabriela Reverendo Garau

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal Fluminense (PPGSD/UFF). Pesquisadora de Pós-Doutorado FAPERJ-PDR10. Pesquisadora associada ao Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (INCT-InEAC) e ao Laboratório de Estudos sobre Conflito, Cidadania e Segurança Pública (Laesp).

Resumo

O presente artigo apresenta duas experiências de Curso de Formação para guardas municipais conduzidas pelo Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT/InEAC) da Universidade Federal Fluminense (UFF) nos municípios de Niterói e Maricá. A partir da descrição sobre as atividades do curso, buscamos discutir sobre os desafios práticos de consolidação do processo de formação dissociado de aspectos meramente técnicos-formais, cujos objetivos voltam-se para a construção de uma instituição de segurança pública municipal alinhada às perspectivas do Estado Democrático de Direito. Em Niterói, o curso aconteceu entre os anos de 2014 e 2016, já em Maricá, a experiência ocorreu mais recentemente, nos anos de 2021 e 2022. Apesar de serem conduzidos em momentos distintos, identificamos semelhanças em relação ao contato com o comando das instituições, no que concerne à tríade universidade x guarda municipal x guardas em formação. Para além disso, observamos que questionamentos recorrentes sobre a matriz teórica que guiava as disciplinas e a proposta do curso como um todo apareceram em ambos os cenários. Os conteúdos alinhados a uma perspectiva comum ao Estado Democrático de Direito, que visa a construção reflexiva das práticas institucionais de segurança pública, voltadas para o acesso do cidadão ao espaço público causaram estranhamento e, em muitos momentos, insatisfação, por parte dos guardas em formação.

Palavras-chave: Guarda municipal; cursos de formação; segurança pública.

Introdução

No final do mês de maio de 2022, circulou nas redes sociais um vídeo no qual um guarda municipal de Niterói (RJ) utiliza *spray* de pimenta durante sua atuação, direcionando o jato ao rosto de uma criança, com a intenção de conter pessoas que protestavam contra a morte de um ambulante próximo à estação de barcas da cidade (ALVES, 2022). Mais uma vez, a publicização de casos de violência pela *internet* levantou um debate público sobre Segurança Pública e o papel das guardas municipais. Para contribuir com essa discussão, analisaremos nesse artigo a experiência de coordenação de cursos de formação para a Guarda Municipal na região Metropolitana do Rio de Janeiro, mais precisamente, em Niterói e Maricá.

Partiremos de um olhar de pesquisadoras associadas ao Instituto de Estudos Comparados de Administração de Conflitos da Universidade Federal Fluminense (INCT/InEAC) que atuaram como professoras e gestoras de Cursos de Formação para guardas municipais recém convocados nas cidades mencionadas. Em Niterói, o curso aconteceu entre os anos de 2014 e 2016, já em Maricá, a experiência ocorreu mais recentemente, nos anos de 2021 e 2022. Apesar de serem conduzidos em momentos distintos, identificamos semelhanças em relação ao contato com o comando das instituições, no que concerne à tríade universidade x guarda municipal x guardas em formação. Para além disso, observamos que questionamentos recorrentes sobre a matriz teórica que guiava as disciplinas e a proposta do curso como um todo apareceram em ambos os cenários. Os conteúdos alinhados a uma perspectiva comum ao Estado Democrático de Direito, que visa a construção reflexiva das práticas institucionais de segurança pública, voltadas para o acesso do cidadão ao espaço público causaram estranhamento e, em muitos momentos, insatisfação, por parte dos guardas em formação.

No entanto, a peculiaridade do Curso de Formação para a Guarda Maricá ter acontecido no formato híbrido, com atividades ministradas à distância, pareceu mais favorável à construção reflexiva sobre a atuação na Segurança Pública. Apesar de o momento representar prejuízo na consolidação da relação entre professor e estudante, no que tange ao caráter pedagógico e dialético dessa dinâmica, a distância física mitigou intervenções reiteradas por parte da instituição, seja com relação aos conteúdos ministrados ou à transmissão de “saberes práticos” passados do guarda “antigo” para o guarda “novo”, como uma tradição que se consolida a partir da transmissão de saberes escolarizados, aqueles transmitidos nas escolas de formação e os saberes não escolarizados, por sua vez, compartilhados no dia a dia do fazer profissional (KANT DE LIMA, 2013). Ao contrário da experiência em Niterói, ocasião na qual a coordenação enfrentou uma série de desafios que demandavam constantes negociações acerca de disciplinas, conteúdos, bem como a imposição de atividades, de caráter autoritário-repressivo-militarista, em detrimento dos referenciais propostos pela universidade. Na próxima parte desse artigo, começaremos a descrever um pouco mais sobre essa experiência.

1. Os cursos de formação para Guarda Municipal de Niterói

O primeiro Curso de Formação de Guardas Municipais promovido pelos pesquisadores que atualmente integram o InEAC/UFF aconteceu há vinte anos, em 2002, também no município de Niterói. Essa experiência pioneira foi descrita por Miranda, Mouzinho e Mello (2003) num artigo que trata dos conflitos entre camelôs e guardas municipais e lança luzes sobre o fato de que as Guardas Municipais não tinham uma identidade institucional que lhes serviam de base.

Desde então, foram produzidos trabalhos empíricos que auxiliam na melhor compreensão do papel das Guardas Municipais dentro do campo da Segurança Pública (MELLO, 2011; MIRANDA, AZEVEDO E ROCHA, 2012; ROCHA, 2018; VERÍSSIMO, 2020). No que se refere aos Cursos de Formação para Guardas Municipais, destacamos que a experiência pioneira que aconteceu no ano

de 2002 em Niterói proporcionou desdobramentos em cenário nacional, servindo como base para a aprovação da Matriz Curricular Nacional para a Formação das Guardas Municipais, aprovada em 2004, pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP). Como aponta o documento,

as sugestões (...) se inspiram em duas experiências de formação de Guardas Municipais realizadas no Estado do Rio de Janeiro e nas avaliações que foram feitas a respeito. Trata-se do curso destinado à Guarda Municipal do Município de Niterói realizado em 2003 e do curso para as Guardas Municipais de Maricá, Cabo Frio e São Pedro d'Aldeia realizado em 2004. Ambos resultam da parceria entre a SENASP e a Universidade Federal Fluminense (UFF), a qual foi responsável pela coordenação e implementação da atividade docente. Essas duas experiências foram submetidas a um processo de avaliação e acompanhamento (externos à UFF), desenvolvido pelo CAPEC (Centro de Assessoramento a Programas de Educação para a Cidadania) em parceria com a SENASP e que resultou em um relatório de avaliação incluindo propostas e sugestões. A estas experiências do Rio de Janeiro, foram agregadas ideias e sugestões a partir da experiência em formação de outros municípios (BRASIL, 2005, p. 26).

A partir de então, as disciplinas oferecidas aos guardas municipais recém convocados devem seguir uma matriz teórica fundamentada na expressão da cidadania e universalização dos direitos. Apesar dos conteúdos estarem estabelecidos já há algum tempo, percebemos que ainda há uma dificuldade das prefeituras e guardas municipais em realizar esses cursos de formação, muitas das vezes por não haver profissionais qualificados para tal feito dentro dessas instituições. Por conta disso, muitas vezes as universidades e institutos de pesquisas são convidados para atuar em parceria com as prefeituras, a fim de garantir uma formação de qualidade aos profissionais, prestando contas da verba garantida por meio de projetos enviados pelo Poder Executivo Municipal ao Ministério de Justiça e Segurança Pública.

Conforme explicitado, a experiência de coordenação dos Cursos de Formação objeto do presente artigo data de 2014, quando a Coordenação de Seleção Acadêmica da Universidade Federal Fluminense (COSEAC/UFF), após organizar o concurso público para ingresso na carreira da Guarda Municipal de Niterói, buscou o InEAC/UFF, considerando o histórico e experiência do instituto, para organizar e ministrar um novo curso para a Guarda Municipal. À época, nós, autoras deste artigo, estávamos cursando o mestrado e fomos convidadas por nossos orientadores a integrar parte da equipe de pesquisadores que iriam atuar na administração do curso de formação.

A Secretaria Municipal de Ordem Pública (SEOP) de Niterói é o órgão administrativo ao qual a Guarda Civil Municipal de Niterói (GCMN) está subordinada. Em 2014, os principais gestores da instituição eram, naquela ocasião, oriundos da Polícia Militar, isto é, o secretário e o subsecretário eram coronéis da reserva. Por outro lado, a instituição era comandada por um inspetor geral de carreira da própria Guarda Municipal. A formação foi oferecida como requisito formal para atuação dos mais de 200 agentes municipais que seriam convocados naquele ano pelo concurso. Nesta dinâmica, três turmas com 74, 75 e 69 alunos, respectivamente, participaram do curso de formação, entre os anos de 2015 e 2016, cujas disciplinas foram distribuídas entre a UFF e a SEOP. Posteriormente, ainda em 2016, mais uma turma foi solicitada pela GCMN, dessa vez em convênio direto da prefeitura, na figura da SEOP com a UFF.

Naquela ocasião, Niterói, uma cidade com mais de 500 mil habitantes e vizinha da capital do estado, passava pela gestão do então prefeito Rodrigo Neves, que procurou elaborar um projeto de atuação fundamentada na participação popular e que teria a segurança pública como um dos pilares de atuação. A convocação de mais de 200 guardas municipais coaduna com esse perfil de gestão. Naquele momento, também estava em foco a possibilidade de armamento da guarda, o que foi rechaçado em 2017 após um plebiscito no qual mais de 70,0% da população niteroiense se mostrou desfavorável à ação (ESTADÃO, 2017).

O planejamento do curso ocorreu a partir das demandas da Guarda sobre temas específicos.

A partir disso, o InEAC/UFF reconfigurou a proposta, desdobrando temas e conteúdos a fim de dar maior especificidade e profundidade ao curso. Neste mesmo sentido, foi previamente realizado um grupo focal com os guardas já atuantes, no intuito de identificar demandas envolvendo a rotina dos agentes em seus variados grupamentos, o que auxiliou a condução do curso e demais dinâmicas, como a organização das aulas e a promoção de atividades diversas. Por conseguinte, o objetivo do curso, que tem 385 horas/aula, voltou-se para a proposta de capacitação, inspirado em uma perspectiva que percebe a discussão sobre a segurança pública municipal pelo viés da administração institucional de conflitos e da capacidade de identificar problemas e possibilidades de soluções distintas do viés repressivo e punitivo.

O processo de negociação do conteúdo do curso foi distinto das outras experiências tidas com a mesma instituição. Se nos cursos anteriores a guarda mostrava-se disposta a fazer parte do processo de negociação e construção do conteúdo, nesta ocasião tentava impor à universidade os conteúdos que deveriam ser ministrados pelo instituto e aqueles que deveriam ser de incumbência da guarda. De igual modo, visavam intervir na carga horária para cada disciplina. Baseando-se na matriz curricular, houve uma tentativa de ressignificação e instrumentalização das questões pedagógicas tendo em vista a valorização do saber prático em relação a outros saberes. Os gestores responsáveis pela edição do curso apresentaram o interesse por conteúdos a serem ministrados pela própria Guarda, a saber, Lei Orgânica do Município¹, primeiros socorros, geografia da cidade, treinamento físico e ordem unida.

Neste processo, observamos que a ordem unida, que não estava prevista no cronograma oficial, foi ganhando cada vez mais espaço no curso de formação em detrimento de outras temáticas. Avaliamos que alguns conteúdos específicos necessitavam de uma maior problematização. Isto porque se mostrou evidente a reprodução de treinamentos militares, tais como a ordem unida, no âmbito de uma instituição civil. Ademais, observamos que a necessidade de que o treinamento físico fosse voltado para as técnicas de imobilização foi substituída pela reprodução de dinâmicas de combate e repressão. Por exemplo, numa atividade de instrução conduzida por um “guarda antigo” os alunos foram selecionados para levarem choques e golpes de cacete.

A ordem unida é própria das instituições militarizadas e se caracteriza pelo agrupamento de indivíduos cujos movimentos são executados de maneira rápida, precisa e sincronizada. Tais gestos são direcionados por uma voz de comando e são valorizados pela instituição, pois externalizam disciplina militar, expressa pela obediência daqueles que seguem as ordens. Como é possível perceber, a prática de ordem unida se consolida em instituições de caráter militar. Porém, nos deparamos com a sua valorização em uma instituição de caráter civil.

Curiosamente, o projeto “Saber Policial e Segurança Pública: formas escolarizadas e não escolarizadas de produção, reprodução e transmissão do saber policial”, desenvolvido pelo INCT/InEAC de 2013 a 2015, identificou práticas bastante similares nos cursos de formação para praças da Polícia Militar do Rio de Janeiro. Lenin Pires e Elizabete Albernaz, então coordenadores da referida pesquisa, identificaram a partir do acompanhamento das atividades do curso que os praças tinham mais atividades de ordem unida e menos sala de aula. Já os oficiais estavam a maior parte do tempo em sala de aula, aprendendo sobre dogmática jurídica, liderança, gestão e comando. Sobre isso, Pires e Albernaz (2022) abordam que: “[a]nalisando os currículos dos cursos de formação e aperfeiçoamento dessas escolas, ficou claro para nós que, mesmo formalmente, eles se integravam unicamente sob a perspectiva de formar comandantes e comandados.” (PIRES; ALBERNAZ, 2022, p. 245)

Ora, fato é que não houve uma negociação acerca dessas atividades. Portanto, desde a sua concepção, o curso foi ministrado a partir de visões opostas sobre a formação, estando as representações da Guarda Municipal, mais próximas das instituições de caráter e tradição militar.

1 - A Lei Orgânica Municipal (LOM) é a maior lei de uma cidade, que consiste em um conjunto de normas que disciplina as regras de funcionamento da administração pública e dos poderes municipais.

A proposta oferecida pelo INCT/InEAC está atrelada à metodologia utilizada nas Ciências Sociais, cujo objetivo visa o desenvolvimento de práticas reflexivas acerca do fazer policial no Brasil. Levando em consideração as especificidades da dinâmica de atuação da Guarda Municipal na cidade de Niterói, e, tendo por base as Diretrizes Nacionais de Segurança Pública e do Ministério da Justiça, buscou-se a inclusão de conteúdos voltados para a administração dos conflitos cotidianos com os quais a instituição se depara.

A grade curricular foi composta por conteúdos voltados para tais perspectivas. Neste sentido, disciplinas tais como análise crítica do conceito de segurança pública: Estado, Sociedade e Cidadania; a previsão normativa e a competência das guardas municipais; análise e discussão crítica das relações humanas no cotidiano das guardas municipais e a definição de espaço público e cidadania em uma sociedade democrática, foram incorporadas ao programa pelo INCT/InEAC. Dessa forma, busca-se propor uma reflexão acerca da realidade social brasileira na qual a instituição se insere, bem como sobre as formas de administração de conflitos no espaço público.

Tal modelo se contrapõe à tradição do processo de formação dos agentes de segurança pública no Brasil. Segundo Kant de Lima (2007), esse processo tem se baseado no treinamento ou instrução, priorizando a padronização de procedimentos e técnicas, de forma a retirar a capacidade reflexiva dos agentes diante de situações complexas. Como consequência, os guardas são levados a obediência irreflexiva às ordens, obedecendo comandos, para, depois, colocá-los sozinhos diante da realidade conflitiva das ruas, esperando que eles ajam reflexivamente e tomem suas decisões com bom senso e equilíbrio (KANT DE LIMA, 2007, p. 87).

O curso de formação foi ministrado no auditório da Fundação Niemeyer, localizado na região central do município, próximo ao Terminal Rodoviário da cidade, o que facilitava o acesso dos alunos que chegavam dos mais diversos pontos da capital e região metropolitana. As aulas foram divididas entre o período da manhã e da tarde, de segunda a sexta-feira. Embora o espaço chame atenção por sua amplitude e arquitetura, o auditório não oferecia condições adequadas para a realização de um curso oferecido com carga-horária de período integral. Tampouco a infraestrutura do local era capaz de atender às necessidades dos alunos, professores e profissionais que já atuavam no prédio. Em muitas ocasiões, os próprios alunos queixaram-se das condições do espaço, sobretudo relacionadas à constante falta de água no prédio e problemas técnicos no ar-condicionado. Cadeiras sem apoio para a escrita, algumas sem encosto, banheiros interditados, problemas com o fornecimento de luz e o fato dos próprios alunos/guardas² terem que realizar a limpeza desse espaço, são outros exemplos. Em muitas ocasiões, inclusive, os guardas questionaram à coordenação do curso por que razão o curso não acontecia nas dependências da UFF.

Cabe ressaltar, por oportuno, que a universidade ofereceu, desde as primeiras negociações, que a formação acontecesse nas dependências da UFF, possibilidade que foi reiterada nas ocasiões em que as aulas foram suspensas em virtude dos problemas de infraestrutura do espaço cedido pela prefeitura. A proposta foi, reiteradamente, rejeitada pelos representantes do município sob o argumento oficial de que, para que os alunos pudessem frequentar o espaço da universidade, existiria o requisito de que eles não poderiam comparecer fadados às aulas, o que seria um empecilho à formação/atuação dos guardas.

Ora, a dinâmica de resistência da universidade ao uso da farda em suas dependências e da Guarda em se dispor a ir à universidade revela, por si só, os atritos decorrentes de conflitos oriundos da disputa entre modelos distintos de se pensar a ideia de ordem e disciplina. Por um lado, há a

2 - O termo “alunos/guardas” é utilizado pelos próprios agentes em formação. Na sua visão, seriam considerados, pelos superiores, alunos quando questionam alguma determinação e guardas quando recebem alguma punição.

valorização de uma hierarquia militar, baseada no respeito à ordem e às ordens, por outro, há a priorização do tratamento igualitário onde a adesão à ordem é feita voluntariamente, a hierarquia, a seu turno, está fundada na adesão às regras e não à produção de obediência. A prevalência de práticas militaristas em uma instituição de caráter civil de igual modo mostrou-se evidente na interação da Guarda Municipal, expressas na prestação de continências a superiores e na frequente solicitação da desmarcação de aulas da grade regular do curso para que os alunos praticassem ordem unida.

Em outra ocasião, no contexto de sala de aula, os representantes do município explicaram aos guardas em formação que as aulas não poderiam ser ministradas na universidade uma vez que eles ainda não haviam formado uma “moral” institucional, ou seja, não haviam se identificado ainda com a instituição. Também manifestavam que a UFF representaria um espaço composto por usuários de drogas ilícitas e, por conseguinte, um lugar cujas representações daquilo que um guarda deveria combater e/ou reprimir não encontraria respaldo para uma convivência pautada no respeito mútuo e na não repressão. Esta representação já reflete significativamente sobre a forma como os atores concebiam a formação e mesmo a atuação da Guarda Municipal, pois em vários momentos foi explicitado pelos gestores que os guardas estavam a parte da sociedade e que a sociedade também não os valorizava.

Como veremos a seguir, apesar do Curso de Formação para a Guarda Municipal de Maricá ter acontecido seis anos depois e em contexto distinto, também percebemos que, muitas vezes, guardas municipais em formação e o próprio comando da instituição não coadunavam com os ideais e valores que guiavam nossas disciplinas e a matriz curricular, a partir de uma perspectiva comum ao Estado Democrático de Direito. Também naquele contexto, percebemos que os agentes desejam uma formação a partir de conteúdos manualizados e seguindo paradigmas militaristas. Na próxima parte do artigo, desenvolveremos como aconteceu essa experiência, destacando quais as dificuldades que a pandemia da Covid-19³ trouxe para o andamento das aulas.

2. O processo de desenvolvimento do curso em Maricá

Em Maricá, uma cidade de 161 mil habitantes da região metropolitana do Rio de Janeiro, coordenamos quatro turmas do Curso de Formação para a Guarda Municipal com quase 160 agentes convocados. Nesse município, a Guarda Municipal também é comandada por um guarda de carreira e está subordinada à Secretaria de Ordem Pública, cargo ocupado por um coronel da Polícia Militar. No ano de 2019, a Prefeitura de Maricá contratou a COSEAC/UFF para organizar o concurso para a Guarda Municipal a fim de convocar 200 novos agentes. Nesse ínterim, os pesquisadores do INCT/InEAC foram novamente convidados a planejar e ministrar o Curso de Formação diante da experiência já reconhecida em tal campo. Nós estávamos terminando a escrita de nossas teses de doutorado, mas, mesmo assim, participamos ativamente da organização da grade curricular juntamente com Solano Santos e Yuri Motta, à época também doutorandos, sob a coordenação do professor Dr. Lenin Pires.

A aula inaugural aconteceria na UFF no mês de abril de 2020. Infelizmente, por conta da pandemia ocasionada pelo vírus da Covid-19, nossos planos e programações foram interrompidos. A adversidade, neste caso, marcava todas modalidades de ensino e pesquisa da universidade. Assim, as atividades do Curso de Formação para a Guarda Municipal de Maricá ficaram suspensas pelo período de cinco meses. Em setembro de 2021, dezessete guardas já haviam sido convocados e estavam na ativa. Na ocasião, o Ministério Público intimou as instituições envolvidos na seleção do concurso público a fim de esclarecer por que os profissionais que já estavam atuando não haviam

3 - No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia da Covid-19.

passado pelo curso, o que era um requisito para a posse no cargo. Ante a solicitação da COSEAC/UFF, retomamos o planejamento. Dessa vez, tínhamos um novo desafio: organizar parte do Curso de Formação para a Guarda Municipal na modalidade híbrida. Desse modo, as atividades intercalaram aulas remotas e presenciais, que foram ministradas no município de Maricá na sede da Companhia de Desenvolvimento de Maricá (CODEMAR), cedida à prefeitura.

Naquele momento já havíamos recebido o título de doutoras pela defesa de nossas pesquisas na tese de doutorado. As experiências que adquirimos participando de aulas, seminários e programas remotos até esse momento da pandemia foram importantes na percepção de alguns detalhes como, por exemplo, o fato de que a turma não poderia ser numerosa. Nesse primeiro momento, os dezessete primeiros convocados, que já estavam trabalhando nas ruas durante a pandemia, fizeram parte do Curso de Formação. Em situação ideal, os três meses de formação devem anteceder a atuação dos guardas municipais nas ruas da cidade. Entretanto, antes da situação pandêmica, eles já haviam sido convocados e, por isso, atuaram nesse momento de calamidade da saúde pública.

Nesse sentido, considerando o avanço da vacinação em massa, mas ainda atentos ao cenário pandêmico, orientados pelas normativas oficiais da UFF, planejamos o início das atividades do Curso de Formação para que as aulas teóricas fossem ministradas de forma híbrida. Assim, ao longo de uma semana as atividades se alternavam entre presenciais e *on-line*. Finalmente, a aula inaugural aconteceu no final de outubro de 2021 e foi organizada pelo comando da Guarda Municipal, numa solenidade que aconteceu presencialmente no Instituto Federal Fluminense (IFF) em Maricá. Além dos guardas municipais em formação, estavam também presentes o prefeito, o comandante geral da guarda, o secretário de Ordem Pública (a qual a Guarda Municipal está subordinada), alguns convidados da sociedade civil e a coordenação do curso, enquanto representantes do InEAC/UFF.

Nos meses que sucederam o evento, parte das aulas teóricas foram ministradas via *Google Meet*, plataforma utilizada pela universidade para as atividades remotas. Os espaços virtuais eram gerados pelo *e-mail* do Curso de Formação do InEAC/UFF e compartilhado com os alunos. Além de ficarmos responsáveis por gerir esse funcionamento, organizamos também os calendários das aulas e palestras ministradas pelos pesquisadores e professores da rede InEAC/UFF. Optamos por escolher aqueles pesquisadores que tinham experiência acadêmica e profissional em cada um dos componentes que compõe a Matriz Curricular Nacional, a fim de atribuir o caráter científico necessário para esse tipo de formação. Entretanto, por conta da peculiaridade de realizar esse Curso de Formação de maneira remota, tivemos que lançar mão de alguns recursos, tais como, intervalo maior na metade das aulas, recursos visuais, e privilégio por debates e diálogos no desenvolvimento do conteúdo.

Outro importante recurso que utilizamos foi a presença constante de monitores, que eram alunos do bacharelado em Segurança Pública da UFF. Eles ficaram responsáveis por facilitar o contato entre professor e aluno o que, muitas vezes, foi dificultado pelo distanciamento das aulas remotas. Além de representarem institucionalmente a UFF perante os alunos no ambiente virtual, os monitores também esclareciam dúvidas sobre o calendário das aulas, faziam a lista de presença e auxiliavam os professores na condução dos debates e na utilização dos recursos visuais.

Cabe destacar que essa iniciativa é formadora de recursos humanos e profissionalização dos estudantes do bacharelado em Segurança Pública, por isso, caracteriza-se institucionalmente como uma atividade de pesquisa-extensão. É por meio dessa dinâmica que os monitores observam a atuação de professores e pesquisadores expondo suas teses e pesquisas científicas em diferentes áreas, mas também realizam trabalho de campo que, posteriormente, pode integrar a monografia de conclusão de curso. Os monitores que atuaram no Curso de Formação que coordenamos em Niterói, por exemplo, seguiram trabalhando em diferentes áreas do campo de Segurança Pública e, posteriormente, na edição de Maricá, voltaram a atuar na condição de palestrantes e professores.

No mês de janeiro de 2022, aconteceram as aulas práticas de forma presencial no IFF em Maricá. Conforme explicitado anteriormente, no caso das aulas teóricas, em observância ao regulamento da UFF que ainda não havia retomado as atividades presenciais, deixamos a cargo do

professor/palestrante a opção por ministrar a disciplina presencialmente ou à distância. No entanto, as disciplinas de cunho prático-operacional não abriam margem para negociação, devendo acontecer necessariamente de forma presencial. Assim, as disciplinas listadas a seguir foram agrupadas no cronograma final do curso e aconteceram no formato integralmente presencial.

- Apresentações e representações sobre o município de Maricá;
- Técnicas de patrulhamento;
- Vigilância e de abordagem de pessoas e veículos;
- Técnicas e Procedimentos Operacionais da Guarda Municipal;
- Técnicas de defesa pessoal;
- Uso e abuso de autoridade;
- Uso racional da força – técnicas de apreensão e condução de sujeitos e situação de flagrante;
- Prevenção e combate a incêndios;
- Saúde do Trabalhador;
- Técnicas de expressão oral para atuação democrática em situações de crise;
- Noções normativas de primeiros socorros;
- Técnicas de Intervenções Emergenciais – acidentes de trânsito, queimaduras e afogamentos;
- Técnicas de Intervenções Emergenciais – acidentes com animais silvestres.

É certo que as disciplinas em questão demandam que o guarda municipal em formação aprendesse algum conhecimento técnico a ser utilizado em suas atividades e, por isso, o contato físico e a utilização de viaturas, *tonfas*⁴, equipamentos de primeiros socorros e defesa pessoal, entre outros, faziam parte imprescindível das aulas.

Nos meses seguintes, entre fevereiro, março e abril, a Prefeitura de Maricá, juntamente com a COSEAC/UFF, consultou-nos sobre a possibilidade de realizar três novas turmas do Curso de Formação para Guarda Municipal, com cerca de 65 guardas cada, de maneira concomitante.

Optamos por seguir o modelo híbrido semipresencial. No entanto, naquele momento, a variante Ômicron⁵ estava em ascensão e os casos da Covid-19 haviam disparado após as festas de final de ano. Assim, para conseguirmos manter as atividades para os mais de 160 alunos, em um cenário de crise sanitária aguda, optamos por manter o formato híbrido privilegiando, no entanto, que a parte teórica fosse integralmente ministrada no formato à distância. As aulas práticas, que necessariamente seriam ministradas presencialmente, foram agrupadas em um só mês, ao final do curso. Novos desafios foram postos, e as três turmas aconteceram de forma concomitante, assim, trabalhamos com três calendários de turmas distintas, com salas de aula e demandas diferentes.

Uma diferença importante era que os guardas das turmas 2, 3 e 4 não haviam atuado nas ruas da cidade, por isso, tão logo convocados seguiram para o Curso de Formação. Assim como na primeira edição, foram dois meses de aulas teóricas no formato *on-line* em que professores e pesquisadores levaram os guardas municipais a debaterem e refletirem sobre diversos assuntos que fariam parte de seu cotidiano, bem como sobre sua identidade profissional.

Ao invés de propormos que esses agentes seguissem ordens irreflexivamente, abordamos conhecimentos requeridos para as práticas de administração de conflitos visando a promoção do Estado Democrático de Direito. Nossa intenção, seguindo a matriz curricular, foi construir uma visão reflexiva e crítica das práticas institucionais de Segurança Pública. Entretanto, observamos alguns momentos de insatisfação por parte dos guardas em formação diante do conteúdo ofertado. O questionário de avaliação foi um dos momentos em que tivemos contato direto com a opinião dos guardas sobre o Curso de Formação.

4 - *Tonfa* é um instrumento de defesa pessoal usado pelas forças de segurança caracterizado por ter um corpo alongado e outro perpendicular de menor tamanho.

5 - A variante Ômicron foi relatada pela primeira vez a OMS em 24 de novembro de 2021 na África do Sul.

Depois de questionados sobre casos concretos, os guardas em formação deveriam responder discursivamente como agiriam em algumas situações-problema hipotéticas. As perguntas foram pensadas no intuito deles darem a opinião sobre o encadeamento e conteúdo de disciplinas, e experiências dos professores. Uma grande parte das respostas elogiavam o corpo docente, entretanto, alguns alunos ainda enfatizavam um desagrado com relação ao que aprenderam, dizendo que precisavam ter mais “conhecimento prático”, “conhecimento das ruas” ou algo parecido. Apesar de ainda haver descontentamento por parte de alguns estudantes, no mesmo questionário de avaliação conseguimos observar a grande maioria conseguiu entender o propósito do Curso de Formação:

O curso de formação foi excelente, pois entendi que não podemos ser só mais um seguidor de regras sem ao mínimo questionar o que tem que ser. Um ponto essencial deste curso, foi a intenção de nos mostrar que estamos representando a força do Estado, mas que, nem por isso, temos que ter um perfil agressivo e opressor para com o cidadão, mas sim, uma atuação sóbria, de aproximação dos munícipes, evitando-se a arbitrariedade, a violência e, consequentemente a violação dos direitos humanos. Obrigado a todos pelo conhecimento passado!!! (Estudante do curso de formação para guarda municipal de Maricá, 2022)

Conforme explicitado, se por um lado, a pandemia da Covid-19 nos afastou do contato professor-aluno essencial para a construção do conhecimento, por outro, esse mesmo distanciamento os afastou em partes do *ethos*⁶ militarista que fundamenta as ações e ordens da Guarda Municipal e da SEOP. O distanciamento nos pareceu importante e favorável para que alguns guardas municipais, como o estudante enfatizado acima, entendessem sobre a importância de valorizar a reflexão da atuação das instituições de Segurança Pública sob a perspectiva das Ciências Sociais e Aplicadas. Como veremos a seguir, tal abordagem, muitas das vezes, não era acompanhada ou compartilhada pelos postos de comando institucionais, que a seu turno, adotavam valores de hierarquia, disciplina e cumprimento irreflexivo às ordens fundamentadas por uma lógica de controle e punição.

Na ocasião das três turmas, a SEOP solicitou que as listas de presença fossem disponibilizadas pela coordenação do curso. A situação causou-nos certo incômodo, pois constava no edital como requisito para posse no concurso a aprovação no Curso de Formação com ao menos 70,0% de presença, segundo o regulamento editado pelo InEAC/UFF. Ocorre que os profissionais já estavam recebendo salário e, de igual modo, submetiam-se ao regime estatutário próprio, estando vinculados às condições lá dispostas. Restava o desafio de identificar, sem o apoio da instituição, quais situações geravam abono de falta, tendo sempre em mente que uma falta significava um desconto em folha, bem como nos benefícios de transporte e alimentação destinados aos alunos e até uma possível exoneração, a depender da extensão das circunstâncias.

Se por um lado, nosso compromisso era o cumprimento do regulamento interno, visando a responsabilização dos alunos que não atingissem o requisito mínimo de 70,0% de presença, o comando parecia mais preocupado em puni-los, lembrando-os a todo tempo sobre a relação de subordinação que guiava aquela relação.

6 - A expressão é utilizada no sentido de destacar conjunto de hábitos e costumes fundamentais no comportamento institucional, cujas características são compartilhadas por uma coletividade.

Tal perspectiva restou evidenciada, por exemplo, durante um evento promovido pela SEOP. Aquele foi o primeiro contato oficial da secretaria e do comando com os futuros novos guardas municipais, isso porque, diferente da turma anterior, tão logo convocados, foram encaminhados para o curso de formação sem que houvesse uma cerimônia de posse ou recepção. A data foi solicitada pelo intermediário da secretaria de uma hora para a outra. Não havia previsão no cronograma oficial para tal evento, por solicitação prévia. A situação demandou que as aulas ministradas naquele dia acontecessem com metade da carga horária, para que não houvesse prejuízo do calendário.

O então secretário de ordem pública de Maricá, que possui histórico de carreira na Polícia Militar, discursou por longos minutos sobre a importância de disciplina e respeito a hierarquia, apresentando tais perspectivas como os valores fundamentais da instituição. Iniciou sua fala ressaltando seus feitos durante os dois anos à frente da cadeia de secretário, bem como contando sua história dentro da carreira militar antes de assumir tal posto. Lembrou que os guardas estão em estágio probatório e, por isso, ainda não tinham a estabilidade do cargo público. Reafirmou, mais de uma vez, que a frequência no curso era parte da avaliação da Comissão de Estágio da Guarda Municipal, enfatizando que a “falta contínua reduz o salário e pode chegar à exoneração”.

Em um segundo momento de sua fala, o secretário ressaltou que os guardas deveriam “respeitar os guardas mais antigos”, enfatizando a importância do “saber prático” na atividade do guarda municipal:

Não queiram sentar na janela do mais antigo, antes de aprender na prática. Sejam humildes. Talvez falem errado, escrevam errado, mas estão aqui há 20 anos. São guerreiros. Respeitam os mais antigos, se não pelo conhecimento acadêmico, mas pelo cabelo branco deles. Respeitem a cadeia de comando. A hierarquia, a disciplina e a prática. (Secretário de Ordem Pública de Maricá, 2022)

A fala do secretário ressalta também outro critério hierárquico informal muito comum de aparecerem nas Guardas Municipais, que é a classificação entre “guardas antigos” e “guardas novos”. Essa categorização foi elaborada por Mello (2011) durante sua etnografia junto a Guarda Municipal de Niterói. Conforme elaborado pela autora, apesar dessa hierarquia não seguir critérios formais, ela se relaciona a necessidade de construção de uma identidade e da reafirmação da importância do “saber prático” durante o exercício da função do guarda municipal.

Além disso, podemos observar que o fato de os postos de comando serem, na maioria das vezes, ocupados por policiais militares não significa enfatizar que a Guarda Municipal irá incorporar e reproduzir *ipsis litteris* um *ethos* militar. Ainda assim, é preciso ressaltar que determinados valores são transferidos entre as instituições, principalmente quando observamos as ordens e fala dos superiores das Guardas Municipais. Por isso, os princípios da hierarquia e da disciplina, além de outras ideias e valores comuns à Polícia Militar, são colocados, em determinados contextos, como representações importantes para os guardas municipais.

Considerações finais

Ao avaliar sobre a experiência do Curso de Formação das Guardas Municipais que promovemos em distintas ocasiões, indicamos que o curso propõe um currículo que seja reflexivo. Buscamos trabalhar os conhecimentos requeridos para as práticas de administração de conflitos visando a promoção do Estado Democrático de Direito, nos termos propostos pelos estatutos legais que fundam a comunidade política na qual estão inseridas estas instituições no Brasil.

Nossa proposta não se traduz em um treinamento, tampouco prioriza ferramentas e instrumentos de atuação. Visa, por outro lado, promover uma discussão em torno da maneira como os próprios guardas percebem seu contexto de atuação. A partir dessas referências, buscamos a reflexão crítica das concepções de autoridade, controle, punição e acesso ao espaço público numa sociedade marcada por desigualdades históricas. Percebemos que muitas das críticas que foram dirigidas aos conteúdos ministrados ocorriam porque os guardas compartilhavam outra teoria da relação destas instituições com a sociedade e almejavam um curso que comprovasse a teoria e a prática deles. O curso de formação é ministrado com o intuito de apresentar outras teorias da Segurança Pública calcadas em pesquisas científicas sobre as mais variadas práticas profissionais. Sob a perspectiva das Ciências Sociais e Sociais Aplicadas, buscamos compreender como os conflitos sociais são administrados pelas instituições que compõem o Estado. Esta proposta se diferencia da perspectiva normativa e abstrata do direito que enfatiza como a sociedade deveria ser.

Na condução de ambos os cursos de formação, percebemos que o interesse em promover o curso por parte da gestão da instituição parece ser apenas instrumental, principalmente para manter os requisitos formais exigidos para a formação e ingresso de novos guardas municipais. Ao que parece, os gestores da guarda tampouco compartilham das teorias e abordagens propostas pelo curso de formação oferecido pela universidade.

Ainda assim, percebemos também que não são os conteúdos manualizados os desejados pelos guardas em formação, porque estes não seriam percebidos como forma de proteção dos profissionais, senão como uma imposição de maior controle e responsabilização sobre as suas atividades. A desvalorização do saber estruturado e legalista ocorre quando a instituição solicita aos seus operadores que atuem conforme o “bom senso” (ROCHA, 2018). Ao valorizar o bom senso, priorizam a subjetividade e as qualidades pessoais dos profissionais, porém a instituição não organiza as formas pelas quais eles podem fazer as escolhas na prática. Tal dinâmica culmina na responsabilização individual do profissional diante de uma situação de erro sobre suas escolhas.

Observamos nas guardas municipais a reprodução de um *ethos* corporativo com lógica muito semelhante a já existente em outras corporações da área da Segurança Pública e Justiça Criminal. No entanto, o lugar que a guarda ocupa neste sistema mal integrado é diferenciado e muitas vezes as guardas são percebidas pelas outras instituições em lugar de subalternidade. Por isto, é importante a análise contrastiva com relação a outras instituições.

No contexto de Niterói, criou-se de modo mais evidente, uma cisão entre os saberes da universidade e os saberes da instituição, sendo estes colocados de forma hierarquizada em relação àqueles. Conseqüentemente, houve uma assimilação por parte dos guardas em formação de que o saber apresentado pela universidade era meramente teórico, no sentido de algo dissociado da prática e, conseqüentemente, o conteúdo institucional seria o saber prático, devendo ser utilizado como norte para atuação. Ao passo que o afastamento proporcionado pela pandemia, no contexto de Maricá, mitigou a assimilação de tais referenciais. Porém, de igual modo, os alunos pleitearam maior foco em atividades de caráter prático-operacional. Todavia, o significado para os alunos do que era “saber prático” não dissociava a universidade como não detentora desse saber. Tratava-se de uma visão genérica sobre o tipo de conteúdo que no imaginário daqueles atores deveria integrar um curso de formação.

Referências bibliográficas

ALVES, Raoni. Guarda municipal de Niterói usa spray de pimenta em criança durante ato pela morte de vendedor de bala. **G1**, Rio de Janeiro, 15 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/02/15/imagem-mostra-guarda-municipal-de-niteroi-lancando-spray-de-pimenta-perto-de-crianca-durante-ato-pela-morte-de-vendedor-de-bala.ghtml>. Último acesso em junho de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Matriz Curricular Nacional para as Guardas Municipais**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional de Segurança Pública/SENASP, 2005.

ESTADÃO. Em plebiscito, Niterói decide não armar sua guarda municipal. **Veja**, Niterói, 30 de outubro de 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/em-plebiscito-niteroi-decide-nao-armar-sua-guarda-municipal/>. Último acesso em julho de 2022.

KANT DE LIMA, Roberto. Direitos Civis, estado de direito e “cultura policial”: a formação policial em questão. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, v. 11, p. 73-92, 2003.

_____. Entre as leis e as normas: Éticas corporativas e práticas profissionais na segurança pública e na Justiça Criminal. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 6, n. 4, p. 549-580, 2013.

MELLO, Kátia Sento Sé. **Cidade e Conflito: guardas municipais e camelôs**. Niterói: EDUFF, 2011.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de; MOUZINHO Gláucia Maria Pontes; MELLO, Kátia Sento Sé. Os conflitos de rua entre a Guarda Municipal e os “camelôs”. **Comum**, v. 8, n. 21, p. 39-65, 2003.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de; AZEVEDO, Joelma Souza de; ROCHA, Talitha Mirian do Amaral (orgs.). **Políticas Públicas de Segurança Municipal – Guardas Municipais: saberes e práticas**. Niterói: Consequência, 2014.

PIRES, Lenin dos Santos; ALBERNAZ, Elizabete. “Na teoria, a prática é outra coisa!”: socialização “escolar”, estrutura bipartida e conflitos na Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ). **Revista Brasileira De Segurança Pública**, v. 16, n. 1, p. 232-251, 2022.

ROCHA, Talitha Mirian do Amaral. **“Quem dirige em São Gonçalo, dirige em qualquer lugar?”: uma etnografia sobre as práticas e representações da Guarda Municipal de São Gonçalo (RJ)**. Niterói: EdUFF, 2018.

VERISSIMO, Marcos. **“De sol a sol”: a Guarda Municipal do Rio de Janeiro e a segurança pública na “cidade maravilhosa”**. Niterói: EdUFF, 2020.

“Ser ou não ser”: notas sobre a “caveirização” da pedagogia informal na Polícia Militar do Rio de Janeiro

Leonardo Fernandes Hirakawa

Major da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ), Mestre em Educação Militar pelo Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias – Exército Brasileiro, e foi Chefe da Seção de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão (DGEI-3) da Diretoria Geral de Ensino e Instrução da PMERJ.

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar o desenvolvimento de atividades didáticas voltadas para a concepção de um tipo ideal, o “guerreiro-ideal”, nos cursos de especialização da Secretaria de Estado de Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (SEPM). Nesse sentido, serão analisados os processos teórico-didáticos de diversos cursos voltados à especialização do policial militar, de modo a constatar que, nesse processo de criação de medidas didáticas e simbólicas, há uma idealização da figura do “caveira”, efetivada nas tradições inventadas pelo corpo docente das edições dos cursos. Procurou-se, sobretudo, desenvolver uma estratégia analítica que compreenda a constatação em si desse uso do ferramental simbólico, não ensejando, entretanto, em apuração de benefícios ou não na sua adoção. Dessa forma, o tipo ideal apresentado neste trabalho possibilita constatar a utilização da “Pedagogia da Caveira” nos cursos que sejam diferentes dos ministrados pelo Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE).

Palavras-chave: Caveirização; ciência policial; currículo; ensino militar; pedagogia informal.

Introdução

As salas de aula das Unidades de Ensino da SEPM não remetem ao conceito tradicional de relação aluno – professor. São, distante desse conceito, uma representação cultural muito mais complexa do que as pessoas do mundo externo à Corporação podem imaginar.

A sala de aula tem um caráter itinerante, no sentido metafísico, podendo ser constituída sob os auspícios da legislação militar, desde que devidamente planejada, em qualquer ambiente em que seja possível reunir um grupo de militares para instrução. Esse pragmatismo didático pode ser muito bem aceito se a intencionalidade for direcionada para a essencial ligação entre os discentes e o objeto a ser estudado. Os alunos do Curso de Formação de Soldados (CFSd), por exemplo, saem às ruas para policiamento ostensivo aos fins de semana, como atividade complementar. Nesses eventos, aproveitam para aproximar seus conhecimentos teóricos à prática policial.

Porém, não é somente o conhecimento teórico que predomina no planejamento e na programação do ensino nesses espaços da SEPM. Um conjunto de valores normativos, intrínsecos à cultura organizacional da SEPM, são reproduzidos nessas relações ditas educacionais. Por exemplo, o aluno tem o dever de observar a pontualidade, o asseio pessoal e o cuidado na identificação e comunicação com superiores e, sobretudo, na perpetuação de seu aspecto comportamental como valor de seu curso.

No presente trabalho, todavia, não comento as contrariedades vividas nos cursos de formação, como o CFSd e o Curso de Formação de Oficiais (CFO), mas, sim, aqueles desempenhados por policiais militares que almejam algum tipo de especialização operacional na SEPM. Nesse esteio, considero como especialização toda a atividade didática que vise o desempenho do policiamento ostensivo e que seja diferenciada das atividades básicas executadas por policiais militares egressos dos cursos de formação disponíveis na SEPM. Estes, aliás, são pré-requisitos para o ingresso em qualquer curso de especialização.

Todo curso na SEPM tem seu grau de atividade cerimonial. Iniciados na formação, o cerimonial militar acresce de sentido a vida no quartel. Eles ajudam a mobilizar conteúdos atitudinais que auxiliam no desenvolvimento de qualidades indispensáveis aos policiais militares, como: a fidelidade, a coragem, o vigor físico, a perspicácia, a submissão, a autoridade etc.

Os valores desenvolvidos na formação, muitas vezes, são considerados a base para toda a carreira policial militar. Contudo, a especialização demanda outros fatores a serem apurados e mensurados em um circuito próprio, de caráter altamente seletivo e, portanto, segregador. Alguns desses cursos são eleitos pela cultura organizacional como “destinado aos melhores dos melhores”. Nesse processo de idealização dos “melhores” ou dos “guerreiros-ideais”¹, costuma-se ser mantido um currículo informal², paralelo ao dos cursos de formação e, geralmente, apartado da influência

1 - O termo foi cunhado por Christine de Pizan na obra *Livre des Faits d'Armes et de Chevalerie* (1410). Sanders (2020) destaca a fiel descrição que a autora fez, logo após a Guerra dos Cem Anos (1337-1422) – conflito que envolveu a França e a Inglaterra -, da “Ciência da Guerra”. Suas análises contribuíram para moldar a capacidade tática do guerreiro à mental. É uma das primeiras autoras a descrever o perfil ideal de um soldado. O que é desejável ou não a um militar que avança na frente de combate. Portanto, considereei justo incluir o presente termo, no intuito de contribuir para minha análise sobre a correlação entre o preparo mental, exigido na atividade policial militar, e a plasticidade dos valores assumidos, por ocasião da matrícula em um curso de especialização operacional.

2 - São práticas aceitas, estimadas, mantidas e renovadas com regularidade nas sedes de escolas militares. Marcam a “evolução” do *status* do aluno no caminho até um objetivo. O caráter “informal” se deve à sua exterioridade em relação ao currículo formal – a distribuição do planejamento do ensino, através das ementas, plano de disciplinas e avaliações. Caracteriza principalmente nas relações entre os policiais militares, seja nas manifestações “físicas ou comportamentais” (CASTRO, 2004, p. 45). Há no currículo informal, como acentua Freire (2017, p. 220), a intenção de marcar simbolicamente a inclusão em um “seleto grupo”. Essa fuga da “liturgia do cotidiano” (MCLAREN, 1991, p. 347) é, para nós policiais militares, um signo distintivo em relação aos demais membros da sociedade. Atributos específicos, construídos, sobretudo, para uma supervalorização simbólica são desenvolvidos externamente à formalidade didática, vista nos planejamentos escolares dos cursos de especialização da PMERJ, por exemplo. Essas formas de comportamento são, em certa medida, passadas pelos docentes que também experimentaram os dissabores das provações. Perfazendo, assim, o círculo reprodutivo da tradição.

deste, pois, geralmente, são bem alicerçados sobre uma tradição sólida.

Sustento, no presente trabalho, que o currículo informal dos cursos de especialização da SEPM foi modificado nos últimos anos, em decorrência da busca incessante pelo perfil de “guerreiro-ideal”. Antes dessa inovação simbólica, o perfil do militar inscrevia-se no culto à postura, manifestada pelo zelo com o fardamento, pelo asseio pessoal e no trato cordial no meio civil. Esse conjunto de valores foram institucionalizados pelos militares brasileiros – incluindo-se aqui os militares do Exército Brasileiro e das Forças Auxiliares, conforme descreve Freire (2017), a partir da influência da Missão Militar Francesa (1920-1940). Nesse escopo, atributos simbólicos idealizados foram utilizados para destacar o policial militar e unidades correspondentes das demais, consideradas “convencionais”. Assim, os cursos de especialização passaram a não somente conferir a suposta capacidade técnica exigida, mas, sobretudo, a atribuir ao concludente um *status* diferenciado, representado por uma série de menções simbólicas, em relação aos não possuidores desta especialização. Procurei não elencar juízo sobre o motivo de tais invenções, observando somente os indícios da mudança, em contexto amplo, das relações entre o corpo docente e discente.

Nesse sentido, este artigo é fruto de uma etnografia realizada para minha pesquisa de mestrado, em 2018, na sede do Batalhão de Polícia de Choque (BPChq.) da SEPM. Persegui, nas ações didáticas realizadas nos cursos de especialização da SEPM, algum padrão de ligação entre os principais cursos existentes. Dessa forma, atualizei os dados obtidos na pesquisa e realizei um novo aporte metodológico, baseado na etnometodologia e fundamentado na Sociologia da Educação para obter o tipo ideal presente na “Pedagogia da Caveira” (HIRAKAWA, 2018, p. 84), a ser mencionada no transcrito deste trabalho.

1. O tipo ideal do “caveira” na formação policial-militar fluminense

Neste trabalho, defendo que nas práticas pedagógicas no âmbito dos cursos de especialização da SEPM, informais e obscurecidas do currículo informal, existem comportamentos que remetem a uma idealização do guerreiro, que seguem um padrão próprio e unificado em torno do que se imagina ser a Pedagogia da Caveira, sob os auspícios do filme “Tropa de Elite”, lançado em outubro de 2007. Essa analogia pressupõe que o caráter moral da atividade policial desenvolvida pelo BOPE é superior a qualquer elemento técnico aprendido em seu curso, conforme descrito no livro “Elite da Tropa”, publicado em 2006 e obra que inspirou a produção cinematográfica.

Não me cabe aqui julgar se os efeitos dessa pedagogia são benéficos ou não, porém, ambiciono destacar que ela é mantida por uma energia institucional altamente colaborativa, motivadora e magnética. O pragmatismo dessa pedagogia facilita, através do incentivo à superação, a compreensão de limites na relação entre o aluno e o docente. Por outro lado, esses campos não são mantidos por limites claros, ou seja, a sua característica informal oferece, na mesma velocidade que flui a compreensão, um espaço de manifestações pessoais em um campo que, por essência, deveria ser formal e técnico. Nesse sentido, estabelecer um parâmetro de avaliação desse conjunto de características, imperceptíveis na visão daqueles que conduzem o processo ensino-aprendizagem nos termos desta pedagogia, torna-se primordial para evidenciar o que chamo neste trabalho de processo de caveirização³ do ensino policial-militar, ou simplesmente, caveirização da educação na SEPM.

Com base nas informações extraídas de entrevistas semiestruturadas que realizei com ex-

3 - Este processo é um *continuum* que modifica, através da mudança do currículo informal, as características relacionais entre o aluno e o corpo docente. Trata-se de uma tendência a caracterizar todas as ações educativas como fases de resistência física e moral. Apesar de alguns instrumentos didáticos servirem para tal intento, parto do pressuposto de que as relações interpessoais assumem um local de destaque na avaliação do discente. Todo este conjunto de comportamentos desenvolvidos durante o curso “caveirizado” é marcado por alguns ritos de passagem e de exclusão, valorizando, assim, o “mérito” dos mais fortes, na visão de um seletivo grupo de docentes.

alunos, instrutores e coordenadores de cursos de especialização, desenvolvi o tipo-ideal do que considero ser a caveirização da pedagogia informal em um curso. Os cursos “caveirizados” são espelhados na idealização da pedagogia utilizada pelo BOPE. Assim, designei como pré-requisito para a ocorrência do processo, as seguintes representações simbólicas e didáticas: a aula inaugural⁴ em campo, a numeração de alunos, com a supressão de grau hierárquico e nome⁵, o enxoval de curso diferente do utilizado no período pós-formado, como exemplo, a aquisição de cordas, material de escalada, capacetes, espadas etc. São exemplos de materiais utilizados pelos alunos nos cursos que raramente serão fornecidos ou utilizados após a sua conclusão de curso. Há também a existência de “cemitério” do curso⁶, a padronização estética do aluno e a designação de uma nomenclatura simbólica, por meio de almanaque ou não, ao egresso.

A aula inaugural de qualquer curso ou estágio é um ato solene e, geralmente, destinado a motivar o corpo discente na busca por um fim comum. Nos cursos de formação da SEPM, geralmente, é feita por um docente considerado expoente na instituição e, em alguns casos, pelo próprio comandante do estabelecimento de ensino. Ela não possui, nesse ambiente formal, um caráter probatório, é, sobretudo, motivadora e promocional. O que desejo capturar neste trabalho é a transformação desse caráter motivador, de um conceito teórico para uma prova física, moral e psicológica, destinada à seleção. É relevante destacar que a aferição de graus e índices para acesso a maioria dos cursos da SEPM se encerra no ato da matrícula, ficando o aluno – ex-candidato – destinado a um novo regime de atribuição de rendimento, distribuído no currículo do curso. Parece-me que a própria coordenação pedagógica dos cursos, no caso dos cursos de especialização, realizada pelas unidades especializadas ou especiais, omite essas práticas cerimoniais, atribuindo a elas, no contexto formal, um título de “atividade complementar”.

O processo de deterioração da identidade do aluno começa, aliás, no processo seletivo, no qual são selecionados de acordo com o edital do concurso e, muitas vezes, rotulados por futuros instrutores e coordenadores. Há diante disto, uma relação dialética entre os futuros alunos e instrutores, construída pelo fortalecimento das práticas informais, não raramente, sobrepujando a ordem escrita da coordenação pedagógica, quando existente. A aula inaugural ritualística é, para efeito deste estudo, o evento marcante de aceitação das regras implícitas e extraoficiais dos cursos. Não significa, entretanto, que essa confirmação seja a garantia de um percurso formativo tranquilo e com benefícios para quem as aceita. É tão somente um marco simbólico que autoriza de ambas as partes a execução de práticas pedagógicas não descritas no currículo formal, a título de enriquecimento e complementação, julgadas necessárias a real⁷ especialização do aluno.

As regras implícitas no currículo informal variam de acordo com cada construção simbólica desejada. Com efeito, sugere-se sempre a submissão total ao instrutor e ao coordenador, manifestadas, cada qual à sua maneira. As regras do jogo são impostas pela coordenação e executada por instrutores e monitores, nas quais quase nada é medido ou avaliado sem a percepção individual dos mesmos e, portanto, passiva de parcialidade. É possível, por exemplo, em uma marcha realizada no transcorrer de um curso, a penalização informal de um aluno que tenha cometido alguma transgressão leve, como carregar algum tipo de material. Essa penalidade é informal e os demais membros do corpo discente não compartilham dela. Um aluno que tenha se esquecido de utilizar a bandoleira (material que sustenta o armamento longo ao corpo do policial) pode ser penalizado, conforme a criatividade

4 - É um evento solene de recepção de novos alunos. Marca a abertura dos cursos nos estabelecimentos de ensino da SEPM.

5 - Nos cursos “caveirizados”, a partir da aula inaugural, os alunos têm seus nomes e graus hierárquicos substituídos por números. Nos demais cursos da Corporação, por outro lado, pode existir o “número interno”, porém, sem substituir os caracteres institucionais de grau hierárquico e nome de escala.

6 - É um espaço destinado a concentrar os números dos alunos “desistentes”. Representa a humilhação àqueles que não suportaram às agruras do curso.

7 - Os instrutores e coordenadores dos cursos de especialização não acreditam que um tratamento meramente técnico nas instruções sirva para demonstrar a realidade da atividade policial especializada. Assim, apela-se para o currículo informal como forma de socialização complementar.

do docente que flagrou essa transgressão. O relacionamento pessoal entre instrutores e alunos é importante para a sobrevivência em um curso de especialização na SEPM. As agruras são bem-vistas na medida em que o avaliador mantém uma concepção pessoal positiva do avaliado, do contrário, a estigmatização ocorre por motivos banais e sem sentido, visando atingir ao máximo aquele que considera inapto para terminar o curso.

A construção do sentido negativo da identidade do aluno acompanha toda a turma, que fica responsável por sanar suas deficiências pessoais, sob pena de punições coletivas. Desenvolve-se, assim, um caso fortuito de motivação ao *bullying* e conseqüente exclusão social do estigmatizado. Esses casos são irreversíveis e tendem a um abandono do curso por parte do estigmatizado, que pode efetuar uma nova tentativa em cursos futuros.

O título de desistente, ou na linguagem oficial, de desligado, não significa que o discente tenha sido reprovado. Esta condição é própria do meio formal, geralmente recorrida quando um resultado não é alcançado pelo aluno. Inclusive, o sentido de desligamento é contraposto ao sentido de reprovação, para efeito de comparação entre as práticas formais e informais.

Quando o aluno aceita a sua ineficiência, imposta pelo currículo informal, ele solicita o desligamento do curso; todavia, não existe a figura da reprovação. A ausência de reprovados também é uma boa chave analítica para evidenciar o poder das práticas informais. Quero dizer com isso que a utilização dos meios formais de avaliação não é mobilizada, *a priori*, como estratégia didática, perfazendo a cultura organizacional da exclusão pela totalidade em detrimento do aluno julgado inapto. Desistir torna-se então uma alternativa para aquele considerado *outsider* no grupo discente, ou seja, aquele que, na visão da coordenação do curso, não serve, parcial ou totalmente, para a certificação do curso.

A passagem do *status* de candidato para aluno é marcada pela socialização diferenciada em relação ao ambiente formal de ensino. Mesmo aqueles policiais que tenham pertencido à unidade que irá ministrar o curso são inseridos em uma lógica paralela à realidade laboral da unidade, atuando o curso ou turno como uma instituição de sequestro (FOUCAULT, 2002), que busca a disciplina dos corpos, afastamento integral da vida social e familiar dos alunos, ou pelo menos, a substituição destas pelo convívio entre os discentes no intuito de imprimir algum tipo de comportamento. Assim, a rotina formal, ligada à matrícula no curso e demais procedimentos burocráticos ficam estritamente condicionadas à rotina cerimonialística do curso.

Essa rotina tende a ser mais simplificada, em relação à pedagogia formal, uma vez que atribui ao discente toda a responsabilidade pelo próprio insucesso no curso. Por exemplo, as ações de instrutores, por serem subjetivas e imprevisas no currículo formal, não demandam recursos contraditórios ou ponderações, vista por muitos como indisciplina e, portanto, uma demonstração de incompatibilidade com o produto do curso. Em um ambiente formal de aprendizagem, a avaliação do discente seria divulgada e, naturalmente, ele poderia contestar ou não seu resultado.

Remeter a essa constatação, meramente superficial do ambiente organizacional dos cursos de especialização, pode parecer aos demais uma trivial análise de conteúdo simbólico. Porém, amparando-me nos princípios da etnometodologia, na qual, de acordo com Garfinkel (2018), os significados isolados são construídos de forma independente da estrutura, acredito ter este trabalho uma materialidade básica para construção de uma ferramenta de análise dos cursos de especialização e, futuramente, dos demais, no sentido da execução da Pedagogia da Caveira.

Assim, a noção de “tipo ideal”, desenvolvida por Weber (1971, p. 78), citada no Quadro 1, pode auxiliar na busca pelas estruturas modificadas ou criadas sob inspiração da pedagogia que separa os “convencionais” dos “caveiras” (STORANI, 2008, p. 141). Cabe alertar que nem sempre,

ou quase na sua totalidade, o conjunto de ações pedagógicas atribuídos aos “caveiras” é, de fato, utilizado na sua pedagogia. Sendo, muitas vezes, idealizado por um ou mais membros dos grupos dirigentes dos cursos, com uma função análoga a eles. Com efeito, a própria heterogeneidade do conjunto simbólico nos cursos explicita essa margem diferencial.

Quadro 1 – Alguns elementos da caveirização da pedagogia policial-militar

Elementos	Descrição
Supressão de identidade anterior	<ul style="list-style-type: none"> - Extinção temporária de postos e graduações - Corte de cabelo raspado, diferente dos padrões militares - Utilização de número para designação dos discentes - Uso de fardamento diferenciado da equipe de docentes e, conseqüentemente, dos cursados
Ultra valorização do <i>status</i> do cursado	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de um agnome⁸ - Criação de um almanaque - Utilização da “morte ritual” para o desistente

Fonte: Elaborado pelo autor.

2. Os rituais de conversão

A troca ritual do nome e a supressão do grau hierárquico, adquirido também pelo processo de socialização policial militar nas fileiras da corporação, por um número, demanda do aluno uma relação inicial de submissão e negação aos conhecimentos retidos anteriormente em todo seu processo de formação na SEPM. Revelando, em sentido amplo, a condição subalterna que ocupa a execução do conhecimento do policiamento ostensivo, presumidamente aprendido nos bancos escolares dos cursos dos estabelecimentos de ensino da SEPM (CFSd e CFO). Acredita-se que essa iniciativa seja um elemento facilitador ao corpo docente e, ainda uma demonstração mais pura de meritocracia, como se divisões funcionais estabelecidas pelos postos e graduações, teoricamente, impedissem a demonstração de qualidades e, eventualmente, suas diferenças.

Nesse sentido, o tenente ou capitão, assim como o soldado e o cabo, são todos iguais no microcosmo da Pedagogia da Caveira. Provam, independentemente de possíveis privilégios estatutários, a sua verdadeira habilidade operacional, por meio da capacidade de obediência, resiliência e versatilidade. Esse momento sela uma nova estrutura social, informal e paralela ao estatuto legal, em que o número e o turno passam a ser os elementos designadores de sua identidade paralela. Não raras as vezes em que, ao retomarem seus graus hierárquicos, após a conclusão dos cursos, os militares de diferentes círculos se tratam pelos números adquiridos nos cursos de especialização. Esta prática, assim como a nomenclatura generalista do egresso, também é interessante para análise da caveirização.

As relações de fidelidade, companheirismo, cumplicidade e, sobretudo, o conhecimento íntimo das fraquezas de seu superior fazem com que essa aproximação perene seja normalizada e até bem-vista pelos que conduzem o processo pedagógico dos cursos.

O *status* social do cursado é, sem maiores questionamentos, superior aos que não possuem curso de especialização, especialmente se a unidade em que trabalham exige que seja possuidor

8 - É um tipo de alcunha de caráter honorífico, com intuito de indicar o pertencimento de um sujeito a algum nicho social. Utilizei essa expressão para designar os “cursados” na Corporação.

daquela certificação. Em algumas ocasiões, a proeminência dos “cursados” se configura em uma crise de identidade, havendo, portanto, uma disputa entre as edições, sempre valendo-se do caráter “dificuldade” como principal capital. O número de desistentes e eventuais acidentes com alunos são também contabilizados para efeito de aferição de “dificuldade”. Assim, o caminho mais tortuoso e mais adverso é tido como o mais valorizado no sentido de produzir um capital social válido nas disputas de proeminência, contribuindo, também, para novas iniciativas pedagógicas.

A aula inaugural, a supressão do grau hierárquico e do nome de escala do discente marcam o nascimento do corpo que se submete ao aperfeiçoamento. Esse caráter de “liminaridade” (GENNEP, 2011), ao qual o profano é submetido em busca da certificação, é uma espécie de “limbo social” (TURNER, 2015, p. 31), onde ele não pertence nem ao mundo dos “convencionais”, nem tampouco ao mundo dos “cursados”. Há, entretanto, apenas duas saídas dessa condição peculiar: a desistência, marcada pela “morte ritual”, na qual o aluno sepulta seu número em uma espécie de cemitério cenográfico, geralmente, posicionado em local de destaque para que todos os outros discentes vejam; e a formatura, também marcada por outro ato cerimonial, digno de pompas e celebrações, onde o profano sai desta condição e alcança a sua certificação.

Os rituais são construídos pela equipe dirigente do curso. Geralmente, há uma miscelânea de símbolos e práticas de significação contraditória que busca eternizar o curso e divulgar sua doutrina ainda em construção. A imaginação simbólica, peculiar dos idealizadores, é canalizada pelo coordenador do curso e ratificado pelo comandante da unidade em que o curso é sediado, passando a fazer parte da equipe que a construiu. Entretanto, a solidificação dos símbolos depende da continuidade de pessoas que os apoiem no poder. É comum ocorrer a troca de comando nas unidades que realizam os cursos e, nesse momento, todo o sistema simbólico pode sofrer alterações ou até ser suprimido⁹, não conseguindo, assim, a eternização desejada inicialmente.

As causas dessa intercorrência são o questionamento do aparato simbólico e seus benefícios para o processo ensino-aprendizagem. Alguns coordenadores e diretores de cursos sinalizam que, muitas vezes, a idealização acaba sobrepujando a instrução, ficando o corpo discente à mercê da tentativa de reprodução simbólica em detrimento da instrução formal. Talvez seja esse o principal motivo para a infertilidade das ideias no campo simbólico, pois, suponho, que essa tentativa perpetrada pela equipe de instrução seja desmedida em comparação ao currículo formal.

As aulas inaugurais são grandes eventos para os cursos caveirizados. Reúnem-se os egressos de diversas unidades, convidados e a equipe dirigente. O ambiente, geralmente, é bucólico e hermético, sugerindo um afastamento dos outros e dos não-cursados. Apropriam-se das antigas iniciações das Ordens de Cavalaria, onde são revelados sinais, palavras e práticas tidas como sagradas, ou seja, somente dignas de serem ouvidas, praticadas e realizadas por iniciados. É nesse espaço, delimitado por simbologia própria dos inventores da tradição, que é realizada a primeira aceitação por parte dos alunos, correspondente ao nascimento do novato. Nesses eventos, os alunos não passam de corpos e mentalidades imperfeitas que clamam pelo aperfeiçoamento que, naquele momento, somente os instrutores e a coordenação podem ofertar.

A energia dispensada nesse cerimonial é fruto de grande apreensão e esperança dos envolvidos. Porém, diferentemente do pensamento prioritário de realizar uma especialização de forma técnica, considero os desígnios da coordenação como uma tentativa de reafirmar aquele simbolismo como necessário e benéfico ao processo ensino-aprendizagem, desconsiderando qualquer limite imposto por legislação ou bom senso. A glória¹⁰ de conduzir esse processo ritual é um fator que motiva as

9 - Hobsbawn e Ranger (1997) salientam que as tradições inventadas nem sempre sustentam uma finalidade prática. Algumas, por vezes, antes de serem eternizadas, eram consideradas inúteis e até vexatórias. Outro aspecto que os autores destacam é a necessidade de rotina para a prática ritual se transformar em um costume, o que, em certa medida, seria prejudicada pelas constantes mudanças das práticas em edições diversas do mesmo curso.

10 - Utilizo este termo de acordo com a concepção dada por França e Gomes (2015, p. 144), explicando sua referência à lembrança dos homens, ou seja, realizar um ato de guerra, com coragem, que mereça destaque nas histórias contadas através dos tempos.

ambições da equipe dirigente do curso. Tanto é que existe a necessidade de se obter desistências nesta aula inaugural, rotulando os que não foram considerados dignos como “fracos”, “aventureiros”, “omissos” e “indesejáveis”.

Os cursados são enquadrados em um dos agnomes (Quadro 2), se existentes, da ampla antonomásia corporativa da SEPM. Esses agnomes, de espécie laudatória, são contrapostos à figura dos não-cursados, considerados “omissos”, “fracos”, “barrigas azuis”, dentre outros. Criados no mundo informal, algumas das designações de cursados são oficializadas por meio de uma lista publicada em boletim ostensivo da corporação, chamada vulgarmente de “almanaque”. Este, além dos registros oficiais de certificados e diplomas, tem uma função de atualizar o *status* social daqueles que atingiram o direito de ter seus nomes anexados por algum agnome e para dar ciência das novas aquisições aos membros mais antigos do grupo.

Quadro 2 – Lista de alguns agnomes dos concludentes de cursos¹¹

Unidade	Agnomes e seus respectivos cursos de especialização
Bope	“Caveira” (COEsp)
BPChq	“Castelo” (COPC); “Lança” (CATEM); “Elmo” (CCDC)
RPMont	“Centouro” (CPMont)
BPVE	“Guardião” (COPVE)
RECOM	“Carcará” (COPEM)

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com essas características, a unidade que deseja construir um *ethos* segue, via de regra, os mesmos procedimentos simbólicos das demais. Assim, o mesmo processo preparado individualmente para os policiais admitidos ritualisticamente ao novo grupo é destinado às unidades, uma vez que também passam por um caminho de transformação simbólica, de “purificação” do que dialeticamente a faz especial, para somente depois poderem realizar as intervenções individuais, sob pena de não solidificarem sua tradição.

As transformações simbólicas nas unidades variam de acordo com o que elegem como qualidade, necessariamente opositiva à sua condição especial de existência. Por exemplo, o Batalhão de Policiamento em Vias Expressas (BPVE) passou a utilizar um *layout* nas suas viaturas diferente do policiamento chamado de “convencional”, com características exclusivas daquele Batalhão. Essas características são ontologicamente opostas ao policiamento ostensivo desempenhado pelos batalhões com área de policiamento, tornando-se, assim, antagônicas. Por outro lado, as unidades podem aderir a um projeto de aculturação pedagógica, como o representado pela matriz das operações especiais na SEPM.

11 - Ao lado dos agnomes estão as siglas dos cursos, a saber: COEsp - Curso de Operações Especiais; COPC - Curso de Operações de Polícia Choque; CATEM - Curso de Ações Táticas em Moto Patrulhamento; CCDC - Curso de Controle de Distúrbios Cívicos; CPMont - Curso de Policiamento Montado; Curso de Operações e Policiamento em Vias Especiais; COPEM - Curso Operacional de Patrulhamento Especial Motorizado.

A fabricação de novas identidades institucionais, embasados em novos paradigmas operacionais e, ainda, dentro da cultura organizacional da SEPM, teve como principal objetivo basilar a tradição das operações especiais do BOPE. Desta unidade, mais especificamente, do cerimonial de recepção de novos membros e das práticas pedagógicas informais surgiram a inspiração para as demais práticas cerimoniais, cada uma adequando-se à realidade e à concepção de valor das unidades que adotaram esta prática pedagógica. As inovações das cores, a heráldica dos distintivos utilizados como brevês, os termos utilizados nas instruções, o almanaque, todas essas evidências constroem a Pedagogia da Caveira.

3. Da anomia à autonomia: um caminho tortuoso

Existem dois processos de aculturação organizacional que podem ser revelados com o processo educacional dos cursos de especialização, a saber: a invenção de uma tradição no curso ou a revisão de uma tradição de curso já existente. Dessa forma, o processo heurístico desencadeado pela organização obedece a uma conceituação paradigmática por natureza, que atribui-se ao corpo não especializado um vazio, ou seja, não portador de autonomia.

A concepção durkheimiana de *anomia*, apesar de seus limites metodológicos, pode ajudar a entender o caminho de ressignificação percorrido pelo discente em um dos cursos com alguma tradição inventada. O inventor da tradição, necessariamente, parte do pressuposto do anacronismo de alguma prática como sustentáculo de uma nova, ou seja, um sentimento novo é necessário para substituir um antigo. Há, portanto, uma vacância emocional, ou como destaca Durkheim (2014, p. 249), “o estado de desregramento ou de anomia é reforçado pelo fato de que as paixões estão menos disciplinadas no exato instante em que elas precisariam de uma disciplina mais austera”. Assim, tudo o que for proposto como real, necessário, útil e correto irá contrapor-se a um objeto irreal, desnecessário, inútil e errado.

Nessa dinâmica dialética, as ações incutidas por uma pedagogia informal são construídas a partir de uma pressuposição de anomia do discente em relação a uma divisão social do trabalho na Corporação. Esta, segundo o inventor da tradição, já pode ser considerada cronologicamente apartada de uma suposta realidade. Um clássico exemplo disso foi a inclusão da instrução de natação utilitária no principal curso do Batalhão de Polícia de Choque (BPChq), o COPC. Essa qualificação, em tese, não pertenceria à categoria funcional do trabalho de controle de distúrbios civis, função precípua daquela unidade, porém, era “necessária”, conforme crivo de sua administração escolar. Isto ocorreu segundo sua constante mobilização para atividades de incursão em áreas conflagradas com acesso por vias aquáticas. A reformulação curricular seguiu, neste caso, um movimento pragmático, distante da lógica formal, rotulando as edições sem tal qualificação como anômicas.

A partir da inclusão das instruções aquáticas no curso do BPChq as práticas pedagógicas passaram a valorizar, pelo menos nas edições que seguiram na mesma formatação curricular, a habilidade discente de natação. O rol de possibilidades aumentou na mesma medida que a cobrança por um discente apto a cumpri-las.

No campo organizacional, as unidades também disputam esse protagonismo. O esforço para se manter entre as mais operacionais, por meio de uma maior participação no campo de caráter repressivo da segurança pública, demanda delas a reinvenção de seu repertório imaterial. Essa medida, diante do compêndio já existente, muitas vezes, relega à própria unidade o caráter de negação de suas tradições já instituídas. Em determinado período, por exemplo, o Regimento de Polícia Montada (RPMont) passou a atuar nas ruas com o objetivo de abordar pessoas e realizar apreensões de armas e materiais entorpecentes. A reversão de finalidade preventiva para a repressiva culminou, todavia, em uma mudança operacional e do ritual de seu curso, que passou a adotar simbolismo diferente do realizado em edições anteriores.

Há, portanto, uma crença na autonomia diante das ações operacionais de repressão ao crime, quando a unidade é portadora de pessoal capacitado a conduzi-las. Nesse ínterim, a anomia é definida como um conjunto anterior de práticas e ações consideradas insuficientes para a existência da unidade, basilar para a futura tradição inventada e referência negativa a ser considerada por ocasião do novo paradigma.

O aparato simbólico que é performatizado no bojo dessa atuação, acreditam os gestores, é o ponto de partida para a construção de uma nova forma de atuação e de percepção de sua unidade. Assim, diferentemente da Antropologia, atendo-me à explicação do evento em si, desconsiderando, por exemplo, o papel da iniciação do novato em prol da sistematização deste ritual como uma mudança operativa da função social da instituição.

Os procedimentos cerimoniais utilizados nos cursos da SEPM, tratados aqui como elementos de uma “pedagogia baseada na formação e no desenvolvimento da personalidade e que, por isso, inclui todas as dimensões da vida: o corpo, a natureza, a sociedade e as ideias, as imagens e as emoções” (BYINGTON, 1996, p. 11), não devem influenciar uma posição ingênua em relação a seus fins. Aliás, esse pode ser o fruto de futuras discussões sobre a motivação para a invenção de tradições nos cursos. Entretanto, não faço neste trabalho nenhum tipo de análise nesse sentido, cabendo-me, necessariamente, ofertar uma estratégia de identificação de um processo.

Considerações finais

Apresentados os construtos fundamentais da Pedagogia da Caveira, sob a qual se sustenta o paradigma da superação do sofrimento discente, pode-se obter um parâmetro analítico com o qual a observação das relações entre o discente e o grupo docente podem evidenciar um caráter oculto, para além das intenções meramente educativas, ou então, distanciadas da principal finalidade do curso.

Se um curso é editado, formatado e coordenado para obtenção do “guerreiro-ideal”, há, antes disso, uma construção social complexa que idealizará esse elemento. Para tanto, a glória – enquanto elemento fundamental de inculcação de valores militares – para se estabelecer em campo educacional militar, deve estar contida em um suplemento histórico apropriado. Diante dessa complexidade, a busca pela “socialização secundária” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 169) é fundada em um processo ritual de passagem (GENNEP, 2011, p. 24).

Nesse processo, o sagrado e o profano, apesar do convívio mútuo e dependente, são hierarquizados diante da coisificação da glória militar. Mais especificamente, na tradicional divisão entre o “convencional” e os “caveiras”. A possibilidade de alcançar a glória é dada aos “caveiras” e, logo após, aos especializados, ficando essa posição impossibilitada aos “convencionais”. Nesse contexto, a equiparação do método educacional é espelhada dos “caveiras”, com vistas a fornecer aos demais elementos da cadeia operacional da SEPM subsídios, considerados ideais, para proporcionar a tão almejada glória.

Fatores externos também podem explicar a mudança pedagógica de determinado curso. Sejam os critérios de mérito a serem utilizados para ingressar em uma unidade com algum atrativo institucional, como: lotação gratificada, ampla escala de serviço ou proximidade da residência do discente. Ainda assim, classifico eu, não é uma opção a utilização dessa pedagogia sem a finalidade exclusivamente didática e voltada para a atividade final do operador. Por outro lado, sua institucionalização serviria apenas como um caráter reprodutor da disciplina do medo, que a nossa dominação, se considerarmos existente, “não funciona pela coerção pura, mas que transforma força bruta em ideologia” (VIANA, 2012, p. 163).

Atualmente, já existem evidências da “Caveirização” para além dos cursos de especialização, nos cursos de formação de Oficiais e Praças. Diante dessa demanda, torna-se imprescindível a discussão sobre o currículo informal, tradicionalmente relegada a segundo plano nas pesquisas, e sua funcionalidade nos centros escolares da SEPM.

Referências bibliográficas

- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 36ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- CASTRO, C. **O espírito militar: um antropólogo na caserna**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar ed., 2004.
- DURKHEIM, E. **O suicídio: estudo de sociologia**. São Paulo: Edipro, 2014.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FRANÇA, F. G.; GOMES, J. L. F. “Se não aguentar, corra!?”: um estudo sobre a pedagogia do sofrimento em um curso policial militar. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 9, n. 2, 2015.
- FREIRE, F. **Estamos alunos: um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.
- GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.
- GENNEP, A. V. **Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc.** 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- HIRAKAWA, L. F. **“In Hoc Signo Vincis”:** uma análise da invenção das tradições no Batalhão de Polícia de Choque da Polícia Militar do Rio de Janeiro. 2018. 151 f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação Militar, Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 2018.
- HOBSBAWN, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.
- SANDER, S. O livre desfaits d’armes et de chevalerie e a Guerra dos Cem Anos: produto ou influência? **Em Tempo de Histórias**, n. 35, p. 123–139, 2020.
- STORANI, P. **“Vitória sobre a morte: a glória prometida!”: o “rito de passagem” na construção da identidade dos operações especiais do BOPE**. 2008. 169 f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Antropologia Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
- TURNER, V. **Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2015.
- VIANA, S. **Rituais de sofrimento**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

A aplicabilidade do saber tácito de gestão de projetos ao Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro

Fabio Luiz da Rocha Botelho

Doutorando em Projeto e Educação e mestre em Desenho, Direção e Gestão de Projetos pela Universidade Del Atlântico.

Resumo

Este artigo permeia as bases do gerenciamento de projetos discernidas junto ao treinamento dos oficiais, bem como os conceitos e dificuldades de difundir-las durante o curso. O objetivo é avaliar a qualidade técnica do desenvolvimento do saber tácito na formação desses profissionais diante de uma estrutura de ensino militarizada, além de avaliar as dificuldades no progresso da disciplina diante de um quórum proveniente de níveis educacionais totalmente distintos, refletindo diretamente na qualidade da aplicabilidade do saber tácito na gestão de projetos. Levantaremos questões que irão avaliar os conceitos desta área junto à instituição e seus reflexos para o futuro. Inicialmente, apresentaremos os elementos base do gerenciamento de projetos em seu contexto histórico, permeando os conceitos vigentes de gestão e de planejamento. Em seguida, serão abordadas as diferentes estratégias utilizadas frente aos desafios e dificuldades de ensinar esta disciplina para um público leigo e não homogêneo em formação educacional. Concluimos, por fim, que esta área do conhecimento pode auxiliar no aumento da confiança e da qualidade do serviço prestado pela instituição junto à sociedade.

Palavras-chave: gerenciamento; planejamento; gestão; Segurança Pública; Curso de Formação de Oficiais.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar as dificuldades da aplicabilidade do saber tácito de gestão de projetos em uma instituição militarizada, tendo como estudo de caso a Academia da Polícia Militar do estado do Rio de Janeiro (APM/SEPM). Argumentamos que há uma problemática cultural e educacional que leva ao não conhecimento sobre os cinco grupos de processos de gestão de projetos (iniciação, planejamento, execução, controle e encerramento) no Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Rio de Janeiro (CFO/SEPM). Dessa forma, o aprendizado desses alunos sobre as técnicas de macro gerenciamento podem contribuir para o seu progresso.

Quando se disserta sobre processo de gestão empresarial ou gerenciamento de projetos, pressupõem-se a aplicabilidade de técnicas baseadas em literaturas (HELDMAN, 2006; KERZNER, 2006; BARCAUI et al., 2010; SOTILLE et al., 2014) já bem discernidas no contexto de ascensão profissional e desenvolvimento socioeducacional, que desencadearão resultados negativos quando são empregados de forma equivocada. Daí a importância de se investigar as razões educacionais que levam profissionais a prover respostas negativas em sua gestão diante de um projeto ou alguma ação de seu trabalho. Geralmente, esses problemas têm como ponto de partida em comum a falha durante o processo de planejamento derivada do não desenvolvimento desse conceito em sala de aula na época da formação.

Nesta perspectiva, as seguintes questões norteiam este trabalho: Qual é a aceitabilidade de uma matéria na qual os oficiais nunca ouviram falar? Quais as associações entre a disciplina e a prática policial que os alunos não conseguiam enxergar? Como as diferenças acadêmicas na mesma turma poderiam ser um agravante quanto à aplicação da instrução? Qual a importância do desenvolvimento de um material que se aproximasse da realidade e aplicação no dia-a-dia?

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico as pesquisas desenvolvidas em sala de aula durante a aplicabilidade da disciplina junto ao corpo discente em 2017, bem como pesquisa bibliográfica que permeiam o tema, seguido de estudos de caso sobre gestão de projetos executados pela APM sobre esta temática, elencando propostas de melhorias para a mesma e na prestação de serviços para a sociedade à luz de ações de policiamento e segurança pública.

1. Gestão de projetos: revisão bibliográfica

De acordo com Torreão (2005), projetos são realizados desde os primórdios da civilização. Eles são planejados e executados pelas organizações para criar novos produtos e serviços, introduzindo mudanças e inovações em seus processos. No entanto, para que seja realizado de forma eficaz, é necessária a organização do trabalho demandado. Os passos iniciais do gerenciamento de projetos têm seu princípio na metade do século XIX, em conformidade com a complexidade de novos negócios que surgiram durante a Revolução Industrial.

Kerzner (2006) mostra que, durante a Segunda Guerra Mundial, a complexidade das operações militares exigiu o desenvolvimento de métodos de planejamento mais efetivos, já que elas, além do seu grande porte, envolviam marinha, exército e aviação das forças armadas de pelo menos três países. Complexos diagramas de rede, chamados de Gráficos de PERT (*Program Evaluation and Review Technique*) e o Método de Caminho Crítico (*Critical Path Method – CPM*) foram introduzidos e desenvolvidos com maior intensidade nesse contexto, oferecendo aos gerentes maior controle sobre os projetos nos quais são utilizados até os dias de hoje juntamente com técnicas modernizadas.

Segundo o *Project Management Body of Knowledge – PMBOK* (PMI, 2008) o ato de planejar é necessário para o desenvolvimento de qualquer área de conhecimento. Na Figura 1 temos as principais esferas dentro da gestão de projetos e a relação entre elas, que forma um processo completo de fácil entendimento e aplicabilidade, que se aprimora continuamente.

Figura 1 – Processos de Gerenciamento de projetos

Gerenciamento de projetos	Iniciação Planejamento	Execução	Controle	Encerramen- to
Integração	Desenvolvimento do plano do projeto	Execução do plano do projeto	Gerenciamento integrado de mudanças	
Gerenciamento de Escopo	Iniciação, Planejamento de definição do Escopo, definição, Sequenciamento e de escopo.		Verificação e controle de mudanças	
Gerenciamento de Tempo	Estimativa de atividades e desenvolvimento do cronograma		Controle de cronograma	
Gerenciamento de Custo	Planejamento de recursos e estimativa de custos e orçamento		Controle financeiro	
Gerenciamento de Qualidade	Planejamento da qualidade	Garantia da qualidade	Planejamento da qualidade	
Gerenciamento de Rh	Planejamento organizacional e montagem de equipe	Desenvolvimento da equipe, integração da equipe		
Gerenciamento de Comunicação	Planejamento da Comunicação	Distribuição da informação	Relatório de performance	Encerramento administrativo
Gerenciamento de Riscos	Planejamento, identificação, qualificação, quantificação e respostas aos riscos		Acompanhamento e controle de riscos	
Gerenciamento de Contratação	Planejamento de contratos, Planejamento da contratação, solicitação	Solicitação, seleção de fornecedores, administração de fornecedores		Encerramento dos contratos

Fonte: Retirado de SOTILLE, 2007, p. 7

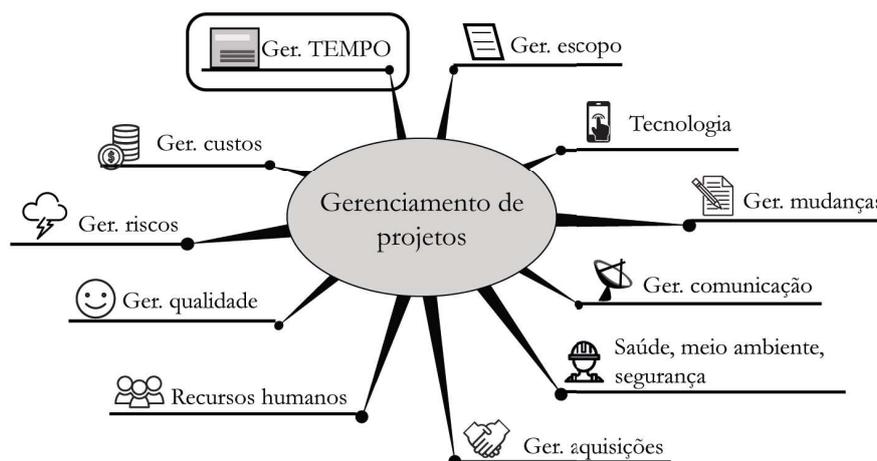
Moraes (2008 apud INSTITUTO PROMINAS, 2010) aponta que:

[a]s etapas de iniciação, planejamento, execução, controle e encerramento começam e terminam dentro do ciclo de vida de um projeto, que, em geral, envolvem procedimentos técnicos de transferência. As entregas de uma etapa normalmente são cheçadas para garantir que estejam efetivamente concluídas antes de prosseguir para o passo seguinte. No entanto, é comum que uma fase seja iniciada antes da finalização de outra, desde que os riscos envolvidos sejam considerados aceitáveis. Essa prática de sobreposição é denominada de paralelismo, uma técnica de compressão do cronograma (INSTITUTO PROMINAS, 2010, p. 12).

O objetivo primário do planejamento do escopo é documentar todos os processos gerenciais necessários para se ter de forma clara as entregas de um projeto. Nessa etapa é importante identificar os recursos primários e as técnicas que são utilizadas para transformação desse recurso no produto final a ser entregue. Com base nisso, é desenvolvida a Estrutura Analítica do Projeto (EAP), que o decompõe em pacotes menores e gerenciáveis denominados também de ativos gerenciais para identificar como são controladas as mudanças no escopo e como ele é verificado (KERZNER, 2006). Esse desmembramento visa facilitar o entendimento da execução do projeto e sua ordem. Portanto, quanto maior for a granularidade da EAP, o projeto será mais preciso.

O gerenciamento do tempo em projetos está ligado a todas as outras áreas (Ibid.), como a Figura 2 demonstra. Os processos de gerenciamento do tempo e suas ferramentas e técnicas associadas são documentados no plano do cronograma, que está contido no plano de gerenciamento do projeto ou em um auxiliar, podendo ser formal ou informal e altamente detalhado ou generalizado, além de baseado nas necessidades do trabalho, incluindo os limites de controle apropriados (HELDMAN, 2006)¹.

Figura 2 – Gerenciamento do Tempo e sua interação com outras áreas de gerenciamento de projetos



Fonte: Retirado de BARCAUI et al., 2010, p. 16.

Os conceitos desenvolvidos nessa seção foram abordados na disciplina do CFO. Na seção seguinte, será exposto como foram realizadas dinâmicas e adaptações do conteúdo que permitiram que fosse mantida a qualidade e, ao mesmo tempo, compreensível a um público, muitas das vezes, leigo.

2. Gestão de projetos em sala de aula: um relato de experiências e desafios

Em 2014, a extinta Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESEG), juntamente com a APM, implantou a disciplina de gestão de projetos reformulada e adaptada à futura gestão da instituição na ementa do CFO. Diante disso, pode ocorrer um estranhamento: “Como assim? Eles são policiais e não gestores!”. Pode parecer, a um primeiro momento, que os policiais – servidores que não são gestores – tenham este tipo de formação. Porém, esse conhecimento se torna fundamental para os alunos que serão futuros líderes dessas instituições, cargos que envolvem, assim, noções de gestão. Dessa forma, a questão levantada busca articular meios de tornar os profissionais de segurança pública no estado do Rio de Janeiro em gestores, principalmente no que diz respeito à Polícia Militar.

Nas turmas anteriores, o curso tinha 36 meses de duração e, até o concurso de 2014, exigia apenas segundo grau, o que levava a uma diferença curricular em nível de formação e cursos. De acordo com o resultado de breve entrevista entre os alunos durante as aulas foi possível detectar

1 - Barcaui et al. (2010, p. 36) citam como exemplo de *softwares* de gerência de projetos com função ligadas ao gerenciamento do tempo presentes no mercado: *Pert Chart pro*®, *MS-Project*®, *Primavera*®, *Artemis*®, entre outros.

que haviam diversos níveis de qualificação educacional, bem como formação em diversas áreas de conhecimento, tais como: alunos com até segundo grau, aqueles que já eram policiais, os que nunca foram policiais, mas fizeram o concurso e foram aprovados, com graduação em diversas áreas, com pós-graduação etc. Com isso, o currículo foi construído de forma a nivelar todos os candidatos, isto é, disciplinas como comunicação, ética e gerenciamento de projetos foram introduzidas na grade para equalizar o conhecimento de todos.

Em 2017, fui docente no curso, e a aplicação desta disciplina foi uma missão à parte, pois é importante nivelar os estudantes a cada encontro, sendo necessário, em muitos momentos, refazer todo o plano de aula com o risco de não abordar toda ementa proposta de determinada área de conhecimento de gestão. Para isso, foram realizados trabalhos conjuntos, que, em um primeiro momento, eram formados de modo livre. Porém, para melhor garantir o nível entre os integrantes e a homogeneidade entre os grupos, foram postas em prática as seguintes ações: 1) cada grupo sofreria duas mudanças de participantes no mínimo. Com isso, eles tinham o desafio de integrar aquele novo membro ao caso que estavam resolvendo, exercitando a comunicação do grupo; 2) os grupos trocariam os casos que estavam construindo entre si ao menos uma vez, o que os obrigava a escrever o desenvolvimento de modo com que todos compreendessem o que era dito, colocando em prática a Disciplina de Integração e Gerenciamento de Escopo e a Comunicação; por fim, 3) ao término do trabalho, um integrante de cada grupo era sorteado para apresentar o desenvolvimento de outro grupo, algo que testava a capacidade de oratória e a prática do gerenciamento da comunicação. Dessa forma, essas dinâmicas mostravam que um projeto em uma instituição pública não deve ser redigido apenas para o entendimento de seus pares, mas sim, para a sociedade de modo geral. A nota do trabalho era pautada na boa apresentação do grupo, que teve acesso ao projeto da outra equipe 50 minutos antes. Apesar de ter gerado pânico entre os alunos, essa avaliação elevou o nível de redação e oratória dos mesmos, tornando o projeto objetivo e claro.

Nesse mesmo ano, a APM fez uma reestruturação de toda a ementa do CFO, exigindo graduação em Direito, como já ocorre em diversas cidades do Brasil. Tal iniciativa nivelou o corpo discente frente a determinadas disciplinas, reduzindo o tempo do curso de três anos para dois. Isso, entretanto, não resolve a falta de conhecimento básico da administração para evoluir em gerenciamento e aplicabilidade de gestão, visto que a área do Direito aborda de maneira superficial esta disciplina.

Além disso, nas primeiras semanas de aula, percebeu-se que a instituição estava formando oficiais para a polícia, e não para a sociedade, algo que já era percebido anteriormente pelos alunos. Era comum a afirmativa: *“Professor, aqui aprendemos tiro, porrada e bomba”*. Nesse sentido, a primeira abordagem realizada foi desenvolver no aluno o conhecimento do que é planejamento e demonstrar como esse é um termo comum no dia-a-dia da formação e na futura profissão deles. Para isso, foi feito com que os alunos conhecessem a fundo a ementa da disciplina apresentada pela própria corporação e propusessem mudanças de forma alinhadas as suas expectativas. Isso também tinha o efeito de nivelar toda a turma, deixando-os expor sua visão daquilo que achavam sobre a gestão de projetos, sucessivamente absorvendo a visão deles e adequando o material das aulas as suas necessidades práticas.

De forma a progredir na ementa do curso e ao mesmo tempo coletar informação para este artigo, na segunda aula a turma foi questionada sobre o que é um projeto, para que fosse possível perceber a visão que eles tinham sobre este tópico. Para desenvolver as noções de forma fácil, foi escolhido o tema “férias”, que todos se sentiam à vontade para falar. O cenário exposto foi o seguinte: *“Você recebe seu aviso de férias, logo na semana seguinte ficará 30 dias em casa com uma grana legal e certamente vai querer fazer uma viagem. O que você então começa a fazer?”*.

De maneira inconsciente, os alunos abordaram noções de planejamento: decidir para onde ir, como chegar e por quais meios, algo similar a uma declaração de escopo do projeto; entender o quanto de dinheiro é necessário e o quanto possuímos se assemelha a gestão de custos e análise de

viabilidade que ocorre em todo início de projeto, assim como planejar as datas, horários e rotas se encaixa no gerenciamento de tempo. A partir daí, enquadramos cada área do conhecimento com uma ação, possibilitando trazer o corpo discente para dentro da matéria e promovendo a progressão do conteúdo junto ao curso.

Para isso, é abordada principalmente a área de Gerenciamento da Comunicação, que possui como princípio fundamental a transparência na oratória. É de suma importância que em um projeto em contato com *stakeholders*² externos, seja este um fornecedor ou mesmo um cidadão civil, que a comunicação se dê sem ruídos, visto que isso pode causar problemas na compreensão de seu escopo. Para a prática policial, o mesmo pode ocorrer em uma ação policial se não comunicada efetivamente.

Todas as demais áreas de gestão de projetos tiveram de ser lapidadas com muito detalhe. Quando falamos em gerenciamento de custos, por exemplo, surgem dúvidas, tendo em vista que eles não cuidam do dinheiro da instituição de forma direta, cabendo a eles apenas levantar os custos. O mesmo ocorre com o gerenciamento de aquisições, pois a corporação tem como interface o Exército para aquisição de armas e munições. Daí surge a conexão com o gerenciamento do tempo, pois é possível que este processo demore meses, e o potencial corte de verbas prejudique compras essenciais para a continuidade do projeto. Com isso, foi possível propor cenários que simulassem áreas que não eram de controle interno da instituição, progredindo com a ementa e abordando na prática da profissão todas as áreas de conhecimento de gestão de projetos, possibilitando um entendimento de sua abrangência, estudo e aplicação.

A visão inicial da disciplina junto à prática policial aprendida na APM é muito difícil, visto que todos passam mais de um ano vendo apenas práticas militares, estudos na área de direito, armamento etc., e a matéria de Gestão de Projetos é cursada no último período do CFO. Por isso, muitas vezes chegam desanimados por conta de reprovações, que os torna inaptos ao exercício de suas funções como oficiais, o que faz com que tenham de refazer todo o semestre.

Dessa forma, para animar os estudantes e evitar este cenário, a proposta desenvolvida foi trazer para dentro da aula os estudos de casos na área que tivessem mais afinidade e que pudessem antecipar os futuros planejamentos do ofício. Exemplos como a realização de uma operação de rotina, a implantação de um novo batalhão e a aquisição de um novo armamento foram utilizados de forma a elencar todos os processos e identificar falhas, auxiliando na criação de novos projetos de melhoria da instituição, bem como nos processos de tomada de decisão e gestão.

Como resultados, tivemos 18 propostas envolvendo todas as áreas da instituição policial. Essas ideias foram apresentadas no seminário de gestão de projetos realizado ao final do curso na APM. Pensar esses projetos não apenas atrai a atenção e engajamento da turma, como também permite ver, na prática, como uma questão não resolvida distorce a raiz do problema e gasta-se recursos e tempo para solucioná-la.

Em atividade realizada junto aos alunos da corporação, foi proposta a criação de um *app* para *smartphone* de uso restrito para policiais militares, no qual qualquer cidadão que for vítima de roubo ou furto de celular poderia procurar qualquer policial que estiver próximo e realizar a queixa com seu auxílio. Isso geraria um Boletim de Ocorrência da Polícia Militar (BOPM) que iria acionar um Registro de Ocorrência (RO) junto a Polícia Civil. Em um caso no qual a vítima teve o celular roubado, não há como ela entrar em um aplicativo já em uso, como o “Delegacia *On-Line*”. Com isso, os processos de mapeamento se tornam mais abrangentes e verdadeiros.

2 - *Stakeholders* são pessoas que têm interesse na gestão de empresas ou de projetos, tendo ou não investimentos neles. Informação disponível em: <https://robsoncamargo.com.br/blog/O-que-sao-stakeholders-Saiba-tudo-sobre-eles-e-sua-importancia>. Último acesso em setembro de 2022

Considerações finais

Diante de todas as problemáticas elencadas no artigo, foi possível desenvolver estratégias que traduzissem os conceitos e processos da gestão de projetos junto aos alunos. Isso ajudou no desenvolvimento da disciplina, contribuindo para formação destes oficiais que já estão a serviço da sociedade fluminense, resultando também na elevação do nível de confiança da sociedade em relação à instituição.

Ainda há muito a ser desenvolvido junto ao órgão, tendo em vista que a disciplina incorporada a ementa do CFO é recente e diferente de todas as práticas administrativas e de gestão vigentes até então. A sua total aplicabilidade junto às corporações é um trabalho a longo prazo que envolve também pôr de volta nas salas de aulas os oficiais que tiveram sua formação anterior a 2014, com o objetivo de atualizá-los quanto as boas práticas nessa área. Os que estão hoje nos postos de comando não tiveram essa matéria em sua grade curricular, o que pode se tornar uma desvantagem frente àqueles que a tiveram e já tem as boas práticas desenvolvidas.

Referências bibliográficas

BARCAUI, André et al. **Gerenciamento do tempo em projetos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

HELDMAN, Kim. **Gerência de Projetos: guia para o exame oficial do PMI**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

INSTITUTO PROMINAS. **Introdução ao gerenciamento de projetos**. Montes Claros: Universidade Cândido Mendes, 2010. (Material didático).

KERZNER, Harold. **Gestão de Projetos: As Melhores Práticas**. Porto Alegre: Bookmann, 2006.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE – PMI. **Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos**. 4ª ed. EUA: Project Management Institute, 2008.

SOTILLE, Mauro et al. **Gerenciamento do Escopo em Projetos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2014.

TORREÃO, Paula. **Project management knowledge learning environment: ambiente inteligente de aprendizado para educação em gerenciamento de projetos**. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Ciência da Computação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

Ensino, Pesquisa e Capacitação dos Peritos Papiloscopistas do Rio de Janeiro

Stephanie Treiber

Perita Papiloscopista, Bióloga, Bacharel em Genética, Mestre em Ciências e Doutoranda em Biociências na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua junto à Polícia Técnico-Científica do Estado do Rio de Janeiro no Instituto de Identificação Félix Pacheco (IIFP).

Alexandre Trece Motta

Perito Papiloscopista, Diretor Adjunto do IIFP. Graduado em Medicina Veterinária e Bacharel em Direito, Especialista em Ciências Forenses e em Justiça Criminal e Segurança Pública, possui experiência na área de Morfologia, com ênfase em Identificação humana.

Resumo

A Papiloscopia é uma ciência forense de identificação humana através da análise das papilas dérmicas, também chamadas de impressões digitais. Os peritos papiloscopistas são os profissionais responsáveis por essa identificação para fins criminais ou judiciais. As perícias papiloscópicas tem como principal finalidade a identificação de autores de crimes ou de vítimas, vivos ou mortos. A ciência papiloscópica é multidisciplinar, envolvendo diversas áreas do conhecimento e de formação. Com isso, são escassos os cursos específicos, assim como as pesquisas científicas em nível nacional, sobre a temática da papiloscopia forense. Como forma de superar essa lacuna, os peritos papiloscopistas da Secretaria de Estado de Polícia Civil do Rio de Janeiro (SEPOL) procuraram formas de capacitação e de aprimoramento de seus conhecimentos através de viagens profissionais, realização de evento científico, celebração de convênio com um programa de mestrado profissional da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e participação em especialização da Polícia Federal. Todas essas ações são formas de aproximar a atividade policial da academia, permitindo aprofundar os estudos e as pesquisas especialmente em ciência papiloscópica, buscando sempre formas de melhorar a atividade pericial e o serviço tão relevante prestado à sociedade.

Palavras-chave: papiloscopia; ciência forense; pesquisa; capacitação; perícia.

Introdução

A ciência forense é uma área inter e multidisciplinar, que interage com diversas ciências como a física, a biologia, a química e muitas outras, com o objetivo de dar suporte às investigações relativas à justiça civil e criminal. A partir destas interações, a ciência forense aplica princípios e técnicas que auxiliam na análise de diversos tipos de evidências relacionadas a uma investigação criminal (KUMBAR; BIRADAR, 2015). Um dos campos de ciência forense é a relativa à identificação humana, preocupando-se, na enseada criminal, em identificar um criminoso ou uma vítima. Dentre os principais campos que dão suporte à identificação humana, a Organização Internacional de Polícia Criminal (INTERPOL) lista a papiloscopia, a genética forense e a odontologia legal como métodos primários e mais confiáveis de identificação (INTERPOL, 2018).

A papiloscopia, que integra a área da ciência forense, é definida como o estudo das áreas de pele espessa que possuem papilas dérmicas; essas regiões são as solas dos pés, as palmas das mãos e os dedos. Essas papilas formam o desenho digital, também chamadas de impressão digital (CADD et al., 2015). As digitais são usadas principalmente para identificação humana, uma vez que possuem características que as tornam únicas e que são imutáveis, ou seja, nenhuma pessoa, nenhum dedo, tem o mesmo desenho digital, nem mesmo indivíduos que são gêmeos idênticos. As impressões digitais estão entre as maiores descobertas das ciências forenses e podem desempenhar um papel crucial na investigação de um crime, podendo confirmar ou refutar a identidade de uma pessoa, seja ela autora de um crime ou uma vítima (INTERPOL, 2020; PETERSON et al., 2010).

Nas ciências forenses, a pesquisa científica é necessária para estudar questões de precisão, confiança e validade no uso das técnicas (NRC, 2009). Alan Jones (2007) relatou que muitos laboratórios de ciências forenses não são afiliados a universidades, sendo considerados “laboratórios policiais”. As equipes científicas que trabalham nesses locais acabam sofrendo menos pressão para publicar artigos científicos e colocar novas informações em domínio público. Nesse sentido, muitos profissionais que trabalham em laboratórios governamentais, embora às vezes qualificados em ciência e tecnologia ou pós-graduados, não recebem qualquer forma de incentivo para pesquisa e preferem usar seu tempo na parte de gestão da atividade fim, a perícia criminal. Assim, tal característica da área forense poderia explicar a baixa produção científica desta área quando comparada a outras áreas de pesquisa básica (JONES, 2007).

É possível que a situação descrita anteriormente também ocorra com a pesquisa em papiloscopia. Os profissionais que atuam na análise de impressões digitais na pesquisa científica forense têm pouco apoio institucional para esse fim, além da falta de uma rede formal de pesquisa e troca entre os pares e os diferentes atores da investigação, da perícia e do meio acadêmico, principalmente no Brasil (DE SOUZA; OLIVEIRA NETO, 2021). Soma-se a isso o fato de boa parte da pesquisa em papiloscopia estar vinculada a um servidor da polícia técnico-científica, o qual, dependendo do estado, faz parte do corpo de perícia da Polícia Civil, podendo integrar ou não o corpo de peritos. Vale ainda destacar que a literatura sobre a pesquisa em papiloscopia ainda é difícil de mensurar quando comparada com outras ciências forenses. Uma possível explicação está no seu caráter multidisciplinar, que envolve diversas áreas das ciências, diferentes pesquisadores, que empregam várias técnicas, e métodos com múltiplas abrangências, seja na aplicação da lei, no governo, no meio acadêmico, ou em instituições privadas (ROBERTS et al., 2020). Sobre este aspecto, recentemente, Souza e Oliveira Neto (2021) fizeram considerações sobre os estudos brasileiros em papiloscopia forense serem mais focados em identificar formas mais baratas e fáceis de resolver desafios diários da perícia papiloscópica. Em contrapartida, as pesquisas sobre essa temática no resto do mundo estão mais voltadas para uma melhor compreensão de aspectos científicos importantes para a investigação e na busca de novas tecnologias e aprimoramentos metodológicos (DE SOUZA; OLIVEIRA NETO, 2021).

1. Peritos Papiloscopistas

Os papiloscopistas policiais são os peritos oficiais em identificação humana. As áreas de sua atuação correspondem a identificação por meio das cristas de fricção da pele (popularmente conhecidas por “impressões digitais”) e dos vestígios biológicos deixados pelo contato dessas estruturas em locais de crime. Os peritos em identificação também são responsáveis pelo tratamento dos vestígios papiloscópicos visando sua detecção, utilizando recursos técnico-científicos que envolvem desde reagentes e reveladores químicos, físicos, luzes forenses, registro fotográfico, equipamentos de captura de imagem, *softwares* de tratamento de imagens e sistemas biométricos automatizados para pesquisas. Além disso, a função de papiloscopista também envolve técnicas laboratoriais na recuperação dos tecidos da pele espessa para identificação de cadáveres (necropapiloscopia) e, ainda, a análise da anatomia e morfologia facial, incluindo a determinação de caracteres distintivos da face (comparação facial – exame prosopográfico, retrato falado). Ademais, os peritos papiloscopistas são responsáveis pela cadeia de custódia dos vestígios relacionados à sua especialidade.

Diante do exposto, percebe-se que o trabalho do papiloscopista envolve diversas áreas de conhecimento e de estudo como a histologia e fisiologia humana da pele, anatomia do crânio e da face, química, física, óptica, microscopia básica, ciência de materiais, direito processual penal, informática, programação e sistemas de forma geral, entre outros. Com isso, nota-se que a papiloscopia é uma área multidisciplinar complexa envolvendo diferentes ramos de estudo de diversos campos.

2. Visita ao Instituto de Identificação da Polícia Civil do Distrito Federal

Em 2018 e 2019, uma nova turma de papiloscopistas ingressou no corpo da Polícia Civil do Rio de Janeiro, dando novas perspectivas à categoria que dobrou seu efetivo com os novos peritos recém empossados, aprovados em concurso público em 2014. Em julho de 2019, foi criado, de maneira autônoma e informal, um grupo de pesquisa formado por peritos papiloscopistas com formação científica ou com interesse na área de pesquisa, junto com uma doutoranda da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O grupo foi montado para que os interessados pudessem debater e colaborar com questões referentes à pesquisa na área de Papiloscopia Forense.

Em outubro de 2019, o Instituto de Identificação Félix Pacheco (IIFP) organizou uma viagem para que seis peritas papiloscopistas do grupo de pesquisa fossem a Brasília visitar o Instituto de Identificação da Polícia Civil do Distrito Federal (II/PCDF). Essa visita foi planejada pois a PCDF possui o maior e mais equipado laboratório de Papiloscopia do Brasil. Durante essa viagem, as peritas do IIFP aprenderam a preparar seus próprios reagentes, de forma menos onerosa para o Estado e mais específica nos resultados, e também puderam conhecer como é organizada a rotina de perícia papiloscópica daquela instituição, trazendo novas ideias que tornaram os procedimentos no tratamento de materiais mais elaborados e estruturados. Inclusive, tal iniciativa concorreu à “Premiação por Boas Práticas” – uma competição semestral da Secretaria de Estado de Polícia Civil do Rio de Janeiro (SEPOL) – chegando ao terceiro lugar no segundo semestre de 2019. Tal acontecimento demonstrou a importância da atualização científica e da troca de conhecimento entre profissionais da mesma área de atuação e a necessidade de reforçar e encorajar esta prática para melhoria de toda a papiloscopia nacional.

3. Simpósio de Papiloscopia Forense

A visita ao Instituto de Identificação da PCDF e a colocação em terceiro lugar na “Premiação por Boas Práticas” ressaltou a importância da atualização profissional e da colaboração entre instituições. Com isso, nasceu a ideia de organizar um evento no Rio de Janeiro para que todos os

peritos papiloscopistas do estado pudessem ter acesso ao conhecimento e experiência dos maiores especialistas na área de Papiloscopia e às temáticas mais atuais desse ramo.

Dessa forma, o primeiro Simpósio de Papiloscopia Forense do Rio de Janeiro ocorreu no início de 2020, organizado através da parceria do IIFP, da UERJ e da Associação dos Peritos Papiloscopistas do Estado do Rio de Janeiro (APPOL). O evento ocorreu por iniciativa dos interessados, que buscaram meios próprios de financiamento através de patrocinadores e taxa de inscrição. O simpósio aconteceu na UERJ nos dias 31 de janeiro e 1º de fevereiro de 2020 e contou com a participação de diversos profissionais, doutores e especialistas em identificação humana, tendo como público-alvo peritos papiloscopistas, pesquisadores e estudantes de pós-graduação *stricto sensu* na área Forense. A Figura 1 apresenta o banner de divulgação do evento, e a Figura 2, o logo.

Figura 1 – Banner do I Simpósio Papiloscopia Forense do Rio de Janeiro



Através de ciclo de palestras e mesas redondas, o evento teve como objetivo a atualização e capacitação de profissionais em identificação humana pela Papiloscopia Forense, bem como estabelecer precedentes para a realização de parcerias e acordos entre a universidade e institutos de perícia em papiloscopia, visando fomentar o desenvolvimento científico da área no estado do Rio de Janeiro através da pesquisa em perícia papiloscópica.

Figura 2 – Logo do I Simpósio Papiloscopia Forense do Rio de Janeiro

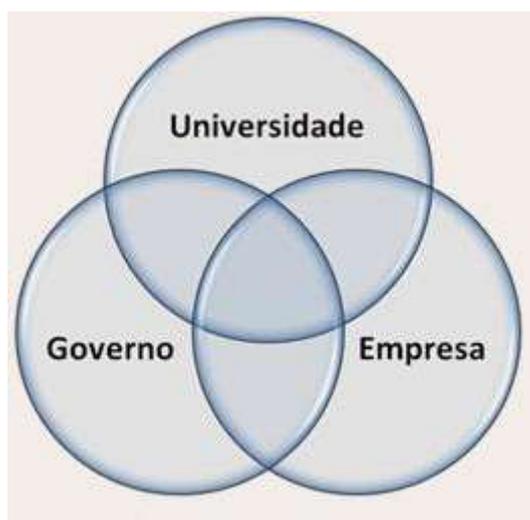


Fonte: Elaborado pelos organizadores do evento, 2020.

Os benefícios alcançados com a realização do simpósio foram inúmeros, como a especialização, qualificação e atualização científica de toda uma categoria da Polícia Técnico-Científica, tanto na capital, com os papiloscopistas do IIFP, do Instituto Médico-Legal Afrânio Peixoto (IMLAP), das Delegacias de Homicídio (DHs), como dos Postos Regionais de Polícia Técnico-Científica (PRPTCs) de todo o estado. O evento promoveu um encontro entre profissionais da mesma área de interesse, ocasionando trocas, debates, esclarecimentos e discussões variadas acerca de diferentes pontos na Papiloscopia nacional. Além disso, as colaborações com peritos papiloscopistas de outros institutos, com a UERJ – (entidade de ensino superior e pesquisa) e com as empresas (através dos diferentes patrocinadores) tornaram possível conversas e ideias para projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação na área de papiloscopia e identificação humana.

De acordo com o modelo da Tríplice Hélice da Inovação (ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 2000), representado abaixo pela Figura 3, a produção de inovação tecnológica e de pesquisa se baseia em três elementos interrelacionados: as empresas, as universidades e o governo. A primeira representada pelos patrocinadores do evento, a segunda pela UERJ e a última pela SEPOL através de seus servidores. O simpósio permitiu a aproximação dessas três pontas que, em colaboração, podem melhorar a perícia papiloscópica do estado fluminense e de todo o país com pesquisas para novas técnicas, procedimentos, protocolos e desenvolvimento de novas tecnologias.

Figura 3 – Modelo Tríplice Hélice



Fonte: Retirado de Etzkowitz e Leydesdorff (2000)

4. Convênio UERJ-SEPOL

Além de todos os benefícios citados, a realização do simpósio estreitou os laços com o corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Saúde, Medicina Laboratorial e Tecnologia Forense da UERJ. Com isso, foi elaborado um convênio de cooperação entre o programa de mestrado da UERJ e a SEPOL (PROCESSO SEI nº E-36/021/3000/2019). O referido convênio tem por finalidade regular a realização de ensino, pesquisa e capacitação de recursos humanos na área de segurança, relativas aos projetos de interesse comum da UERJ e da SEPOL, especificamente relacionadas à Papiloscopia e identificação humana. O acordo, inédito e inovador, uma vez que foi pioneiro em todo o Brasil, foi assinado somente em outubro de 2021, devido aos atrasos ocasionados pela pandemia da Covid-19 em 2020 (Figura 4).

Figura 4 – Início do texto do convênio firmado entre a SEPOL e a UERJ



Fonte: SEI/RJ (Processo E-36/021/3000/2019).

Em maio deste ano, cinco peritos papiloscopistas do Rio de Janeiro foram aprovados na seleção do mestrado profissional em Tecnologia Forense da UERJ, dando início efetivo e oficial à cooperação entre as instituições. Vale ressaltar que o mestrado profissional é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. Nesse caso, trata-se especificamente da atividade pericial realizada pelos papiloscopistas da SEPOL. O trabalho final do curso na modalidade profissional deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos como protocolos, manuais, artigos técnicos, cartilhas, dentre outros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014). Ou seja, a realização desse curso e de seu produto final é de extrema valia para a atividade pericial exercida pelo aluno-policia, pois procura solucionar problemas relativos ao seu trabalho, buscando novas formas de aprimorar sua perícia tão relevante para a sociedade, com a validade científica de uma das maiores universidades do país.

Dentre as atividades referidas no convênio assinado, destacam-se, entre outras:

- Realização de pesquisas científicas na área de segurança, em parceria entre as unidades de Papiloscopia Forense da SEPOL, dentre elas o Laboratório de Papiloscopia Forense IIFP e a UERJ, através de seus laboratórios de pesquisa vinculados à área química, física e biomédica.
- Desenvolvimento de atividades de ensino e/ou pesquisa, relacionadas às áreas de atuação da UERJ, do IIFP-SEPOL e outras unidades de Papiloscopia Forense;
- Organização de simpósios, conferências, cursos de curta duração para treinamento e reciclagem, bem como o incentivo à abertura de linhas de pesquisa interinstitucional associadas a programas locais de pós-graduação em áreas de pesquisa afim;
- Promoção de atividades e eventos técnico-científicos e culturais abertos à população em geral;
- Oferta pela UERJ de vagas anuais específicas para o mestrado e o doutorado distribuídas pelos seus programas de pós-graduação *stricto sensu* na área biomédica para Papiloscopistas Policiais da SEPOL-RJ mediante aprovação no processo seletivo conforme as regras estipuladas em edital próprio pela UERJ.

- Promoção de publicações conjuntas;
- Intercâmbio de informações pertinentes ao ensino e à pesquisa, em cada instituição e prestação de serviços nas áreas de ensino e pesquisa em Ciência Forense.

5. Especialização em Identificação Humana da Polícia Federal

No mesmo viés de promoção de um ciclo de conhecimento, quatro peritos papiloscopistas iniciaram curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) na Academia Nacional da Polícia Federal. O segundo curso de especialização em Identificação Humana tem apoio da Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça (SENASP/MJ) e conta com a participação de alunos que foram aprovados em seleção pública realizada no último trimestre de 2021. Foram ofertadas 40 vagas para papiloscopistas de todo o Brasil, das quais quatro foram preenchidas por profissionais do estado do Rio de Janeiro. As aulas se iniciaram em abril de 2022, de forma presencial, em Brasília. Alunos de vários estados do país e da Polícia Federal estiveram por 15 dias reunidos cursando aulas de morfologia da pele, anatomia da face, antropologia forense e fotografia aplicada à papiloscopia. O curso segue em modalidade híbrida, com aulas presenciais e síncronas à distância até o final de 2023. O IIFP tem quatro peritos em identificação humana nesta especialização de diferentes áreas de conhecimento da identificação de pessoas, a saber: necropapiloscopia, perícia papiloscópica em local de crime, análise morfológica facial e gestão de processos de perícia. Ao final serão produzidos artigos como trabalhos de conclusão de curso e os alunos passarão a fazer parte do banco de pesquisadores da Academia Nacional de Polícia, dando continuidade ao ciclo virtuoso de produção de conhecimento.

Considerações finais

Todas as ações descritas acima tratam da capacitação de uma categoria específica da polícia científica - os peritos papiloscopistas. A nomenclatura oficial de perito e seu reconhecimento no Rio de Janeiro ocorreram recentemente, através da Lei complementar nº 203, de 30 de junho de 2022 da Polícia Civil (RIO DE JANEIRO, 2022), que adequou às atividades periciais. Algumas atividades mencionadas no texto já demonstraram resultados valiosos, outras estão em andamento e todas certamente vão ocasionar ações futuras com ganhos consideráveis tanto para o serviço pericial quanto para a pesquisa e produção científica em papiloscopia que ainda é bem escassa em nível nacional.

Enquanto o servidor policial continuar aprimorando suas técnicas, seu ensino, sua pesquisa e sua capacitação, não há limites para os benefícios possíveis em sua atividade e, conseqüentemente, para toda a sociedade. Isso vale também para todas as classes atuantes na segurança pública, não apenas das carreiras técnicas e relacionadas à pesquisa científica. A renovação constante da produção de conhecimento para a segurança pública é de suma importância para a melhora no trabalho policial. A troca de saberes entre colegas de diferentes categorias e unidades, professores, pesquisadores, empreendedores, entre outros, além da enorme relevância do vínculo com a universidade, é elemento necessário para a evolução e aprimoramento de toda atividade policial, seja ela qual for.

Referências bibliográficas

BAAS, J. et al. Scopus as a curated, high-quality bibliometric data source for academic research in quantitative science studies. **Quantitative Science Studies**, v. 1, n. 1, p. 377–386, 2020.

CADD, S. et al. Finger print composition and aging: a literature review. **Science & Justice**, v. 55, n. 4, p. 219-238, 2015.

ETZKOWITZ, H.; LEYDSDORFF, L. The dynamics of innovation: from national systems and “mode 2” to triple helix of university-industry-government relations. **Research Policy**, v. 29, n. 2, p. 109-123, 2000.

INTERPOL. Fingerprints. **Factsheets COM/FS/2020-03**. Lyon: Interpol, 2020.

INTERPOL. Disaster Victim Identification Guide, Annexure 12: Methods of Identification. In: **CBRN Disasters**. Lyon: Interpol, 2018.

JONES, A. W. The distribution of forensic journals, reflections on authors hip practices, peer-review and role of the impact factor. **Forensic Science International**, v. 165, n. 2-3, p. 115-128, 2007.

KUMBAR, P.; BIRADAR, N. Research trends in forensic science: a study of scientometric analysis. **International Journal of Research in Library Science**, v. 1, n. 2, 2015.

MEC. Ministério da Educação. **Mestrado Profissional: o que é?** 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e>. Último acesso em julho de 2022.

NRC: National Research Council; **Strengthening forensic science in the United States: a path forward**. Washington: National Academy of Sciences, 2009. 328 p.

PETERSON, J. et al. **The role and impact of forensic evidence in the criminal justice process**. Washington: Department of Justice, 2010.

RIO DE JANEIRO. Lei complementar nº 203, de 30 de junho de 2022. Institui a Lei Orgânica da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 30 de junho de 2022.

ROBERTS, M. A.; TOM, K. R.; KNORR, K. B. Publication trends in forensic science research: Friction ridge discipline. **Forensic Science International: Synergy**, v. 2, p. 76-81, 2020.

SOUZA, M. A.; OLIVEIRA NETO, J. C. C. Impressão Digital no Brasil: Uma Revisão Bibliométrica 2010-2019. **Brazilian Journal of Forensic Sciences**, v. 10, n. 3, p. 473-491, 2021.

A importância do estudo dos grafismos patológicos e das modificações involuntárias na escrita para o perito criminal: o caso da doença de Alzheimer

Ana Claudia Lednik

Médica Veterinária, Perita Criminal do Instituto de Criminalística Carlos Éboli – Polícia Civil /RJ e Especialista em Documentoscopia

Kelly Carla Almeida de Souza Borges

Engenheira Florestal, Doutora em Ciências, Perita Criminal do Instituto de Criminalística Carlos Éboli – Polícia Civil /RJ e Especialista em Documentoscopia

Livia Fernandes Santos

Engenheira Civil, Mestra em Engenharia Civil, Perita Criminal do Instituto de Criminalística Carlos Éboli – Polícia Civil /RJ e Especialista em Documentoscopia

Marina de Assis Moura Navarro

Médica Veterinária, Mestra em Medicina Veterinária, Reprodução e Patologia Animal, Perita Criminal do Instituto de Criminalística Carlos Éboli – Polícia Civil /RJ e Especialista em Documentoscopia

Resumo

Peritos em grafoscopia frequentemente são questionados quanto à autenticidade de uma assinatura ou escrita em contratos, cheques, testamentos, procurações e outros documentos. Com o envelhecimento da população, casos relativos a grafismos de pessoas idosas estão cada vez mais comuns. Além das modificações decorrentes da idade, diversos fatores involuntários podem afetar os grafismos, como alterações por causas patológicas. Nestes casos, a variação da escrita do indivíduo pode se tornar um obstáculo na realização dos confrontos gráficos, principalmente em situações em que ocorra rápida involução no estado físico ou mental de pacientes acometidos por doenças como Alzheimer. Considerando a progressão das doenças e a possível interferência de medicamentos na escrita, dispor de padrões contemporâneos para confronto é fundamental para evitar falhas graves na conclusão do laudo pericial. Visando um melhor conhecimento do assunto, o objetivo deste trabalho foi revisar a literatura disponível acerca das alterações involuntárias observadas na escrita manual, visto que não há uma capacitação específica dentro das instituições de segurança pública relacionadas a perícia, e, assim, auxiliar na investigação criminal.

Palavras-chave: Escrita; perícia grafoscópica; capacitação; grafopatologia; doença de Alzheimer.

Introdução

A verificação da autenticidade de assinaturas e escritas manuais em contratos, cheques, testamentos, procurações e outros tipos de documentos é frequentemente solicitada a peritos e assistentes técnicos. As decisões judiciais costumam basear-se nos laudos periciais. Para a realização de um bom exame grafoscópico, são necessários padrões para confronto não apenas autênticos, mas espontâneos, adequados, contemporâneos e numerosos. Adicionalmente, informações como idade, escolaridade ou histórico de doenças devem ser considerados. Tanto a falta de padrões quanto a falta de informações podem levar o analista a cometer erros na conclusão de seus laudos ou pareceres (BIRINCIOĞLU et al., 2016, p. 116-117).

De acordo com Pires (2019, p. 17-18), numerosos fatores podem modificar o gesto gráfico e, conseqüentemente, alterar a escrita. As causas podem ser voluntárias (anormais ou propositais), responsáveis pelos grafismos imitados ou disfarçados, ou involuntárias, que são normais, acidentais ou patológicas. Isto posto, tanto as variações entre indivíduos, quanto as variações na escrita de um mesmo indivíduo devem ser consideradas no exame de confronto grafoscópico.

Como a expectativa de vida está aumentando globalmente, permitindo que um número crescente de idosos participe ativamente da vida social e comercial, a demanda por perícias em escrita e assinaturas envolvendo pessoas idosas será cada vez mais comum. Considerando que diversas patologias podem se desenvolver nessa faixa etária, o conhecimento dos distúrbios provocados por essas doenças, bem como por outros fatores, adquire relevância para a orientação sobre possíveis sinais de anormalidades existentes nos grafismos a serem examinados (BIRINCIOĞLU et al., 2016, p. 116-117).

Com o passar do tempo, idade, doenças e circunstâncias variadas podem provocar mudanças na escrita manual. Sobre a análise de grafismos com características patológicas, Huber e Headrick (1999, apud SILVA; FEUERHARMEL, 2014, p. 254) alertam que existe a possibilidade de suas alterações serem confundidas com evidências de disfarce ou simulação.

Del Picchia Filho et al. (2016, p. 398) reforçam que dificuldades aparecem quando os confrontos ocorrem com padrões normais, sendo necessária cautela para que determinadas diferenças não sejam mal interpretadas, confundindo-se com elementos em oposição e levando o analista a negar equivocadamente a autoria. Diante do exposto, é fundamental conhecer, em profundidade, os principais distúrbios observados em grafismos patológicos, o que requer um estudo adequado das causas modificadoras da escrita.

O presente trabalho tem como objetivo revisar a literatura disponível acerca das alterações involuntárias mais frequentemente observadas na escrita manual, sob uma perspectiva grafotécnica, com ênfase para a doença de Alzheimer, a fim de demonstrar a importância da criação de uma capacitação para orientar os trabalhos dos peritos e assistentes técnicos em situações envolvendo grafismos senis e/ou patológicos, considerando o grau de dificuldade dos exames grafoscópicos que envolvem manuscritos decorrentes da referida doença.

Assim, o artigo está dividido em três partes principais. Na primeira delas, será abordada a situação atual da capacitação de profissionais da área de perícia criminal. Este panorama é importante para que se compreenda a necessidade de um conhecimento sistematizado e institucionalizado para profissionais da segurança pública nesta área. Em seguida, será feita uma revisão de literatura acerca dos conceitos de escrita, grafismos e grafoscopia, importantes para entender as causas responsáveis por modificações involuntárias na escrita. Por último, será abordado o estudo de caso deste trabalho, a doença de Alzheimer, e a imitação de escritas envelhecidas e patológicas que podem ocorrer com pessoas que são acometidas por esta doença.

1. A situação atual sobre a capacitação de profissionais na área da perícia criminal

Sabe-se que a Documentoscopia, área da Criminalística que engloba o tema do presente trabalho, não possui graduação específica. Dessa forma, a capacitação do perito ocorre com a disciplina de Documentoscopia durante o Curso de Formação Profissional como etapa final do concurso para ingresso na carreira de Perito Criminal da Polícia Civil do Rio de Janeiro, além do treinamento contínuo ao longo da carreira pericial. No entanto, a especialização em Documentoscopia ocorre, na maioria das vezes, por meios próprios do profissional.

Nos últimos anos, o Departamento Geral de Polícia Técnico Científica (DGPTC) tem investido cada vez mais na capacitação dos peritos por meio de reuniões científicas (encontros *online* em diferentes áreas da perícia criminal nos quais um participante aborda um tema diferente a cada reunião), organizadas pelo Centro de Estudo e Pesquisa Forense (CEPF), além de viabilizar, junto à SEPOL/RJ, a participação desses profissionais em eventos científicos. Um exemplo recente foi o apoio oferecido aos servidores do Rio de Janeiro que apresentaram trabalhos em um dos eventos científicos mais importantes da Criminalística no Brasil, o XXVI Congresso Nacional de Criminalística¹.

Tal evento ocorreu junto com IX Congresso Internacional de Perícia Criminal e a XXVI Exposição de Tecnologias Aplicadas à Criminalística, no período de 17 a 20 de maio de 2022. A polícia científica do estado do Rio de Janeiro teve participação expressiva no evento, demonstrando a competência de seus servidores, os quais apresentaram palestras e tiveram trabalhos aprovados para apresentações nos formatos oral e *poster*, dos quais cinco trabalhos de peritos criminais do Instituto de Criminalística Carlos Éboli (ICCE) foram premiados ao concorrerem com trabalhos submetidos por profissionais da área de todo o país (ROCHA JUNIOR; GUIMARÃES, 2022).

O Congresso Nacional de Criminalística contou com 11 áreas temáticas, a saber: Local de Crime; Química e Toxicologia Forense; Genética e Biologia Forense; Balística Forense; Perícias Ambientais; Engenharia Forense; Documentoscopia, Contabilidade e Merceologia; Computação e Imagem Forenses; Gestão e Inovação; Acidente de trânsito e Identificação Veicular; Medicina Legal, Odontologia Legal e Antropologia Forense.

Dentro da temática de Documentoscopia, área em comum do presente trabalho, foram abordados diversos assuntos, no entanto, não houve, nesse evento, palestra específica sobre exames em grafismos patológicos. Ainda assim, é um congresso com efeitos enriquecedores na área pericial porque envolve palestras e apresentações de trabalhos científicos que abordam metodologias testadas que podem ser utilizadas no cotidiano dos exames periciais, bem como a oportunidade de conhecer novos equipamentos por meio da Exposição de Tecnologias Aplicadas à Tecnologia.

Tal exposição é muito positiva porque aproxima o perito de empresas fornecedoras de equipamentos sofisticados que auxiliam na busca de soluções para os exames periciais e, muitas vezes, surgem parcerias para aquisição de novos equipamentos para a possibilidade de utilização de equipamentos de demonstração nos Institutos de Criminalística. Contudo, ainda não há uma capacitação específica dentro das instituições de segurança pública voltada para a perícia, principalmente no que tange aos exames em grafismos patológicos. Para se manter atualizado e aprimorar cada vez mais os laudos periciais, o perito precisa buscar cursos por meios próprios, tendo em vista a grande complexidade que esse tipo de exame envolve.

1 - Para mais informações acerca do evento, acessar o site: <https://app.virtualeventos.com.br/criminalistica2022/lobby>. Último acesso em julho de 2022.

Com base neste panorama sobre a capacitação dos profissionais na área de perícia criminal atualmente e suas implicações, as próximas seções se dedicarão a apresentar um levantamento bibliográfico sobre os exames em grafismos patológicos. O objetivo disso é demonstrar a importância desses tópicos para a prática profissional daqueles que atuam na perícia criminal, ressaltando a necessidade de uma capacitação institucionalizada neste tema, de modo a auxiliar na investigação criminal.

2. A escrita, os grafismos e a grafoscopia: conceitos iniciais

Muitos autores buscam definir o fenômeno da escrita. Em linhas gerais, ela tem sido considerada como a representação gráfica de palavras ou ideias através de sinais (GOMIDE; GOMIDE, 2016, p. 27). De acordo com Silva e Feuerharmel (2014), Sampson (1996) define a escrita como um “sistema para se representar enunciados da língua falada por meio de marcas permanentes e visíveis” e Roldán (2006), como “um sistema de intercomunicação humana por meio de símbolos convencionais visíveis” (SILVA; FEUERHARMEL, 2014, p. 91). Para Gomide e Gomide (2016): “a escrita é um registro gráfico que deve conter elementos técnicos mínimos para a determinação de sua origem” (GOMIDE; GOMIDE, 2016, p. 27). Tal conceito, porém, abrange tanto as escritas indiretas quanto as impressões, produzidas por máquinas.

Entretanto, o presente estudo buscou uma definição técnica que atendesse ao objetivo da grafoscopia, como será explicado adiante, e restringiu-se à escrita manual, ou seja, diretamente produzida pelo ser humano, através de seus gestos. Nesse contexto, Gomide e Gomide (2016, p. 29) classificam a escrita como “grafismos” e citam alguns exemplos: assinaturas, rubricas, escritas cursivas e em letras de forma.

Del Picchia Filho et al. (2016, p. 125-126) explicam que, em geral, a escrita é definida como a representação gráfica do pensamento, incluindo mecanografias e até mesmo a pintura; e, em sentido mais restrito, é definida como “grafismo” (ou manuscrito), resultante do gesto executado pelo homem na fixação de suas ideias. Comandado pelo cérebro, o sistema nervoso periférico atua na criação gráfica através dos nervos sensitivos e motores. Os sensitivos levam as informações dos sentidos (por exemplo, do tato e da visão) ao cérebro, enquanto os motores conduzem as instruções enviadas do cérebro aos músculos para a execução do gesto gráfico (PIRES, 2019, p. 9). Os autores acrescentam que é indispensável que as representações gráficas contenham características suficientes à sua identificação para serem reconhecidas como grafismos.

Nesse sentido, Falat e Rebello Filho (2012, p. 94), relatam que a produção da escrita ocorre em três fases: (1) a da morfologia, quando ocorre uma busca de informações pela lembrança da imagem gráfica; (2) a da gênese, que inclui o planejamento da execução da escrita, com a criação gráfica e o dimensionamento dos símbolos; e (3) a da sinergia, quando ocorre a execução dos grafismos propriamente ditos. Dessa forma, a grafoscopia² é definida como a área que se presta ao exame em manuscritos, com o principal objetivo de determinar, a partir da comparação entre os escritos, se foram produzidos pelo mesmo indivíduo, a partir do chamado confronto grafoscópico (SILVA; FEUERHARMEL; 2014, p. 89).

O termo, originário do grego (*graf(o) + scop + ia*), refere-se ao exame minucioso da grafia, ou seja, à análise que tem como objetivo reconhecer a origem de uma escrita, através de técnicas comparativas dos aspectos da letra (FALAT; REBELLO FILHO, 2012, p. 91). Restrita ao grafismo, isto é, à resultante direta do gesto escritural executado pelo homem, tem por finalidade verificar sua autenticidade ou, em caso contrário, determinar sua autoria (DEL PICCHIA FILHO et al., 2016, p. 74-77). Na verificação de autenticidade, o problema está restrito a uma só pessoa: o padrão gráfico

2 - Também denominada Grafotécnica, Grafística ou Perícia gráfica (DEL PICCHIA FILHO et al., 2016, p. 43).

que serve de comparação deve ser proveniente do indivíduo que deveria produzir os grafismos questionados (SILVA; FEUERHARMEL, 2014, p. 90). Quando se conclui pela negativa, investiga-se quem é o seu autor, ou autores, a partir da comparação com os padrões gráficos dos suspeitos de produzirem a escrita em causa.

Entretanto, a grafoscopia também pode ser utilizada em exames onde não há determinação de autoria. Um exemplo disso são os exames de datação de assinatura, nos quais busca-se saber a ordem cronológica dos lançamentos gráficos, com base nas alterações sofridas pelo gesto gráfico ao longo do tempo, e até mesmo para o estudo de patologias na área de medicina (SILVA; FEUERHARMEL, 2014, p. 90; GOMIDE; GOMIDE, 2016, p. 15).

2.1. O desenvolvimento do grafismo e as modificações involuntárias da escrita

Segundo Del Picchia Filho et al. (2016), “[a] escrita não é imutável em todos os seus aspectos. Ao contrário, a maioria sofre transformações, algumas normais, outras ocasionais. Apesar disso, sempre permanece um resíduo constante, fixando a personalidade gráfica” (DEL PICCHIA FILHO et al, 2016, p. 141). Tais variações ocorrem devido a causas voluntárias (imitações e disfarces) ou involuntárias, que podem ser normais, acidentais (físicas, emotivas, mesológicas etc.) ou patológicas. Por isso, é relevante conhecer os fatores relacionados com as alterações do gesto gráfico para a orientação sobre possíveis sinais de anormalidades presentes na escrita a ser examinada, o que requer um estudo profundo quanto às causas modificadoras (PIRES, 2019, p. 17), como veremos nos parágrafos subsequentes.

Assim como o ser humano, a escrita passa por várias fases de desenvolvimento, acompanhando-o nos principais ciclos de sua vida, como a infância, a maturidade e a velhice. Entretanto, essas etapas nem sempre acompanham a idade civil do homem, mas sim a sua formação psicofisiológica, sendo difícil determinar com precisão, quando se inicia e quando se encerra cada período (DEL PICCHIA FILHO et al., 2016, p. 143).

Pires (2019, p. 14) descreve o desenvolvimento do grafismo em três estágios, correspondentes às fases de evolução, estabilidade e involução gráfica. O primeiro deles consiste na fase de evolução, no qual a escrita é inicial ou primária, uma característica da fase escolar. Isso significa que a escrita é lenta e as variações do gesto gráfico são pouco significativas. A fase da estabilidade corresponde ao segundo estágio, que aparece após um período de exercício continuado. Aqui, o punho escritor executa um traçado veloz, com naturalidade, sem trêmulos, hesitações ou indecisões, isto é, o fenômeno da individualidade gráfica.

O terceiro e último estágio corresponde a fase da involução, isto é, a escrita senil ou terciária, própria de pessoas em idade avançada. Ela caracteriza-se pela presença de tremores generalizados, tanto nos traços ascendentes quanto nos descendentes, pela redução de calibre, por simplificações e supressões de traços e sinais, pela justaposição dos caracteres, com eliminação dos traços de ligações, e por filigranas (finos traços em fios de tinta) nos ataques e remates, em decorrência das dificuldades de execução e das oscilações do punho, tendo em vista a perda de tonicidade muscular e o retardamento dos impulsos cerebrais (DEL PICCHIA FILHO et al., 2016, p. 147 e 396).

Nesse caso, os levantamentos de caneta são menos frequentes, a pressão e a espessura dos traços diminuem com a idade, como resultado de uma escrita mais relaxada (CROISILE, 2005, p. 189). Há casos em que o escritor, a fim de compensar algumas deficiências visuais, amplia o calibre dos escritos (DEL PICCHIA FILHO et al., 2016, p. 147).

As causas físicas, por sua vez, são alheias ao sistema produtor da escrita cerebral e muscular (MENDES, 2015, p. 51). As variações resultantes dependem da posição do escritor (em pé ou sentado, com ou sem apoio do punho), do tipo e das condições do instrumento escrevente, da natureza do suporte (papel rugoso, campos reduzidos etc.), da superfície que dá apoio ao suporte e da iluminação, que pode ser inadequada.

O estado emotivo também pode interferir na escrita. Em regra, as formas gráficas não se modificam e a calibragem muda sensivelmente. Os estados de exaltação (entusiasmo, cólera etc.) apenas ampliam os tamanhos das letras e provocam uma direção ascendente na escrita. Já nos estados depressivos (medo, fraqueza, coação etc.), a escrita diminui de calibre e segue uma direção descendente. Tremores podem aparecer nos momentos de exaltação e de depressão, quando o punho do escritor oscila, dando lugar a formações de trêmulos que são, por isso, chamados trêmulos emotivos. Esses tremores costumam ser mais acentuados no início, diminuindo com a progressão da escrita (DEL PICCHIA FILHO, 1942, apud PIRES, 2021; DEL PICCHIA FILHO et al., 2016, p. 149 e 394).

Para Mendes (2015, p. 50), a depressão reduz o dinamismo gráfico. O pavor e a tensão resultam numa escrita pesada, de grande extensão, podendo ocorrer perda das ligações entre os caracteres. A ira provoca uma grande pressão do punho, acarretando traços fortes, amplos, por vezes desligados. Por isso, é relevante conhecer as alterações por causas emotivas, uma vez que são comuns em padrões gráficos fornecidos em situações constrangedoras, como na presença de magistrados e autoridades policiais (DEL PICCHIA FILHO et al., 2016, p. 150).

Del Picchia Filho et al. (2016, p. 159 e 394) e Mendes (2015, p. 51) relatam que o calor e o frio intensos (causas mesológicas) podem provocar modificações no grafismo. No caso do calor, as modificações são menos frequentes e intensas, geradas pelo relaxamento da musculatura, provocando um discreto aumento de calibre. Algumas pessoas passam a escrever como se estivessem sob influência de estados emotivos, provocando síncope de letras, resultantes da pressão do escritor. Já o frio intenso provoca tremores e desvios de traços nas curvas, face à dificuldade de movimentação, devido ao enrijecimento dos dedos. Essas variações se manifestam no início da escrita e podem desaparecer à medida que a escrita se desenvolva e a circulação sanguínea se reestabeleça, devido ao esforço de escrever.

Alterações nos grafismos também ocorrem quando o escritor fica impossibilitado de usar a mão habitual para escrever, e se vê forçado a utilizar a mão fraca ou outro mecanismo muscular, como boca ou pé. O uso de um órgão que não está suficientemente adaptado ao ato de escrever, e, portanto, não obedece às ordens emanadas do cérebro, pode dificultar, e até mesmo impossibilitar, o reconhecimento de sua autoria, pois muitos hábitos deixam de ser produzidos. A escrita pode se apresentar com um aspecto canhestro, com traçado lento, tremores e sinais de hesitação. Podem ocorrer modificações na inclinação axial devido à necessidade de adaptar o posicionamento do papel, bem como no alinhamento, no calibre e simplificação de formas. Essa situação involuntária, no entanto, deve ser diferenciada dos disfarces, quando as alterações gráficas são propositalmente procuradas (DEL PICCHIA FILHO et al., 2016, p. 394 e 402; SILVA; FEUERHARMEL, 2016, p. 146).

As intoxicações, por álcool, medicamentos ou entorpecentes, são fatores que também podem provocar sérios distúrbios nos grafismos. Os sinais são variados, dependendo se o estado do escritor é depressivo ou de exaltação. Desta forma, tanto projeções descendentes e micrografias³ quanto projeções ascendentes e aumento de calibre podem estar presentes. Pode ocorrer aceleração da velocidade, principalmente em traços isolados, quebrando o ritmo da escrita. Algumas vezes, aparecem tremores. No entanto, as formas dos caracteres se mostram preservadas, entre outras características (DEL PICCHIA FILHO et al., 2016, p. 395).

Segundo Fernandes (2010, p. 21), alguns medicamentos utilizados no tratamento das demências podem induzir sintomas motores (parkinsonismo) e trazer consequências para a escrita, como tremores e micrografia.

3 - A micrografia consiste em uma drástica diminuição do tamanho da escrita, a qual contrasta com o calibre habitual, anterior ao desenvolvimento da doença (MORENO-FERRERO, 2020, p. 116).

A fraqueza costuma acompanhar os quadros de moléstia, de forma transitória. Em geral, se verificam diminuição na velocidade e aumento da pressão, pois o escritor se apoia de forma mais acentuada no instrumento gráfico devido à falta de força para controlar os movimentos musculares. Alinhamentos descendentes também são observados com frequência (DEL PICCHIA FILHO et al., 2016, p. 395).

As causas patológicas, por fim, fazem parte do campo da “Grafopatologia” ou da “Patologia Gráfica”, especialidade que deveria ser tratada por médico ou psicólogo com conhecimentos grafotécnicos (Ibidem., p. 151). No entanto, na ausência de tal especialista, poderia haver um trabalho em conjunto entre o profissional de saúde, o único que pode ser inquirido sobre o estado mental do paciente, e o perito em grafoscopia, que pode examinar, apontar e ilustrar os distúrbios da escrita. Em eventual exame de autenticidade gráfica, por exemplo, em que o suposto autor já foi diagnosticado por um médico, cabe ao grafotécnico verificar se as alterações constatadas conferem com esse quadro.

As deformações na estrutura da escrita por causas patológicas podem ser temporárias (cessadas as causas, desaparecem os efeitos) ou permanentes, dependendo da intensidade ou das lesões provocadas pela enfermidade (MENDES, 2015, p. 51). Nos casos mais graves, pode ocorrer perda da sensibilidade, perda de motricidade, atrofias, flacidez, ausência de coordenação e padrões posturais que impeçam o lançamento do grafismo (FALAT; REBELLO FILHO, 2012, p. 50).

Os principais distúrbios da escrita manual foram detalhadamente descritos por Fursac (1905), em seus estudos sobre doenças de causas motoras e de causas psíquicas. São eles: desorganização do texto quanto aos alinhamentos e aspecto geral; desvios na direção (ascendente ou descendente) e no formato das linhas (sinuoso ou arqueado); alterações no eixo de inclinação e nas dimensões das letras; simplificação das formas; modificações na velocidade de execução dos grafismos; aumento ou redução da pressão exercida no instrumento escritor; tremores e falta de coordenação dos movimentos (ataxia); interferência nas ligações (as letras anteriormente conectadas se tornam desconectadas, ou, mais raramente, aparecem conexões entre palavras); omissões, substituições ou introduções indevidas de letras; erros de sintaxe; registro de palavras inadequadas ou sem sentido (paragrafias); confusões ou esquecimento das imagens gráficas e até mesmo a impossibilidade de escrever (agrafia).

Destacam-se os trêmulos, que podem ser horizontais ou verticais, de acordo com a direção das oscilações. Os tremores horizontais se desenvolvem paralelamente à superfície do papel, em movimentos de adução e abdução do membro escritor, caracterizado por oscilações laterais. Já os tremores verticais são produzidos em sentido perpendicular, de forma rítmica e regular, e se manifestam ora formando sulcos profundos sobre o papel, ora provocando interrupções na continuidade do traço, de acordo com a pressão exercida no instrumento escritor (FURSAC, 1905, p. 25).

Mendes (2015, p. 52) exemplifica algumas modificações características de determinadas moléstias: esquecimentos dos moldes gráficos nas demências, escrita lenta e arrastada da depressão, tremor vertical no alcoolismo crônico, tremor horizontal e redução de calibre na doença de Parkinson. O autor assinala que o tremor horizontal também pode estar presente em escritas senis, no entanto, as deformações provocadas pelas causas naturais são paulatinas e lentas, enquanto nas patológicas, são imediatas e profundas.

Essa seção buscou mostrar as causas para as modificações involuntárias na escrita. Conhecê-las é importante para compreendermos as mudanças na escrita que ocorrem em decorrência da doença de Alzheimer, doença que acomete mais de um milhão de pessoas no Brasil e influencia nos exames grafoscópicos, como veremos na seção seguinte

3. A doença de Alzheimer e as modificações involuntárias na escrita: imitação de escritas envelhecidas e patológicas

A doença de Alzheimer (DA) é a forma mais comum de demência em pessoas idosas. O termo demência refere-se a um conjunto de sintomas que afetam a memória, o pensamento, o juízo e a capacidade para aprender. Atualmente, esta doença atinge, ao menos, 44 milhões no mundo (ALZHEIMER'S ASSOCIATION, 2022).

De acordo com Birincioğlu et al. (2016, p. 116-117), a DA é uma condição que pode alterar a escrita consideravelmente ao longo do tempo. A função cognitiva do cérebro é a principal causa destes distúrbios, que aparecem antes do diagnóstico da doença e se tornam mais evidentes com a progressão da doença. Os pacientes acometidos apresentam dificuldades para se lembrar das formas das letras, não conseguindo reproduzir um texto sob ditado, sendo possível apenas copiar modelos visíveis. Dessa forma, o lançamento de uma assinatura ficará comprometido, perdendo o seu automatismo, uma vez que o indivíduo necessitará copiar o seu próprio modelo, de forma lenta e repleta de indecisões.

Contudo, a escrita de assinaturas pode estar preservada em fases avançadas da DA, devido ao automatismo associado à sua produção, tornando-se a última produção gráfica a desaparecer (CROISILE, 2005, p. 194; FERNANDES, 2010). Já a manutenção da escrita de textos só foi constatada em fases iniciais da doença, devido à mobilização de um maior número de recursos semânticos, fonológicos, ortográficos, visuoespaciais e motores necessários para a sua criação (FERNANDES, 2010, p. 104).

Em seus estudos, Caligiuri e Mohammed (2019) também observaram que assinaturas podem se manter preservadas, principalmente aquelas com caracteres legíveis. Modelos estilizados ou mistos podem apresentar maior variabilidade, especialmente em casos mais graves de demência. Níveis moderados da doença parecem não impactar no dinamismo da assinatura.

Na caracterização da escrita de textos de pacientes com DA, Fernandes (2010) encontrou diferenças significativas em relação a um grupo controle composto por pessoas idosas sem comorbidades. No aspecto geral da escrita, foram constatadas irregularidades nos espaçamentos intervocabulares e interlineares, no alinhamento, na marginação, na forma e na direção da linha base de escrita, bem como maior dificuldade em seguir a pauta do papel, corroborando um comprometimento das capacidades visuoespaciais, que se deterioram com a progressão da doença.

Birincioğlu et al. (2016) relatam a presença de ligações sem sentido entre os vocábulos e a redução na velocidade da escrita, além da repetição desnecessária de letras no texto. A degeneração mental, no entanto, nem sempre é acompanhada pela degeneração motora, e elementos associados a características motoras, como a velocidade, as ligações entre as letras e a pressão podem estar preservados. Com a progressão da doença, a escrita se torna completamente ilegível e, nos estágios mais avançados, o paciente perde a capacidade de escrever.

Embora a dimensão absoluta dos caracteres não tenha revelado diferenças estatisticamente significativas em seu estudo, Fernandes (2010, p. 92) destaca a ocorrência de micrografia ou de macrografia nas fases intermediárias do mal de Alzheimer, com a observação de que a micrografia pode estar associada ao uso de determinados medicamentos. As letras maiúsculas e os algarismos costumam estar mais preservados do que as letras minúsculas, provavelmente associadas a maior conservação da memória destes alógrafos (diferentes formas de construir uma determinada letra) e a maior diferenciação da estrutura das letras maiúsculas e algarismos em relação aos demais caracteres. Além disso, letras minúsculas cursivas encontram-se normalmente inseridas em sequências de movimentos similares e repetitivos, o que pode potencializar a ocorrência de alterações na escrita de indivíduos com doença de Alzheimer, onde os mecanismos de atenção e percepção se encontram, muitas vezes, comprometidos (Ibidem., 2010)

Outras características observadas na escrita dos pacientes são a ocorrência de tremores, a

presença de grafismos adicionais (sem relação com o texto), repetições, omissões, substituições ou inversões de letras e traços, bem como de deformações, consistentes com a deterioração das funções de memória e capacidades visuoespaciais na doença de Alzheimer. Nos estágios mais avançados, são frequentes as repetições insistentes e não intencionais de um movimento, descritas como “perseveração”. Este fenômeno é uma condição patológica, associada ao decréscimo das funções cognitivas. A perseveração se reflete na repetição sistemática de traços, letras e palavras (FERNANDES, 2010). Dessa forma, os peritos em grafoscopia devem estar atentos a diferenças significativas na velocidade e na pressão do traçado entre manuscritos questionados e padrões, pois pode ser um indicativo de simulação, em vez de sequelas do mal de Alzheimer.

Sobre a autoria de grafismos patológicos, as dificuldades aparecem quando os confrontos grafoscópicos ocorrem com padrões normais, sendo necessária cautela para que determinadas diferenças não sejam mal interpretadas, confundindo-se com divergências gráficas e levando o perito a equivocadas exclusões de autoria (DEL PICCHIA FILHO et al., 2016, p. 398). Caso o perito disponha de padrões contemporâneos, os próprios distúrbios servirão de elementos para estabelecer ou negar a identidade. Por esse motivo, é de suma importância a obtenção de padrões contemporâneos, lançados com naturalidade, adequados e em quantidade suficiente, a fim de se verificar os hábitos gráficos do escritor, as variações naturais do punho e para diferenciar as alterações acidentais dos distúrbios da escrita.

Aparentes trêmulos gráficos podem aparecer em imitações lentas, na forma de oscilações, que podem ser propositais ou não. Estes são menos frequentes, porém, podem acontecer quando o falsificador, em consequência de seu estado emotivo, registre tremores em seu trabalho. Já os trêmulos propositais são verificados quando o falsário procura imitar tremores autênticos ou então, quando procura disfarçar a sua escrita, simulando trêmulos. Assim, surge a necessidade de saber distinguir os trêmulos naturais dos imitados ou forjados (DEL PICCHIA FILHO et al., 2016, p. 289-290; DEL PICCHIA FILHO, 1942, apud PIRES, 2021).

Embora Huber e Headrick (1999, apud SILVA e FEUERHARMEL, 2014, p. 254) apontem, com base em diversos estudos, que existe a possibilidade de escritas patológicas serem confundidas com evidências de disfarce ou simulação, segundo Pires (2021), presumir que seja fácil imitar uma escrita trêmula e/ou em estado de desintegração (senil ou patológica), conduz o falsário a cometer falhas denunciadoras da falsidade da produção intentada. De acordo com Wallace (1946, apud PIRES, 2021), as características dos grafismos produzidos por um punho trêmulo não são constantes e variam com o avanço da enfermidade ou da idade. Dessa forma, o primeiro obstáculo encontrado pelo falsificador é reproduzir as manifestações da debilidade de forma gradual, na mesma medida e tempo, para formar um paralelismo ao estado do autor a quem pretende atribuir a produção gráfica.

A incoerência na sucessão dos trêmulos é uma das principais características dos tremores falsos, diferenciando-os dos autênticos (DEL PICCHIA FILHO et al., 2016, p. 290). Os autores explicam que, em regra, os tremores autênticos exibem um desenvolvimento normal: podem aparecer de forma acentuada no início da escrita e diminuir progressivamente, ou podem ser menos frequentes e leves no início, acentuando-se à progressão que se escreve. Já os tremores fraudulentos mostram-se mais frequentes no início, diminuindo de intensidade no meio e no final da escrita, chegando a serem esquecidos. Algumas vezes, o falsificador parece se recordar dos trêmulos e volta a reproduzi-los violentamente. Nesse caso, são trêmulos inconsistentes ou incongruentes.

Embora de pouco ou nenhum valor na identificação gráfica (a não ser como índice de sinceridade), os tremores acidentais podem aparecer na escrita. O seu conhecimento é imprescindível, a fim de não os confundir com outros trêmulos (DEL PICCHIA FILHO, 1942, apud PIRES, 2021).

Por esta razão, e em face do crescente número de exames envolvendo escritas senis, peritos e assistentes técnicos devem ter cautela ao analisar grafismos que apresentem alterações, tais como trêmulos, perda do dinamismo, macro ou micrografias, simplificação de formas e até mesmo de erros ortográficos. É necessário verificar se as alterações presentes na escrita são compatíveis com

algum transtorno motor ou neurológico. Sempre que possível, o analista deve buscar informações referentes a idade, escolaridade e histórico de doenças que possam comprometer o gesto gráfico, como doença de Alzheimer. Laudos que confirmem o diagnóstico podem ser solicitados, bem como informações quanto à medicação prescrita, que por si só pode modificar a escrita.

Em caso de colheita⁴ de padrões, um tempo maior pode ser necessário, em face da lentidão no ato de escrever provocada por algumas patologias. O fornecedor dos padrões deve ser questionado acerca do uso de medicamentos e, se necessário, o horário da colheita deverá ser ajustado ou até mesmo repetido de forma a se obter paradigmas com e sem a interferência medicamentosa. Paciência e um ambiente acolhedor podem ajudar a reduzir o estresse, que também pode acentuar os distúrbios da escrita.

Devido a eventuais mudanças na medicação e à evolução dos sintomas ao longo do desenvolvimento da doença, que podem ter repercussões nos grafismos, é fundamental a contemporaneidade de padrões para confronto, assim como a quantidade, de forma que o perito possa analisar a variação natural da escrita e os hábitos gráficos do seu autor.

Os padrões naturais produzidos em diferentes períodos auxiliam e muito nos exames em casos de óbito do suposto autor, ou de sua incapacidade de fornecê-los por agravamento da doença. Considerando que a data do documento questionado pode ser forjada ou estar errada, a obtenção de documentos para comparação que foram escritos em um amplo período de tempo é crucial. As amostras devem ser organizadas de forma cronológica, para que as modificações ao longo do tempo possam ser verificadas. Algumas patologias podem provocar alterações na escrita antes de serem diagnosticadas. Em alguns casos, mesmo em estágios avançados, a escrita, sobretudo a assinatura, pode estar preservada.

No momento dos exames de confronto grafoscópico, o analista deve ser metucioso para diferenciar tremores naturais dos tremores forjados, bem como diferenciar a falta de habilidade natural do punho com a involução da escrita senil e as causas patológicas. Vale ressaltar que o perito, ou o assistente, nunca devem diagnosticar uma doença pelos distúrbios em sua escrita. Esta função é exclusiva do médico. O perito pode, no máximo, auxiliá-lo na identificação destes distúrbios.

Considerações finais

Existem diversos estudos publicados sobre escritas patológicas, no entanto, a maioria das pesquisas são direcionadas à área médica e avaliam, sobretudo, a morfologia dos grafismos, além de limitar-se a analisar a escrita produzida após o diagnóstico da doença, sem comparar com a escrita anterior ao desenvolvimento dos sintomas, possivelmente pela deficiência de conhecimento grafotécnico adequado. Nesse sentido, faltam estudos comparativos, voltados à grafoscopia, que avaliem não apenas a morfologia dos grafismos, mas a manutenção, ou não, dos elementos discriminadores e da gênese gráfica em casos de doenças como Alzheimer.

O presente artigo buscou mostrar as modificações involuntárias na escrita, tomando como exemplo a doença de Alzheimer pela sua abrangência de casos no Brasil, por tratar-se de uma doença que degenera a capacidade cognitiva e, principalmente, pela dificuldade que é a realização de um exame grafoscópico em escrita resultante dessa causa patológica.

Diversos fatores da perícia grafoscópica devem ser observados quando o exame envolver a possibilidade de um manuscrito questionado ter sido ou não produzido por uma pessoa portadora da doença de Alzheimer. Além disso, um suposto falsário com punho habilidoso pode simular características da escrita decorrentes dessa doença, as quais podem confundir o perito inexperiente

4 - Consiste no processo no qual o perito faz o pedido de padrões para a parte envolvida diretamente.

no assunto. Dessa forma, a capacitação em exames que envolvam grafismos senis e/ou patológicos é imprescindível para a elaboração de laudos técnicos consistentes e, assim, auxiliar a Justiça com provas técnicas mais robustas.

Referências bibliográficas

ALZHEIMER'S ASSOCIATION. Alzheimer e demência no Brasil. **Alzheimer's Association**, Chicago, 2022. Disponível em: <https://www.alz.org/br/demencia-alzheimer-brasil.asp>. Último acesso em julho de 2022.

BIRINCIOĞLU, İsmail; UZUN, Mustafa; ALKAN, Nevzat; KURTAŞ, Ömer; YILMAZ, Rıza; CAN, Muhammet. Changes in handwriting due to Alzheimer's disease: a case report. **The Bulletin of Legal Medicine**, v. 21, n. 2, p. 116-125, 2016.

CALIGIURI, Michael P.; MOHAMMED, Linton. Signature dynamics in Alzheimer's disease. **Forensic Science International**, v. 302, 2019.

CROISILE, Bernard. Écriture, vieillissement, Alzheimer. **Psychologie & NeuroPsychiatrie du vieillissement**, v. 3, n. 3, p. 183-197, 2005.

DEL PICCHIA FILHO, José; DEL PICCHIA, Celso Mauro Ribeiro; DEL PICCHIA, Ana Maura Gonçalves. **Tratado de documentoscopia: da falsidade documental**. São Paulo: Editora Pillares, 2016.

FALAT, Luiz Roberto Ferreira; REBELLO FILHO, Hildebrando Magno. **Entendendo o laudo pericial grafotécnico e a grafoscopia**. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

FERNANDES, Carina Alexandra Pereira. **A Influência da doença de Alzheimer na escrita manual**. 2010. 149 f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Medicina Legal, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto, Porto, 2010.

FURSAC, Joseph Rogues de. **Les écrits et les dessins dans les maladies nerveuses et mentales**. Paris: Masson et cie, 1905.

GOMIDE, Tito Lívio Ferreira; GOMIDE, Lívio. **Manual de grafoscopia**. São Paulo: Livraria e Editora Universitária de Direito, 2016.

GONZALEZ-USIGLI, Hector A. Doença de Parkinson. In: **Manuais MSD – Versão para profissionais de saúde**, 2022. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/dist%C3%BArbios-neurol%C3%B3gicos/transtornos-de-movimento-e-cerebelares/doen%C3%A7a-de-parkinson>. Último acesso em julho de 2022.

HOSPITAL ISRAELITA ALBERT EINSTEIN. Doença de Alzheimer e outras doenças da memória e cognição. In: **Neurologia**, 2022. Disponível em: <https://www.einstein.br/especialidades/neurologia/subespecialidade/alzheimer-outras-demencias>. Último acesso em julho de 2022.

HUANG, Juebin. Doença de Alzheimer. In: **Manuais MSD – Versão para profissionais de saúde**, 2022. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/dist%C3%BArbios-neurol%C3%B3gicos/delirium-e-dem%C3%Aancia/doen%C3%A7a-de-alzheimer?query=doen%C3%A7a%20de%20alzheimer>. Último acesso em julho de 2022.

_____. Doença de Alzheimer. In: **Manuais MSD – Versão saúde para a família**, 2020. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/dist%C3%BArbios-cerebrais,-da-medula-espinal-e-dos-nervos/delirium-e-dem%C3%Aancia/doen%C3%A7a-de-alzheimer>. Último acesso em julho de 2022.

- MENDES, Lamartine Bizarro. **Documentoscopia**. Campinas: Millennium Editora, 2015.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Doença de Alzheimer. **Biblioteca virtual em saúde**, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/doenca-de-alzheimer-3/>. Último acesso em julho de 2022.
- MORENO-FERRERO, Manuel José. Alteraciones grafo-escriturales y enfermedad de Parkinson. **Revista Medicina Naturista**, v. 14, n. 1, p. 116-120, 2020.
- PELLAT, Edmond Solange. **Les lois de l'écriture**. Paris: Libraire Vuibert, 1927.
- PIRES, Othon. **Apostila do curso de perícia grafotécnica em documentoscopia**. Rio de Janeiro, 2019.
- SILVA, Erick Simões da Câmara; FEURHARMEL, Samuel. **Documentoscopia: aspectos científicos, técnicos e jurídicos**. Campinas: Millennium Editora, 2014.
- ROCHA JÚNIOR, N.T.; GUIMARÃES, D. Polícia científica do Rio de Janeiro teve participação expressiva no XXVI Congresso Nacional de Criminalística. **Evidência – O jornal da Perícia**, v. 4, n. 22, p. 7–13, 2022.
- TCHAIKOVSKI, Victoria. **Caractérisation graphique du parkinsonisme sur l'écriture non instrumentée**. 2016. 58 f. Tese de Doutorado – Doutorado em Medicina, Université Paris Descartes, Paris, 2016.

Necessidade de capacitação dos policiais civis no atendimento das vítimas de violência doméstica contra a mulher

Andréa Andrade dos Santos Necchio

Bacharel em Direito e Especialista em Direito Penal, Assessora de Gabinete do Departamento Geral de Polícia da Baixada.

Resumo

O estado do Rio de Janeiro possui um número elevado de mulheres vítimas de violência doméstica e familiar. Nesse contexto, ainda há receio de muitas delas em acessarem os serviços de delegacias especializadas, o que acaba interferindo no processo de acolhimento das mesmas. Diante deste cenário, se faz necessária, por meio da criação de um Curso de Formação Policial Especial, a capacitação e especialização dos policiais lotados nas delegacias especializadas e núcleos de atendimento à mulher no estado do Rio de Janeiro para melhor atender essas vítimas, evitando a revitimização e auxiliando na quebra do ciclo de violência.

Palavras-chave: violência contra a mulher; capacitação; delegacias especializadas; policiais civis; Instituto de Segurança Pública.

Introdução

A violência doméstica contra a mulher é um fenômeno complexo e multifacetado, que acomete as vítimas independentemente de sua classe, raça ou orientação sexual. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), ela representa “qualquer ato ou intenção que cause dano físico, sexual ou psicológico ou sofrimento às mulheres, incluindo ameaças de tais atos, coerção ou privação arbitrária de liberdade, seja na vida pública ou privada” (OPAS, 2022, n.p.).

No Brasil, a Lei nº 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, define a violência doméstica e familiar como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006). Esta forma de violência pode afetar pelo menos uma a cada sete mulheres no Brasil (SOUZA et al., 2015). Ainda assim, a porcentagem de mulheres vítimas de violência que realizam a denúncia das agressões sofridas no Brasil é relativamente baixa, estimando-se entre 2,0 e 10,0% do total de casos (Ibid.).

Durante a pandemia da Covid-19, o número de denúncias dos crimes de violência contra a mulher sofreu reduções maiores. Com o Decreto nº 46.970 de 13 de março de 2020, tanto no estado quanto no município do Rio de Janeiro, várias medidas foram adotadas para controlar a circulação e a aglomeração de pessoas. Elas impactaram diretamente na rotina e no aumento do convívio das pessoas dentro de suas casas. Tais circunstâncias podem causar mudanças do comportamento social como um todo e, principalmente, nas relações familiares no tocante às vítimas de violências que tendem a ocorrer no âmbito familiar.

Por ser um problema que demanda ações conjuntas de prevenção e repressão por parte de uma série de instituições, incluindo a Polícia Civil, é fundamental que esses órgãos estejam capacitados para responder a este problema de modo a acolher a vítima e evitar possíveis episódios de revitimização (REIS et al., 2016, p. 14).

Por isso, é objetivo geral deste artigo discutir a necessidade de aperfeiçoamento do trabalho policial no atendimento às mulheres vítimas de violência doméstica no estado do Rio de Janeiro, ressaltando a importância da realização de curso de formação policial específico. Para isso, o artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, abordamos as especificidades da violência de gênero contra a mulher, definindo o conceito e demonstrando, a partir do contexto de pandemia, como a etapa da denúncia é essencial para a superação do ciclo de violência. Em seguida, serão descritos os diversos instrumentos e órgãos criados para o atendimento específicos de mulheres vítimas de violência de gênero. Por fim, refletiremos sobre a importância da capacitação de policiais civis que trabalham diretamente com esse público, de forma a evitar a revitimização e aumentar a confiança nos órgãos policiais.

1. As especificidades da violência de gênero e a importância da denúncia

Diante do número crescente de episódios de violência ocorridos dentro do âmbito familiar, que ocorre de forma endêmica em diversos países e culturas pelo mundo, a importância da denúncia nos casos de violência contra a mulher pode ser determinante para evitar um possível feminicídio.

O termo “violência de gênero” passou a ser amplamente utilizado a partir da década de 1990, devido a iniciativas importantes como a Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em Viena (1993), a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres (1993), a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994) e a Conferência Mundial da Mulher em Pequim (1995) (SOUZA et al., 2015). De acordo com a ONU, a violência de gênero pode ser definida como “qualquer ato de violência baseado no pertencimento ao sexo feminino que tenha ou possa resultar em dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico para as

mulheres, bem como ameaças de tais atos, coerção ou privação arbitrária de liberdade, quer ocorra na vida pública ou privada” (REIS et al., 2016, p. 14). A Organização Mundial da Saúde (OMS) acrescenta que “a violência contra as mulheres é uma das mais graves violações dos direitos humanos, é um obstáculo para o alcance dos objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz. Viola as liberdades fundamentais para a vida e impede o desenvolvimento da igualdade entre homens e mulheres” (Ibid., p. 15).

Existem outros conceitos amplamente utilizados, como “violência doméstica” ou “violência intra-familiar”. Essas expressões, porém, são menos apropriadas porque se limitam a informar sobre o local onde ocorre a violência e não especificam aspectos essenciais, como quem é a vítima, quem é o agressor ou qual o objetivo e a causa desta violência. Embora esses termos incluam agressão entre cônjuges ou companheiros, também se referem a agressões contra crianças e adolescentes, idosos e pessoas com deficiência (SOUSA et al., 2015).

A violência contra a mulher é um fenômeno multifatorial e multidimensional e, portanto, não há causa ou fator que o precipite; é atribuído, em geral, ao fato dela viver dentro de uma estrutura de cultura patriarcal. O patriarcado consiste no sistema organizacional dominante durante séculos, integrado ao contexto cultural em que se desenvolve e é aceito como pertencente às pessoas que o constituem. Nessa estrutura social, diferentes atributos e papéis são atribuídos com base no sexo, produzindo um desequilíbrio entre os direitos e oportunidades de homens e mulheres. A violência sexista também é instrumental, pois necessita de um mecanismo de submissão que sirva para ter controle social e poder exercer maior controle (FERRAZ, 2016).

Atualmente, sabe-se que a violência sexista existe em todo o mundo, tornando qualquer mulher vulnerável, independentemente da idade, raça, etnia, educação, identidade cultural, situação socioeconômica, ocupação, religião, orientação sexual ou aptidão física ou mental. Sendo assim, qualquer mulher pode ser vítima de violência de gênero. Não existe um perfil típico de mulher abusada; é um fenômeno que ocorre em todas as classes sociais, religiões e níveis educacionais, e em todas as suas expressões, constituem fator de risco para a saúde da mulher (GUIMARÃES; MOREIRA, 2016).

Os primeiros sinais de abuso geralmente começam no início do relacionamento do casal, por meio de comportamentos de abuso psicológico. Daí, surgem comportamentos restritivos e controladores que minimizam a autonomia da mulher e que aumentam à medida que a relação se consolida, dificultando o rompimento da relação por parte da vítima (SOUSA et al., 2015).

Este processo consiste no que a professora Lenore Walker (1979) definiu por ciclo da violência. O ciclo possui três fases: aumento da tensão, ato de violência e arrependimento e comportamento carinhoso por parte do agressor. Na fase do aumento da tensão, o agressor se mostra irritado e muito tenso, e repele comportamentos simples da vítima com agressividade, provoca episódios de humilhação, ameaças e medo na vítima. Já na fase do ato de violência ocorre a falta de autocontrole com o rompimento da fase da tensão e o agressor pratica a violência em si que pode ser verbal, psicológica, moral, psicológica, física ou patrimonial. Nesse momento, geralmente ocorre um afastamento no qual a vítima pode tomar algumas decisões, como optar pelo isolamento se afastando de amigos e familiares, por vezes desenvolvendo processo depressivo, que pode até levar ao suicídio, ou optar pela busca de ajuda, realizando o registro da denúncia. Em relação à fase do arrependimento, o agressor age de forma carinhosa, realiza promessas de não cometer mais nenhum episódio de violência, demonstra calma e arrependimento, deixando por muitas vezes a vítima confusa, que é envolvida por um misto de sentimentos que a conduz para uma reconciliação. Após algum tempo a tensão retorna e com ela as agressões.

Durante a pandemia da Covid-19, as restrições impostas alteraram as rotinas das pessoas e fizeram com que as mesmas tivessem que passar mais tempo dentro de suas residências. O isolamento social obrigatório pode desencadear ou aumentar episódios de estresse, como a raiva, a agressividade e a irritabilidade, podendo contribuir para o agravamento da incidência da violência doméstica no

âmbito familiar (ADVÍNCULA, 2021). Com isso, a residência, um espaço que visa assegurar as pessoas do contágio do vírus da Covid-19, se torna um local de insegurança para muitas mulheres vitimadas pela violência.

Em 2020, segundo dados do Instituto de Segurança Pública (ISP), 98.681 mulheres foram vítimas de violência no estado do Rio de Janeiro, o que representou uma redução de 30,1% em relação ao ano de 2019 (128.364). Porém, tal estatística pode não demonstrar a realidade em relação a este fenômeno (OLIVEIRA et al., 2021, p. 20). Diante da impossibilidade das vítimas de se deslocarem até uma delegacia para realizar a denúncia, ou até mesmo a dificuldade em fazê-la de modo *on-line*, por estarem confinadas com seus agressores, muitas das vítimas podem não ter conseguido registrar a violência sofrida.

Cabe ressaltar que, além dos dados divulgados pelo ISP sobre os registros de ocorrência confeccionados nas delegacias de Polícia Civil do estado, existem outras fontes de denúncias de violência contra a mulher. São eles: o Serviço 190 da Polícia Militar, que é utilizado em algumas regiões do estado do Rio de Janeiro, a fim de atender emergencialmente a população; o Disque 180 do Governo Federal; o Disque Denúncia; a ouvidoria do Ministério Público do Rio de Janeiro e o atendimento ao cidadão da Defensoria Pública do Rio de Janeiro (129), dentre outros canais voltados ao atendimento da vítima de violência doméstica (ISP, 2021).

Nesse sentido, o número de ligações para o Disque Denúncia também reduziu cerca de 27,6%. Por outro lado, o Serviço 190 da Polícia Militar apresentou aumento de 5,8% na quantidade de ligações de crimes contra as mulheres na mesma comparação de data (ISP, 2021). Já as denúncias de violência contra a mulher recebidas pelo Disque 180 tiveram um aumento de quase 40,0% em relação ao mesmo período em 2019 (MMDH, 2021). Com o isolamento social, a partir de março de 2020, o número de denúncias aumentou em 18,0% na comparação com o ano anterior (ISP, 2021). Sendo assim, mesmo com o aumento de denúncias através do Disque 180, a incidência da violência doméstica foge das estatísticas dos órgãos de segurança pública. Durante o período do isolamento social foram divulgados dados do plantão judiciário do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, no qual houve um crescimento de 50,0% nas medidas de urgência em relação a atos de violência doméstica. Diante disso, houve uma reação legislativa, com a aprovação da Lei nº 9.014/2020 (RIO DE JANEIRO, 2020), que dispõe sobre a comunicação pelos síndicos ou administradores de ocorrências ou de indícios de violência doméstica e familiar nas dependências de condomínios residenciais (ISP, 2021).

Percebemos, então, que, no contexto de rompimento do ciclo de violência, a denúncia é essencial e é preciso que haja meios seguros de realização das mesmas, seja de modo virtual, presencial ou via telefone. Portanto, o atendimento a essas mulheres deve ser integrado e pautado no acolhimento. Tendo isso em vista, foram criadas as Delegacias Especializadas no Atendimento a Mulher, que trataremos na seção seguinte.

2. O atendimento às mulheres vítimas de violência de gênero

No Brasil, o atendimento às mulheres vítimas de violência de gênero pode ocorrer por meio de serviços telefônicos (Central de Atendimento a Mulher – Ligue 180), idas às Delegacias Especializadas no Atendimento a Mulher (DEAM) para a realização das denúncias e pelos órgãos que compõem a rede de atendimento à mulher em situação de violência. Por se tratar de um fenômeno complexo, ele envolve uma série de profissionais, inclusive o profissional de saúde. De acordo com Souza et al. (2015),

[a] tarefa do profissional de saúde frente a uma mulher que sofre maus-tratos é muito complexa, pois diversos objetivos são perseguidos em pouco tempo. É por esta razão que estudos coincidem em indicar que as intervenções de enfermagem envolvem acolher as vítimas e fazer

perguntas curtas, começando com perguntas abertas quando as mulheres vêm pela primeira vez à consulta e sempre que houver suspeita de violência de gênero. Se as respostas dadas não parecem corresponder ao mecanismo de lesão, o enfermeiro deve expressar preocupação sobre a inconsistência. Da mesma forma, ele deve detectar sinais, tentar compreender e reinterpretar os sintomas, aconselhar, dar suporte psicológico e ajudar a organizar suas ideias (SOUZA et al., 2015, p. 30).

Nesse sentido, devemos realizar e garantir um cuidado individualizado e integrado. É importante conhecer a situação familiar, os dependentes a seu cargo e os recursos de que dispõe. Por isso, o trabalho multidisciplinar e coordenado entre a polícia, os serviços jurídicos ou associações de mulheres é a melhor abordagem para a violência de gênero. Dentro de uma mesma equipe de saúde, é conveniente garantir um canal de comunicação aberto, com encontros periódicos entre os diferentes dispositivos para evitar a peregrinação dolorosa e descoordenada das mulheres. Outro aspecto importante é a prevenção, que deve se concentrar em várias linhas (GUIMARÃES; MOREIRA, 2016).

No âmbito jurídico, conforme determinação da Lei Maria da Penha, foram criados mecanismos para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 (art.226, § 8º). De acordo com a própria lei, foi estabelecido que todo o caso de violência doméstica ou intrafamiliar se constitui crime, devendo ser julgado pelos Juizados Especializados. Assim, foram criados, juntos com a referida lei, os Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, bem como foram estabelecidas as medidas de prevenção, assistência e proteção às mulheres em situação de risco.

Desde sua criação, as DEAMs, cujo objetivo consiste na repressão aos crimes de violência de gênero, foram identificadas pela população como “lugares de escuta exclusiva das denúncias das mulheres contra a violência sexual, contra a violência das lesões corporais e contra as ameaças de violência” (MACHADO, 2001, p. 34). Além do trabalho policial, existem outras atividades complementares de cunho judicial, social e psicológico que são exercidas pelos órgãos do Estado, a fim de coibir as práticas dos crimes de violência doméstica ocorridos no âmbito familiar. Com o isolamento social, o tema ganhou mais relevância, uma vez que tal fato pode interferir nas relações pessoais, influenciando no estado das pessoas em decorrência do confinamento. Em um primeiro momento, isso pode não traduzir o aumento em números de casos de violência doméstica, mas sim sua intensidade.

Em 2019, com a inauguração do Departamento Geral de Polícia de Atendimento à Mulher (DGPAM), houve um avanço no que tange ao atendimento especializado frente aos crimes praticados contra a mulher. Criado pelo Decreto nº 46.885 de 19 de dezembro de 2019, tem como objetivo coordenar e controlar as atividades de Polícia Judiciária das DEAMs (RIO DE JANEIRO, 2019). No entanto, ainda existe a carência de policiais capacitados lotados nessas delegacias, a fim de prestarem assistência necessária às vítimas de violência doméstica, ou seja, é imperiosa a preparação dos policiais com a implementação dessa matéria, inclusive durante o curso de formação policial a fim de prepará-los desde então. Ou ainda, com a criação de curso de capacitação que tornasse como requisito imprescindível para lotação nas DEAMs.

3. A importância da capacitação dos policiais civis

A vítima de violência doméstica, quando consegue quebrar o ciclo de violência, comparecendo em sede policial para realizar um registro de ocorrência, encontra-se altamente fragilizada. Deste modo, se faz necessário um atendimento especializado, por policiais qualificados, treinados e capacitados. Percebe-se, então, que a formação das equipes deve incluir conhecimentos técnicos e reflexão sobre suas atitudes, sobretudo para aqueles que possuem contato direto com as vítimas de violência de forma a evitar revitimização.

A revitimização ocorre a partir do momento em que a vítima sofre uma nova violência, em virtude da má condução ou despreparo dos agentes públicos no seu atendimento, ou seja, a falta de habilidade e de preparo por parte dos policiais, por meio de condutas inadequadas perante a situação durante o depoimento da vítima, fazer perguntas vexatórias ou ofensivas, questionar sobre acontecimento dos fatos, ou inquirir várias vezes sobre o fato pode ocasionar que a vítima revise seu trauma, tornando ainda mais difícil o momento pelo qual está passando.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Polícia Civil (SEPOL), através do ambiente virtual de aprendizagem, oferece Cursos de Capacitação em Investigação de Violência Doméstico Familiar (CCI-VDF), que tem como objetivo promover o desenvolvimento de um complexo de competências técnicas, voltadas para otimização da atividade de investigação criminal, como meio de repressão a todas as formas de violência contra mulher.

Não obstante a necessidade para a otimização da atividade investigativa, diante da crescente violência contra mulher, é imperioso que cursos de capacitação sejam ministrados durante a formação policial, capacitando desde então toda a classe policial, no que tange ao tratamento especial de crimes no âmbito da violência doméstica.

Por fim, cabe ressaltar que o treinamento e capacitação dos policiais com ênfase no primeiro atendimento prestado as vítimas de violência doméstica são de suma importância, não só para evitar a revitimização das mesmas, mas também para que elas tenham confiança no trabalho policial. Dessa forma, cada vez mais as mulheres denunciarão suas situações aos órgãos responsáveis e romperão com o ciclo da violência sem medo ou vergonha, pois contarão com o apoio e proteção da polícia no enfrentamento a violência contra a mulher. Mesmo diante dos avanços conquistados pela SEPOL, o atendimento das vítimas de violência doméstica ainda carece dessa especificidade. Por isso, uma capacitação especializada através de curso específico para os policiais lotados nas DEAMs é uma necessidade urgente.

Considerações finais

Como observado, o estado do Rio de Janeiro possui uma prevalência de casos de violência de gênero, mas ainda há receio de muitas mulheres em acessarem os serviços de delegacias especializadas, o que acaba interferindo no serviço de acolhimento destas mulheres. Quando as vítimas de violência doméstica conseguem romper o ciclo da violência, comparecendo a uma delegacia a fim de denunciar o agressor, encontra-se em grau complexo de sentimentos, tais como vergonha, medo, discriminação, constrangimento e demais sentimentos oriundos da vitimização.

Como esse momento é crucial para as vítimas, é essencial que policiais promovam um atendimento capaz de amparar, apoiar e principalmente cessar com a violência sofrida. Ademais, na maioria dos casos, elas já vinham sofrendo diversos tipos de agressões há algum tempo e somente naquele momento reagiram a fim de dar um basta no ciclo da violência. Logo, é importante que o momento da denúncia seja o menos traumático possível. A intervenção em situações de violência doméstica deve ser um processo facilitador no qual a mulher possa entender o que está acontecendo com ela e decidir que mudança deseja para sua situação e não um momento em que sinta medo ou vergonha de denunciar.

Com isso, para melhor atender essas vítimas, se faz necessário a capacitação e especialização dos policiais lotados nas delegacias especializadas e núcleos de atendimento à mulher no estado do Rio de Janeiro, com a implementação de um Curso de Formação Policial Especial, sob coordenação do SEPOL, no qual poderia ser implementado, durante o curso de formação policial, ou ainda, com a criação de um curso de capacitação que tornasse como requisito imprescindível para lotação nas delegacias especializadas e nos núcleos de atendimento a mulher, nos quais seriam adotados protocolos próprios no atendimento das vítimas de violência contra a mulher.

Referências bibliográficas

ADVÍNCULA, Maria Júlia. Violência doméstica, pandemia e ineficácia do sistema de justiça criminal: uma perspectiva criminológica. **Associação Brasileira dos Advogados criminalistas**, Curitiba, 28 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.abracrim.adv.br/artigos/violencia-domestica-pandemia-e-ineficacia-do-sistema-de-justica-criminal-uma-perspectiva-criminologica>. Último acesso em julho de 2022.

GUIMARÃES, Isaac Sabbá; MOREIRA, Rômulo de Andrade. **Lei Maria da Penha – Aspectos Criminológicos, de Política Criminal e do Procedimento Penal**. 2ª ed. Curitiba: Juruá, 2016.

LABRONICI LM. Fragmentos de corporeidades femininas vítimas de violência conjugal: uma aproximação fenomenológica. **Contexto Enfermagem**, v. 24, n. 3, p. 842-849, 2015.

ISP. **Monitoramento da violência doméstica e familiar contra a mulher no período de isolamento social**. Disponível em: <http://www.ispvisualizacao.rj.gov.br/monitor/index.html>. Último acesso em julho de 2022.

OPAS – Organização Pan Americana de Saúde. Violência contra as mulheres. OPAS, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topics/violence-against-women>. Último acesso em setembro de 2022.

REIS, Maria José; LOPES, Maria Helena; OSIS, Maria José. ‘It’s much worse than dying’: the experiences of female victims of sexual violence. **Journal of Clinical Nursing**, v. 26, n. 15-16, p. 2353-2361, 2017.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 9.014 de 18 de setembro de 2020. Dispõe sobre a comunicação de ocorrências ou de indícios de violência doméstica e familiar nas dependências de condomínios residenciais, na forma que menciona. 2020. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 18 de setembro de 2020.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 46.885 de 19 de dezembro de 2019. Altera e consolida, sem aumento de despesa, a estrutura básica da Secretaria de Estado de Polícia Civil, aprovada pelo Decreto nº 46.601, de 18 de março de 2019, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 2019.

SOUSA, Maria Helena et al. Preenchimento da notificação compulsória em serviços de saúde que atendem mulheres que sofrem violência sexual. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 18, n. 1, p. 94-107 2015.

WALKER, Lenore. **The Battered Woman Syndrome**. Nova Iorque: Harper and How, 1979.

As discussões acerca da redução da maioria penal nos cursos de formação policial no estado do Rio de Janeiro

Cláudia Peçanha

Comissária de Polícia Civil. Pós-graduada em Construção, Promoção e Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente pela Faculdade Signorelli e em Direito Público pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduada em Direito pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) em Educação Física pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é coordenadora da 6ª Região Integrada de Segurança Pública (RISP) na Coordenadoria do Sistema de Metas (SIM) do Instituto de Segurança Pública (ISP).

Ricardo Pantoja

Comissário de Polícia Civil. Possui especialização em Segurança Pública e Cidadania pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e graduação em Direito e Educação Física pela Gama Filho. Atualmente é coordenador da 2ª RISP na Coordenadoria do SIM do ISP.

Resumo

O presente artigo analisa as discussões sobre a redução da maioria penal nas aulas das disciplinas de Direito Constitucional e Direitos Humanos dos cursos de formação policial, no qual os autores foram professores. A partir da apresentação dos mecanismos normativos – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) – enfatizamos o prejuízo da redução da maioria penal para a sociedade e a triste e sombria realidade de parte da população infanto-juvenil. Dessa forma, para que tais arcabouços possam ser eficientes e cumprir os seus papéis, eles devem ser aplicados de forma coerente e com fiscalização. Como resultado desses debates, notamos que os policiais, ao saírem do curso, se transformavam também em educadores, em consonância com os princípios constitucionais referentes à igualdade e à justiça, valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

Palavras-chave: maioria penal; redução; cursos de formação policial; Estatuto da Criança e do Adolescente; Constituição Federal de 1988.

Introdução

“Ninguém pode ser autenticamente humano enquanto impede que outros também o sejam”.

Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2018)

A discussão sobre a redução da maioridade penal é bastante atual e envolve uma série de atores, inclusive, a polícia. Ela consiste na idade a partir da qual os cidadãos são inteiramente responsáveis pelos atos que infringirem as leis (NOVO, 2022). Na maioria dos países do Ocidente, incluindo o Brasil, a maioridade tem início aos 18 anos. No Japão, por exemplo, essa idade é de 21 anos. Portanto, a faixa etária a partir da qual um indivíduo é considerado adulto e, assim, responsável legal pelos seus atos, varia de acordo com cada cultura.

No Brasil, há uma série de debates acerca da redução da maioridade penal para 16 anos de idade. Aqueles que são a favor argumentam que, se o voto é facultativo para os jovens entre 16 e 18 anos, ou seja, se eles estão aptos a participar da vida política, também são capazes de responder criminalmente por suas atitudes. Outros afirmam que as medidas socioeducativas já existentes no ECA são insuficientes para lidar com determinadas transgressões cometidas por esses jovens, sendo necessárias condenações equivalentes àquelas empregadas para indivíduos maiores de 18 anos. Com isso, o aliciamento de menores de idade por parte do tráfico de drogas diminuiria, uma vez que as penas seriam as mesmas.

Os argumentos contrários à redução, por sua vez, afirmam que os problemas sociais do Brasil atingem principalmente os jovens negros de camadas mais pobres da população, que representariam a maior parcela dos presos (CALVI, 2018). Por isso, seria necessário um maior investimento em educação e saúde ao invés de encarceramento em massa, posto que as prisões não são adequadas para lidar com esse grupo. Além disso, aprisionar jovens pode trazer grandes problemas para seu desenvolvimento individual posterior, em decorrência da estigmatização que ex-presidiários sofrem. Uma vez recolhidas à prisão, essas pessoas têm sua capacidade produtiva anulada, além da alta probabilidade de se tornarem potenciais infratores mais perigosos ao conviverem diretamente com criminosos de alta periculosidade.

Como é possível perceber, o objeto em análise consiste em um tema preocupante e atual, na medida em que refletir sobre a redução da maioridade penal possibilita argumentações de cunho jurídico complexas. Este assunto faz parte da agenda de inúmeros atores, inclusive organismos internacionais, devido ao distanciamento entre a tutela dos direitos fundamentais, preconizada constitucionalmente, em relação à criança e ao adolescente e o que se vislumbra nas diferentes realidades desse grupo.

De acordo com Luz (2016), há a impossibilidade de redução da maioridade penal em razão da incidência do princípio de vedação de retrocesso, que impossibilita a mudança legal, visto que a Constituição é baseada nos direitos e garantias fundamentais, especialmente quando a transversalidade do tema envolve os Direitos Humanos. Ou seja, não é possível que, após um avanço, esse retroaja. Outros autores menos garantistas, que entendem a possibilidade de limitar direitos e garantias individuais, como Silva (2014), defendem tal possibilidade, desqualificando a imutabilidade protetiva, a saber, a proteção contra alterações, consagrando que há bases para a redução da maioridade penal, pois a Constituição não vislumbra estes direitos especificamente quando aborda o tema.

O Estado, em seu cerne formativo, possui um viés garantidor de direitos e tem o dever legal de proteger a criança e o adolescente desenvolvendo mecanismos contra abusos, e promovendo os direitos e garantias individuais. Assim, quando pensamos nos policiais, tendo como foco principal o seu processo de formação, enriquecemos o debate, uma vez que eles possuem ideias e conhecimentos distantes de ambientes acadêmicos e jurídicos. A importância da interdisciplinaridade nos cursos de

formação, com base nas doutrinas garantistas, é de grande valia quando se almeja desenvolver o perfil do policial como garantidor das leis e, principalmente, como um educador para a sociedade.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo mostrar a importância do ensino para a conscientização dos policiais, pois a redução da maioria penal traria sérios prejuízos à sociedade e à segurança pública. Para isso, relataremos nossas experiências em sala de aula como professores nas disciplinas de Direito Constitucional e de Direitos Humanos nos cursos de formação profissional policial, onde trabalhamos juntos desde 2012, na qual discussões sobre a redução (ou não) da maioria penal passavam grande parte dos debates. Nesse sentido, dividimos o artigo em duas partes principais. Na primeira delas, realizaremos uma revisão das leituras jurídicas acerca da redução da maioria penal, trazendo alguns mecanismos legais que amparam este tema. Em seguida, relataremos os principais pontos observados durante as aulas nos cursos de formação policial sobre este tema. Discussões como essas são importantes para que possamos formar cada vez mais policiais como educadores sociais, baseado nas normas jurídicas e nos problemas sociais existentes.

1. Discussões jurídicas acerca da redução da maioria penal: uma revisão teórica

Com base na Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 1989 e na Constituição de 1988, o Brasil, por meio da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 criou o ECA, que definiu criança como o indivíduo de até 11 anos e o adolescente a pessoa entre 12 e 17 anos (BRASIL, 1990). Composta de 267 artigos, este documento é um marco histórico, com o Brasil sendo o primeiro país a ratificar a Convenção de 1989 e a criar uma legislação ordinária baseada nestes princípios. O país necessitava de um texto infraconstitucional que suprisse a mudança constitucional vigente e reconhecesse a criança e o adolescente como sujeitos de direito, pois o Código de Menores (Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979), que era a norma anterior, possuía uma aplicação mais restritiva do que protetiva.

O art. 104 do ECA define crianças e adolescentes como penalmente inimputáveis, sujeitos a medidas do diploma legal por meio de medidas socioeducativas, com base na internação por até três anos. Logo, não há impunidade, mas uma regularização do art. 228 da Constituição. Apesar desse artigo definir a maioria penal a partir dos 18 anos, há, desde 1993, propostas de emendas constitucionais (PEC) com o objetivo de alterá-lo para 16 anos. No entanto, nenhum desses projetos foi submetido ao crivo da sociedade, e tal assunto emerge, em especial, quando algum jovem comete um ato infracional¹ violento que atrai atenção midiática. Assim, a redução da maioria penal é incompatível com a doutrina da proteção integral, consagrada na Constituição, em tratados, em convenções internacionais das quais o Brasil é signatário e no ECA. Sobre este princípio, Munir Cury, Paulo Afonso Garrido de Paula e Jurandir Norberto Marçura (2002) descrevem que:

[a] proteção integral tem como fundamento a concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, frente à família, à sociedade e ao Estado. Rompe com a ideia de que sejam simples objetos de intervenção no mundo adulto, colocando-os como titulares de direitos comuns a toda e qualquer pessoa, bem como de direitos especiais decorrentes da condição peculiar de pessoas em processo de desenvolvimento (CURY et al., 2002, p. 21).

O art. 5º da Constituição menciona os direitos e garantias fundamentais de todos, não podendo ser usado como um escudo protetivo de práticas ilícitas. Já o art. 227 faz alusão à proteção integral

1 - É importante ressaltar que o ato infracional difere do crime, pois aquele é cometido pelo adolescente infrator, enquanto este é pelo adulto submetido aos ditames legais.

da criança e do adolescente assegurando os direitos fundamentais desse grupo sem discriminação de qualquer tipo. A rigidez desse documento faz com que o texto dependa de um procedimento mais rigoroso para ser modificado, as emendas constitucionais, que tem por objetivo permitir alterações no texto constitucional após sua promulgação. Contudo, há limites quando se trata de garantias já asseguradas, as cláusulas pétreas, que não podem ser modificadas nem por meio de emendas. Desse modo, apesar de a maioria penal não estar no rol do art. 5º, ela está disposta no art. 228 e, se fosse modificada, iria contra a principiologia da Constituição, visto que ela possui conteúdo de direito e garantia individual. Ou seja, este tema só poderia ser debatido a partir de uma nova Constituição.

A respeito da inimizabilidade (a maioria a partir de 18 anos) como cláusula pétrea, René Ariel Dotti (2001) destaca que:

[a] inimizabilidade assim declarada constitui uma das garantias fundamentais da pessoa humana embora topograficamente não esteja incluído no respectivo Título (II) da Constituição que regula a matéria. Trata-se de uns dos direitos individuais inerentes à relação do art. 5º, caracterizando assim, uma cláusula pétrea. Consequentemente, a garantia não pode ser objeto de emenda constitucional, visando a sua abolição para reduzir a capacidade penal em limite inferior de idade – dezesseis anos, por exemplo, como se tem cogitado. (DOTTI, 2001, p. 412)

Nesse sentido, o art. 228 trata da proteção da pessoa humana, incluindo jovens e adolescentes, e, de acordo com os parágrafos 2º e 3º do art. 5º da Constituição:

Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte. (...) Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (BRASIL, 1988).

Os tratados e convenções internacionais sobre Direitos Humanos são considerados norma constitucional, conforme prescreve o trecho acima. Portanto, a redução da maioria penal feriria o disposto no art. 41 da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, da qual o Brasil é signatário, e, por isso, se compromete a não tornar sua lei interna mais grave.

A abordagem em relação às cláusulas pétreas, elencando a maioria penal, foi um elemento novo para o entendimento da maioria dos policiais no curso de formação, visto ser uma garantia da Constituição que muitos não tinham total entendimento. Com base na rigidez constitucional, trouxemos, através dos debates em sala de aula, várias discussões jurídicas e sociais sobre o tema, que serão descritas na seção a seguir.

2. Os debates sobre a redução da maioria penal nas aulas dos cursos de formação dos policiais no estado do Rio de Janeiro

Desde 2012, ministramos aulas no Curso de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) e na Academia Estadual de Polícia Sylvio Terra (ACADEPOL) nas disciplinas de Direito Constitucional e Direitos Humanos, com confecção de material didático e atividades avaliativas próprias. Os encontros eram estruturados de forma a suscitar a reflexão dos alunos sobre problemáticas que envolvem a Constituição e as normas conexas, enfatizando os direitos e garantias individuais, bem como a necessidade de proteção do indivíduo, conforme os princípios da dignidade da pessoa humana, comuns a ambas as disciplinas ministradas.

As duas matérias eram alinhadas e tinham sua abordagem direcionada a temáticas próprias, com ênfase em algumas normas específicas, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), o Código de Conduta dos Encarregados de Aplicação da Lei (CCEAL), os Princípios Básicos de Uso da Força e Armas de Fogo (PBUFAF) e a Constituição, além da Portaria Interministerial

nº 4.226 de 31 de dezembro de 2010. Todas estas normas apresentam elementos suficientes para abordagens relativas aos Direitos Humanos tanto no cotidiano individual, quanto naquele relativo à atividade funcional.

Inicialmente, coletávamos impressões dos alunos sobre o que representavam os Direitos Humanos para cada um deles, assim como seu papel como agente do Estado na preservação dos mesmos. Os resultados obtidos, na maioria dos casos, simbolizavam desconhecimento e impressões errôneas sobre o tema. Por isso, desenvolvemos abordagens que estavam atreladas, inclusive, ao lema das polícias no Brasil, “servir e proteger”. O dever de proteção é essencial ao exercício da função policial, pois ele é o “pedagogo da cidadania” (BALESTRERI, 2005), que precisa atuar na promoção dos Direitos Humanos e representando o Estado por meio de suas atitudes ao enfrentar os problemas da sociedade. De acordo com o autor:

[o] operador de Segurança Pública é, contudo, um cidadão qualificado pelo serviço: emblematiza o Estado, em seu contato mais imediato com a população. Sendo a autoridade mais comumente encontrada tem, portanto, a missão de ser uma espécie de “porta voz” popular do conjunto de autoridades das diversas áreas do poder. Além disso, porta a singular permissão para o uso da força e das armas, no âmbito da lei, o que lhe confere natural e destacada autoridade para a construção social ou para sua devastação. (BALESTRERI, 2005, p. 23).

Ao mesmo tempo, falávamos sobre a aplicabilidade das normas de Direitos Humanos para os próprios policiais, algo que era negado por eles. Porém, à medida que avançávamos nas aulas, eles começaram a evidenciar a existência de princípios protetivos e de regramento que caminham na mesma linha de preservação. Nesse sentido, eles perceberam que “servir e proteger” é empregar as normas em sua plenitude, e que coibir abusos é uma via de mão dupla, preservando tanto a sociedade quanto as instituições e o Estado. Isso nos permitia levá-los a refletir sobre as “falsas soluções”, que não trazem melhorias efetivas à segurança pública, como, por exemplo, a prisão de adolescentes, que não se traduz em medidas redutoras da violência e da criminalidade.

Evidenciamos, então, que, em um primeiro momento, havia um debate intenso e reflexivo sobre a atuação dos policiais, fazendo-os entender que são detentores de um poder que está atrelado ao equilíbrio e a manutenção da paz social, incluindo a proteção das pessoas. Isso é importante devido à dicotomia entre o direito do Estado de punir com o direito de liberdade do indivíduo, pois, além dessas questões, há a necessidade do cumprimento do dever, exigindo tomada de decisão ante uma situação de violação de direitos. Logo, é necessário compreender que o encarregado de aplicação da lei representa um elemento-chave no ciclo de justiça, que vai desde a detenção até o julgamento.

Quando o alvo da ação é um indivíduo menor de idade, há um grau de complexidade muito maior, pois, como indica o ECA, essa fase possui dois momentos distintos, a infância e a adolescência. Por isso, é preciso incutir na formação deste profissional que, apesar da aparência de um transgressor e da existência de uma sanção prevista pela norma, o primeiro movimento deve ser de proteção. Com isso, trazíamos casos que vivenciamos, nos quais os transgressores, inclusive adultos, diante de uma abordagem adequada, ou seja, um “aconselhamento” feito pelos agentes, mudaram suas vidas. Dessa forma, buscávamos estimular a empatia deles e a exposição de casos similares nos quais as práticas do acolhimento e da proteção funcionaram, o que, claro, não obsta o Estado de exercer seu direito de punição.

O debate sobre a redução da maioria penal era apresentado quando o tema tratava especificamente dos direitos e garantias fundamentais, abordados na seção anterior. A dinâmica era feita por meio de estudos de casos e havia sempre muita polêmica, principalmente quando o ato infracional era de maior gravidade. Nessas situações, as turmas clamavam pela diminuição da maioria penal, visto que a impressão veiculada era de que o adolescente em conflito com a lei não é responsabilizado por seus atos. Em aula, discutíamos o quanto essa opinião era uma mera ilusão, dada a existência das medidas socioeducativas. Dessa forma, era essencial destacar em aula as medidas diferenciadas dada pelo legislador devido à condição peculiar desse grupo.

A cada aula um momento de reflexão para este assunto era desenvolvido e deixava o debate expressivo ao final, mostrando que a maioria dos atos infracionais é contra o patrimônio (ALVES, 2007; BUENO; LIMA, 2022), e não são revestidos de maior gravidade. Desse modo, a responsabilização excessiva poderia não ter nenhum efeito no comportamento infracional ou pior, poderia agravá-lo, resultando em maior reincidência.

Sendo assim, após alguns encontros, os alunos já eram capazes de citar a principiologia da Constituição à respeito da redução da maioria penal. Os alunos concluíam que reduzir a maioria seria um retrocesso, já que o sistema penitenciário brasileiro não era capaz de ferir os postulados principiológicos dos direitos da criança e do adolescente, bem como princípios constitucionais e tratados internacionais.

Era também observado que havia um descaso por parte do Estado, da família e de toda a sociedade quanto ao ordenamento jurídico do ECA. O desrespeito às leis envolve uma série de atos violadores do princípio da legalidade, que é a diretriz básica da conduta da Administração Pública, ultrajando o próprio Estado de Direito. Ou seja, o Estado não está respeitando as próprias leis que edita, não sendo, portanto, eficiente para produzir o efeito de dele se espera.

Importante destacar que na formação de soldados da Polícia Militar havia turmas compostas somente por mulheres, chamadas de FEM, que, talvez por um lado mais empático, encaravam a problemática da redução da maioria penal com grande preocupação, sobretudo em relação ao futuro desses adolescentes. Elas levavam artigos de jornais relacionados ao tema e iniciavam debates com base nas legislações que nós apresentávamos.

Os alunos ficavam empolgados quando eram divididos em grupos de trabalhos, uns a favor e outros contra a redução da maioria penal. Entretanto, reflexões a favor da redução da maioria penal eram elencadas sem embasamento teórico consolidado. Dessa forma, incentivávamos o debate a partir de um viés constitucionalista, produzindo reflexões de grande valia para turma e com base nas relações sociojurídicas.

É muito importante perceber que o resultado destas instruções proporciona o conhecimento dos princípios e normas de Direitos Humanos, a compreensão do papel do servidor encarregado de aplicar a lei em um processo do sistema de justiça, reconhecendo sua atribuição legal de manutenção do sistema de garantias de direitos e deveres e, por fim, a personificar as responsabilidades advindas de todas estas questões.

Conforme parte do material empregado na formação preconiza, o policial, em seu desempenho, deve: aproximar-se da população, conhecer seus problemas no que tange à segurança pública e empenhar-se profissionalmente para o trato preventivo e corretivo na fluidez das ocorrências. Estas questões são potencializadas quando nos referimos ao trato com adolescentes infratores. Vale ressaltar que nessas situações é da responsabilidade dos funcionários encarregados de aplicação da lei a preservação da vida e da integridade física e moral dos envolvidos em qualquer situação. Para que isso seja evidenciado, são indispensáveis a instrução e o treinamento permanentes, para a aquisição e manutenção de conhecimentos, atitudes, habilidades e comportamentos que obedeçam às exigências do Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Por fim, destacamos que a finalidade das aulas não era somente o conhecimento jurídico, mas exaltar que o papel do policial tem grande valia na formação do cidadão e na construção de uma sociedade democrática, e que as leis e a justiça precisam caminhar lado a lado.

Considerações finais

A reflexão acerca da redução da maioria penal durante as aulas nos cursos de formação policial consagrou que a diminuição seria um retrocesso, visto que feriria postulados principiológicos dos direitos da criança e do adolescente, bem como princípios constitucionais e tratados internacionais.

Os policiais entenderam, ao longo das dinâmicas e debates, que não há justificativas plausíveis para isso. Os alunos também apresentaram avanços em seu senso crítico, compreendendo seu papel no ciclo da justiça e em sua atividade de servir e proteger. Portanto, o clamor público deve ser em defesa das crianças e dos adolescentes, com maior participação da sociedade, empresas, família e Estado em projetos sociais que visem à construção de seres com possibilidades de escolhas. Ou seja, cidadãos dignos, com direitos e garantias assegurados e capazes de respeitar as leis. É necessário, assim, investir em políticas públicas que fomentem novas atividades para esse grupo.

Entendendo que o progresso às vezes pode ser o inverso do crescimento humano, todos clamam por endurecer as leis, pois é mais rápido para encontrar soluções, mas não verificam a origem do problema. Isso faz com que a questão aumente cada vez mais e perca o controle e a conformidade com preceitos constitucionais e legais. Com base no viés jurídico, a questão da redução da maioria penal não é somente de política criminal, mas também matéria imutável como cláusula pétrea, pois está relacionado a direitos fundamentais consagrados na Constituição e não pode ser modificada.

O adolescente é importante para o Brasil, assim como o Brasil deve ser importante para o adolescente. Para isso, é necessário que eles sejam parte, partícipes e participantes da democracia brasileira. Transformar as condutas dos agentes de segurança pública, desenvolver a sensibilidade e uma consciência ética de respeito à Constituição, com base nos Direitos Humanos fundamentais e, sobretudo, em busca de uma transformação e consolidação de uma sociedade fraterna e justa, é importante para contribuir com a evolução das instituições.

Referências bibliográficas

- ALFRADIQUE, Milena. Redução da maioria penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. **JurisWay**, 18 de outubro de 2013. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=10826. Último acesso em agosto de 2022.
- ALVES, Ariel. Redução da Idade Penal e Criminalidade no Brasil. **Ministério Público do Paraná**, Curitiba, 15 de fevereiro de 2007. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-271.html>. Último acesso em setembro de 2022.
- ALVIM, Rui Castro. **O trabalho penitenciário e os direitos sociais**. São Paulo: Atlas, 1991. 99p.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann Em Jerusalém**: São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BALESTREI, Ricardo Brisolla. **Direitos Humanos Coisa de Polícia**. Rio Grande do Sul: Capec, 2005.
- BECCARIA, Cesar. **Dos Delitos e das Penas**. São Paulo: Atena, 1973.
- BITENCOURT, Cezar. **Falência da pena de prisão**. 1ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1993.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de outubro de 1979.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de julho de 1990.
- BUENO, Samira; LIMA, Renato. **A queda das internações de adolescentes a quem se atribui ato infracional**. Brasília: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. 14p. (Relatório de pesquisa).
- CALVI, Pedro. Sistema carcerário brasileiro: negros e pobres na prisão. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 6 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/sistema-carcerario-brasileiro-negros-e-pobres-na-prisao>. Último acesso em agosto de 2022.
- CORONEL BATISTA. O Comitê Internacional da Cruz Vermelha treinou as Polícias para “Servir e Proteger”. **ABriosa – Registros Históricos da PMPB**, 11 de junho de 2013. Disponível em: <http://abriosa.com.br/o-comite-internacional-da-cruz-vermelha-treinou-as-policias-para-servir-e-proteger/>. Último acesso em agosto de 2022.
- CORREA, Cláudia; GOMES, Raquel. **Trabalho Infantil – as diversas faces de uma realidade**. Petrópolis: Viana e Mosley, 2003. 152p.
- CURY, Munir; GARRIDO, Paulo; MARÇURA, Paula. **Estatuto da Criança e do Adolescente anotado**. 3ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002. 553p.
- DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Último acesso em agosto de 2022.

- DI MAURO, Renata. **Procedimentos Cíveis no Estatuto da Criança e do Adolescente**: 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- DOTTI, Rene. **Curso de Direito Penal, Parte Geral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.
- ELIAS, Roberto. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**: 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 253p.
- GUARÁ, Isa. **O crime não compensa, mas não admite falhas: padrões morais de jovens autores de infração**. 2000. 280 f. Tese de Doutorado – Doutorado em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- LIBERATI, Wilson. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 5ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1999.
- LIMA, Fernanda; PETRY, Josiane. **Os direitos da criança e do adolescente : a necessária efetivação dos direitos fundamentais - Volume V**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.
- LÔBO, Paulo. **Direito Civil- Famílias**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- LUZ, José. A vedação do retrocesso em matéria de direitos humanos e a inconstitucionalidade da redução da maioria penal no Brasil. **Revista Jus Navigandi**, v. 21, n. 4736, 2016.
- MACEDO, Renata. **O adolescente infrator e a imputabilidade penal**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2008.
- MACHADO, Martha. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. 1ª ed. Barueri: Manole Ltda, 2003.
- MORAES, Alexandre. **Direito Constitucional**: 19ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- NETO, Platon. **O trabalho decente como um direito humano**. São Paulo: LTR, 2015.
- NOVO, Benigno. Maioria penal. **Jusbrasil**, 8 de setembro de 2017. Disponível em: <https://benignonovonovo.jusbrasil.com.br/artigos/520056748/maioridade-pe-nal#:~:text=Conforme%20o%20artigo%20228%20da,%C3%A0s%20normas%20da%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20especial%22>. Último acesso em agosto de 2022.
- OLIVEIRA, Carmen. **Sobrevivendo no inferno: a violência juvenil na contemporaneidade**. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- OLIVEIRA, Edmundo. **O futuro alternativo das prisões**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- PEREIRA, Rodrigo. **Princípios Fundamentais Norteadores do Direito de Família**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SANTOS, Fernando. Princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. **Revista Jus Navigandi**, v. 3, n. 27, 1998.

SILVA, Denis. A possibilidade jurídica da diminuição da maioridade penal no Brasil. **Jus.com.br**, 15 de maio de 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/28496/a-possibilidade-juridica-da-diminuicao-da-maioridade-penal-no-brasil>. Último acesso em agosto de 2022.

SOU MAMÃE. 5 Conselhos para aproveitar a adolescência dos seus filhos. **Sou Mamãe**, 14 de novembro de 2017. Disponível em: <https://soumamae.com.br/conselhos-aproveitar-adolescencia-dos-seus-filhos/>. Último acesso em agosto de 2022.

A importância da capacitação dos policiais que lidam com crianças e adolescentes vítimas: um estudo sobre a metodologia do depoimento especial

Camilla Pereira

Mestre e bacharel em Relações Internacionais pelo Instituto de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (IRI/PUC-Rio). Bacharel em Segurança Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é analista da Coordenadoria de Projetos do Instituto de Segurança Pública (ISP).

Carolina Medeiros

Mestre em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é analista da Coordenadoria de Projetos do ISP.

Resumo

A violência sexual é um grave problema que afeta, sobretudo, crianças e adolescentes no Brasil. Dessa forma, capacitar os profissionais que prestam atendimento a esse grupo é fundamental. Por isso, o artigo tem como objetivo demonstrar a importância desse trabalho para os policiais civis que lidam com crianças e adolescentes vítimas de violência. Para tal, analisamos o trabalho da Delegacia da Criança e do Adolescente Vítima (DCAV) do Rio de Janeiro por meio dos Centros de Atendimento ao Adolescente e a Criança (CAAC), nos quais é utilizada a metodologia do depoimento especial. Essa entende que a infância e a adolescência são fases singulares e, por isso, o depoimento deve ser tomado de acordo com a idade da vítima. Como forma de ilustrar nosso argumento, realizaremos uma pesquisa bibliográfica acerca dos principais instrumentos normativos que norteiam a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, além de entrevistas com os profissionais que trabalham e ensinam essa metodologia. Entendemos, assim, que a capacitação acerca da tomada do depoimento especial aprimora o trabalho policial e evita casos de revitimização.

Palavras-chave: depoimento especial; crianças e adolescentes; capacitação; policiais civis; revitimização.

Introdução

A violência sexual é um grave problema que afeta, sobretudo, crianças e adolescentes no Brasil. No estado do Rio de Janeiro, das 5.110 vítimas de estupro em 2021, 3.691 tinham entre zero e 17 anos, o que corresponde a 72,2% do total (ISPVISUALIZAÇÃO, 2022). Por isso, é importante que os profissionais envolvidos na assistência a essas vítimas sejam capazes de atendê-las de modo a evitar a revitimização desse grupo.

Entendemos por revitimização o “[f]enômeno por meio do qual a vítima experimenta um sofrimento continuado e repetitivo, mesmo após cessada a violência originalmente sofrida” (VIEIRA, 2021, n.p.)¹. Por se tratar de crianças e adolescentes, isto é, indivíduos em processo de formação, muitos não compreendem a violência vivida, o que pode acentuar o sofrimento. Como forma de evitar tais episódios durante a coleta do depoimento, os profissionais de segurança pública, em especial, os policiais civis, precisam ter ciência das especificidades da infância (que consiste no processo de formação psíquica, social e emocional e na dependência legal e jurídica de um responsável adulto), que demandam um processo distinto dos relativos aos demais indivíduos que se encontram na fase adulta. Tendo isso em mente, foi criado, por meio do art.4º, inciso V, parágrafo I da Lei nº 13.431/2017, o depoimento especial, uma metodologia que entende que o depoimento deve ser tomado de acordo com a idade da vítima (BRASIL, 2017).

O artigo, assim, tem como objetivo mostrar a importância da capacitação dos policiais civis que trabalham com crianças e adolescentes vítimas de violência, de modo a evitar retraumatização. Tomaremos como base o trabalho desenvolvido na Delegacia da Criança e dos Adolescentes Vítimas (DCAV), por meio dos Centros de Atendimento ao Adolescente e a Criança (CAAC), ressaltando os efeitos positivos da qualificação desses profissionais. Para tal, realizaremos uma pesquisa bibliográfica acerca dos principais instrumentos normativos que norteiam a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, além de entrevistas com os responsáveis por trabalhar e ensinar essa metodologia.

A fim de ilustrar nosso argumento, dividimos o artigo em três seções principais. Na primeira parte, mostraremos como o debate sobre a violência contra crianças e adolescentes na área da saúde, juntamente aos documentos internacionais voltados para a proteção infantil, passou a atrair o debate público e culminou no entendimento da infância como uma etapa diferente da vida adulta. Considerando que este indivíduo se encontra em situação de maior vulnerabilidade, necessita a proteção dos órgãos do Estado, inclusive, a Secretaria de Estado de Polícia Civil (SEPOL). A partir disso, na segunda seção olharemos especificamente na experiência do Rio de Janeiro, por meio da implementação dos CAAC e do emprego da metodologia do depoimento especial. Em seguida, buscaremos apresentar alguns cursos e treinamentos ofertados para os profissionais – da saúde, da segurança, do sistema de justiça e da assistência social – que trabalham com crianças e adolescentes vítimas de violência no Brasil. Faremos isso para que, por fim, possamos refletir, por meio de entrevistas com os policiais envolvidos, os resultados positivos do ensino desta metodologia na prática policial. Nas considerações finais, retomaremos os principais pontos do artigo.

1. A violência contra crianças e adolescentes como um problema de segurança pública no Brasil

O conceito de infância passou por diversas mudanças ao longo do tempo, o que influenciou na criação de arcabouços normativos e institucionais internacionais e nacionais voltados para este grupo. Por isso, nesta seção, buscamos apresentar como a violência contra crianças e adolescentes

1 - Há também casos em que os profissionais culpabilizam a vítima pelo ato, fazendo com que esse trauma seja novamente vivido (VON HOHENDORFF; PATIAS, 2017).

começou a ser entendida como um problema de segurança pública.

Um dos primeiros autores a tratar sobre a Sociologia da Infância, disciplina responsável por iniciar os estudos sobre este tema nas Ciências Sociais, foi o francês Philippe Ariès (1914 – 1984). De acordo com ele, os três primeiros autores a refletirem sobre esse tópico foram os contratualistas Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)². De modos distintos, os três autores entendiam a criança como um ser irracional e imaturo, marcado pela inocência, que necessitava da tutela do mundo adulto (aqui representados pela família, a escola e o Estado) para garantir seu bom desenvolvimento (FIONDA, 2001; JENKS, 2005).

Por meio dessas imagens e construções, uma série de espaços e instituições centrados na infância surgiram no século XIX (ÀRIES, 2017). No século XX, documentos e instituições foram criados para assegurar os direitos desse grupo a nível internacional, mostrando que a infância e a criança deixaram de ser um assunto privado, ou seja, restrito à tutela da família, e passaram a incorporar o debate público, por meio da regulação e proteção estatal dessa faixa etária.

Dentre os principais documentos internacionais, podemos destacar a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (1924), a Declaração dos Direitos da Criança (1959), o Ano Internacional da Criança (1979) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Este último é o documento sobre a infância mais aceito internacionalmente hoje em dia. Uma de suas inovações consiste em seu art.12³, onde há questões referentes à capacidade da criança de formular seus pensamentos e ter suas opiniões consideradas, incluindo o direito de ser ouvida em todo o processo judicial ou administrativo que lhes afetem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

Em paralelo à regulação jurídica no âmbito internacional, a área da saúde também começou a se preocupar com a violência contra crianças e adolescentes a partir da década de 1960. Uma série de estudos médicos começaram a relatar hematomas e lesões em crianças e adolescentes (GUERRA, 2008), chamando a atenção para os maus-tratos. Esse movimento foi importante por reconhecer as violências sofridas por crianças e adolescentes na esfera privada e, assim, demandar respostas públicas para este problema.

No Brasil, com o processo de redemocratização, diversas organizações, movimentos sociais e fundações empresariais se mobilizaram durante o processo da Constituinte para garantir que os direitos das crianças e dos adolescentes estivessem presentes no texto constitucional (KIM ABE, 2020). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi incluso o art. 227, que reconheceu as crianças como sujeitos de direitos (BRASIL, 1988), como é possível ver abaixo.

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, 1988).

2 - Hobbes via a criança como um indivíduo que se encontrava no “estado de natureza”, e só avançaria para um “estado civilizado” ao atingir a idade adulta. Ou seja, a criança seria como um selvagem. Para Locke, a criança seria uma “tela branca”, um indivíduo ainda incompleto, que iria adquirir maturidade somente ao atingir a idade adulta. Portanto, seria uma criança em formação. Rousseau, por fim, cunhou uma das imagens mais poderosas sobre a infância, a criança inocente. Para ele, a sociedade deveria manter as crianças indomadas, naturais e irracionais, preservando sua curiosidade e inocência (JENKS, 2005).

3 - Art.12 – 1. Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

2. Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

A partir daí, uma série de representantes de movimentos sociais, consultores do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e outros especialistas elaboraram o texto que, em 13 de julho de 1990, culminou na promulgação da Lei nº 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ele garantiu às crianças e adolescentes proteção especial contra a negligência, os maus-tratos, a violência e a exploração, além de delinear a diferença etária entre crianças (zero a 11 anos) e adolescentes (12 a 17 anos), como disposto em seu art. 2º (BRASIL, 1990). Assim, o ECA representa uma inovação com relação aos documentos anteriores, por considerá-los sujeitos de direitos que devem ser protegidos e ouvidos pela família e pelo Estado, responsáveis por tomar decisões em favor de seu maior interesse. Além disso, coaduna com o movimento internacional de proteção e reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes, sobretudo por meio da ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 em 24 de setembro de 1990.

No que diz respeito aos crimes cometidos contra crianças e adolescentes, nove artigos do Título VII, Capítulo I, Seção II do ECA são voltados especificamente para a temática da violência sexual³. Dez anos depois, devido aos desdobramentos jurídicos do caso Araceli em 1973⁴, foi instituído o Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual Infanto-Juvenil (Lei nº 9.970/2000).

Apesar desses avanços, percebemos que essas legislações tinham um foco maior na criminalização e punição das condutas violentas contra crianças e adolescentes do que no processo de coleta do depoimento que levará a responsabilização dos agressores. De acordo com Luciane Poter (2018), o modelo de oitiva utilizado era o tradicional, que consistia na

[...] formulação e reformulação constrangedora de perguntas e insinuações, normalmente

3 - Os seguintes artigos tratam sobre violência sexual contra crianças e adolescentes:

Art. 240. Produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica, envolvendo criança ou adolescente (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

Art. 241. Vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

Art. 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

Art. 241-B. Adquirir, possuir ou armazenar, por qualquer meio, fotografia, vídeo ou outra forma de registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

Art. 241-C. Simular a participação de criança ou adolescente em cena de sexo explícito ou pornográfica por meio de adulteração, montagem ou modificação de fotografia, vídeo ou qualquer outra forma de representação visual (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

Art. 241-D. Aliciar, assediar, instigar ou constranger, por qualquer meio de comunicação, criança, com o fim de com ela praticar ato libidinoso (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

Art. 241-E. Para efeito dos crimes previstos nesta Lei, a expressão “cena de sexo explícito ou pornográfica” compreende qualquer situação que envolva criança ou adolescente em atividades sexuais explícitas, reais ou simuladas, ou exibição dos órgãos genitais de uma criança ou adolescente para fins primordialmente sexuais (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

Art. 242. Vender, fornecer ainda que gratuitamente ou entregar, de qualquer forma, a criança ou adolescente arma, munição ou explosivo.

Art. 244-A. Submeter criança ou adolescente, como tais definidos no caput do art. 2º desta Lei, à prostituição ou à exploração sexual (Incluído pela Lei nº 9.975, de 23.6.2000) (BRASIL, 1990).

4 - Araceli Cabrera Sánchez Crespo nasceu em Serra (ES) em 2 de julho de 1964 e, em 18 de maio de 1973, desapareceu quando saía da escola em direção ao ponto de ônibus. Apesar do sumiço ter ocorrido em uma sexta-feira, as buscas pela menina começaram apenas três dias depois, na segunda-feira, e seu corpo foi encontrado em 24 de maio de 1973 completamente desfigurado. Havia indícios de que a menina foi drogada e abusada sexualmente, além de ter sido utilizado ácido para desfigurar o corpo e dificultar sua identificação. Os principais suspeitos do crime eram Dantinho Micheline e Paulo Helau, pertencentes a famílias muito influentes à época, fator que dificultou as investigações, somado ao fato de que o Brasil encontrava-se sob o regime da Ditadura. A versão mais aceita é que os dois, conhecidos por promoverem festas nas quais drogavam e violentavam meninas mais novas, raptaram Araceli no momento em que ela estava no ponto de ônibus próximo ao bar do pai de Dantinho. No bar, especula-se que a menina foi mantida em cativeiro sob efeito de drogas, onde foi violentada e morta pelos dois cúmplices. O julgamento ocorreu somente em 1975, no qual ambos foram condenados a 18 anos de reclusão e ao pagamento de uma multa, porém, eles recorreram e o caso retornou a julgamento, que, em 1980, absolveu os dois. Em decorrência da brutalidade do caso e a repercussão nacional, assim, o Congresso instituiu a Lei nº 9.970/2000.

Informação disponível em: <https://folhacg.com.br/destaque/araceli-a-historia-triste-que-virou-simbolo-de-uma-grande-luta>. Último acesso em agosto de 2022.

utilizadas de forma imprópria, inadequada e infrutífera, **levando a vítima sofrer duas vezes o ato de violência.** (...) Durante a audiência há a exposição da criança, ela terá que falar sobre situações extremamente íntimas a pessoas desconhecidas, normalmente homens, diante de uma formalidade e ambiente inapropriados para seu estágio de desenvolvimento (POTER, 2018, p. 267 apud PEIXOTO, 2022 – ênfases nossas).

Devido às deficiências existentes neste modelo, foi sancionada a Lei nº 13.431/2017, que demandava, pela primeira vez, a criação de uma instituição formal que criasse um órgão de referência para lidar com a rede de proteção a este grupo. A lei, assim, tinha como objetivo criar um procedimento de atendimento especializado para crianças e adolescentes, a fim de evitar revitimização. Sendo assim, ela elencou quatro formas de violência: (i) física; (ii) sexual; (iii) psicológica e (iv) institucional, reforçando a necessidade de um procedimento que fosse célere, imparcial e de acordo com a fase de desenvolvimento da vítima/testemunha de violência. Por isso, a próxima seção visa abordar a criação de uma das instituições concebidas para atender crianças e adolescentes vítimas de violência e que utiliza da metodologia do depoimento especial, os Centros de Atendimento a Adolescentes e Crianças (CAAC). Para isso, temos como estudo de caso o município do Rio de Janeiro, localidade na qual as autoras realizaram visitas ao centro e conversaram com os profissionais envolvidos neste trabalho.

2. A criação do CAAC no Rio de Janeiro e a metodologia do depoimento especial

No caso do Rio de Janeiro, o CAAC foi criado em 2015 como uma extensão da DCAV, em um projeto piloto da SEPOL para implementar o depoimento especial e o atendimento integrado. De acordo com a *Childhood Brasil* (2018),

o contexto local já possuía certa ambientação para o depoimento de crianças e adolescentes e a integração das ações. Em 2012 o Rio contava a implantação do Núcleo de Depoimento Especial de Crianças e Adolescentes (Nudeca), no Tribunal de Justiça do Estado (CHILDHOOD BRASIL, 2018, p. 113).

O projeto teve como inspirações o Centro de Referência ao Atendimento Infanto-juvenil (CRAI), em Porto Alegre, e o *National Children's Advocacy Center* (NCAC), no estado do Alabama, nos Estados Unidos. Em 2013, a então promotora pública da Vara de Infância Patrícia Chambers participou de um ciclo de capacitação da ONG *Childhood Brasil*, onde ouviu sobre a experiência americana do NCAC, e, no ano seguinte, participou de um dos simpósios do NCAC, além de visitar outros dois centros em Los Angeles. Tais experiências deram início ao debate para a implementação de um projeto semelhante no Rio de Janeiro, por meio de um diálogo entre o Ministério Público, a extinta Secretaria de Segurança Pública (por meio da SEPOL e da DCAV), as Secretarias Municipal e Estadual de Saúde, os Conselhos Municipal e Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, dentre outros órgãos que constituem a rede de proteção à Criança e ao Adolescente. Como resultado, foi elaborado um projeto que, em 17 de junho de 2015, culminou na inauguração do CAAC.

Inaugurado em parceria com três órgãos – a SEPOL e a DCAV, a Secretaria Municipal de Saúde (representado pelo Hospital Municipal Souza Aguiar – HMSA), e o Ministério Público (MP) – o CAAC recebe as denúncias e realiza o depoimento especial da fase investigativa com crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. O HMSA faz o atendimento em saúde, incluindo profilaxia contra infecções sexualmente transmissíveis, contracepção de emergência e outros procedimentos clínicos e cirúrgicos (CHILDHOOD BRASIL, 2018), e o MP é o ente articulador e fiscalizador das ações.

A Portaria PCERJ nº 709 de 2015, documento que contém as competências exclusivas da SEPOL para o CAAC, estabeleceu a coordenação do mesmo por parte da DCAV e seu funcionamento dentro das dependências do HMSA (RIO DE JANEIRO, 2015). Nesse sentido,

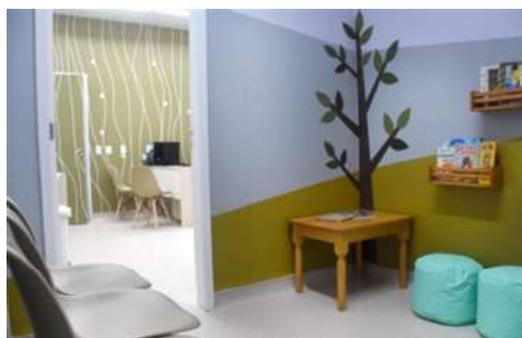
[t]rata-se de um Centro para recebimento de denúncias sobre crimes de violência sexual contra meninas e meninos, tendo um caráter investigativo. Porém, é integrador das políticas de atenção e proteção, uma vez que funciona dentro do Hospital Municipal Souza Aguiar (HMSA), que proporciona todo o atendimento em saúde necessário para as vítimas desse tipo de violência (DOS SANTOS; MAGALHÃES; GONÇALVES, 2017, p. 114).

Dessa forma, a portaria estabelece os seguintes conteúdos: (i) estrutura do espaço, com destinação de salas no hospital para o centro; (ii) atribuições dos policiais destacados para o serviço e sua subordinação ao delegado(a) titular da DCAV; ; (iii) capacitação dos profissionais policiais destacados para realizarem, dentro das normas legais, o depoimento especial; (iv) gravação em áudio e vídeo dos depoimentos especiais e seu arquivamento no Sistema de Controle Operacional da Polícia Civil; (v) utilização de uma metodologia científica específica para o depoimento especial (protocolo de entrevista cognitiva através do relato livre); (vi) estabelecimento da faixa etária para o depoimento a partir dos cinco anos de idade; (vii) atendimento prioritário para crimes de violência sexual contra crianças e adolescentes; e (viii) destinação de uma sala para a realização de exame pericial de corpo delito. Essas medidas reforçam a essência do CAAC em fornecer um atendimento humanizado às vítimas a fim de evitar a revitimização, pois ocorre de maneira centralizada, sem que as vítimas precisem ir a muitos lugares para registrar a ocorrência, passar por perícia, atendimento médico, entre outras etapas do processo de denúncia desses crimes.

O centro funciona de segunda a sexta-feira, das 9h às 19h, com pelo menos dois policiais trabalhando por dia (DOS SANTOS; MAGALHÃES; GONÇALVES, 2017, p. 116). Sua função consiste em realizar o registro de ocorrência e o depoimento especial com a vítima, caso necessário. É importante ressaltar que a DCAV, as outras delegacias – especializadas ou comuns – da capital e da região metropolitana, o MP e o Conselho Tutelar também podem solicitar a realização do depoimento especial e a confecção da ocorrência⁵. Nesse contexto, o trabalho investigativo continua a cargo da DCAV, que recebe a ata do depoimento especial e um DVD com o áudio e vídeos gravados no CAAC. Idealmente, com as delegacias distritais tendo profissionais capacitados e infraestrutura adequada, seria possível realizar a colheita do depoimento especial no próprio local.

Com relação ao espaço do CAAC⁶, o ambiente do centro é lúdico, com brinquedos, pufes, almofadas, cadeiras coloridas e televisão transmitindo programas infantis, buscando suavizar a seriedade da situação e acolher a vítima já na recepção do centro, como mostra a Figura 1. Há também uma sala para atendimento das famílias e realização do registro de ocorrência, uma para a tomada do depoimento especial e outra para exame pericial.

Figura 1 – Recepção do CAAC – Hospital Municipal Souza Aguiar



Fonte: Retirado do *site* do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (2019).

5 - É importante ressaltar que é possível realizar o processo de depoimento especial na própria delegacia distrital, porém, é necessário que haja uma estrutura adequada e profissional capacitado para tal função.

6 - Outras delegacias também podem solicitar esta gravação, caso seja necessário.

A sala de depoimento especial consiste em um espaço pequeno que contém duas poltronas dispostas de forma perpendicular, com microfone afixado na parede próximo às poltronas e uma câmera filmadora discreta também afixada na parede, de frente para as poltronas. Há poucos elementos no ambiente a fim de não desviar a atenção da criança, sobretudo as mais novas. Enquanto a vítima tem seu depoimento colhido, os responsáveis, acompanhados por um policial civil, assistem a gravação na sala ao lado. Sobre este ponto, Welter et al. (2010) afirmam que:

[a] presença de tecnologias em um ambiente mais amistoso para as crianças tem se mostrado útil nos processos de investigação, sem intimidação da vítima. **O acesso a equipamentos de áudio e vídeo pode ser fator de redução de traumatização secundária para as vítimas, uma vez que as gravações podem ser usadas nos tribunais, evitando-se que a criança tenha que testemunhar pessoalmente.** A gravação permite ainda saber em que circunstâncias foi recolhida a informação e se houve ou não efeito de sugestão por parte do entrevistador (WELTER et al., 2010, n.p. – ênfases nossas).

No que diz respeito à metodologia do depoimento especial, regulamentada pela Lei nº 13.431 de 4 de abril de 2017 (BRASIL, 2017), o centro a utiliza desde seu início. É válido pontuar que o depoimento especial já era utilizado antes da criação do CAAC, porém, até a promulgação da lei, não havia nenhum protocolo que o tornava obrigatório. O art. 8º da referida lei define esta metodologia como “o procedimento de oitiva de criança ou adolescente vítima ou testemunha de violência perante autoridade policial ou judiciária” (Ibid.). Para a confecção do depoimento, um policial fica encarregado, em um primeiro momento, de entrevistar o responsável pela vítima na sala de atendimento, buscando informações sobre a ocorrência e orientando quanto às medidas protetivas. Simultaneamente, o outro policial fica com a vítima na recepção, ambientando e orientando o procedimento que será realizado de forma reservada.

A metodologia é recomendada para crianças a partir dos cinco anos de idade. Contudo, há exceção para crianças que os policiais atestem como aptas para a realização do depoimento após a avaliação do desenvolvimento cognitivo. Caso contrário, elas são encaminhadas para o Núcleo de Atendimento à Criança e o Adolescente (NACA), organização da sociedade civil parceira, que presta atendimento psicossocial e apoia o trabalho investigativo.

O depoimento, assim, consiste em uma conversa que é gravada em áudio e vídeo e transmitida para a sala de atendimento, na qual outro policial anota os elementos chaves que possam comprovar o crime. Apesar de não haver um tempo padrão, uma vez que esse fator depende da abertura das vítimas ao procedimento, a duração recomendada é de 60 minutos.

Para colhê-lo, os profissionais se baseiam no protocolo sistematizado pela *Childhood* Brasil para a entrevista forense (DOS SANTOS; GONÇALVES; JÚNIOR, 2020), utilizado tanto para a escuta especializada como para o depoimento especial, seguindo os passos da entrevista cognitiva. Em um primeiro momento, o policial se apresenta e explica o que vai ocorrer e os motivos de estarem ali; em seguida, conversam sobre temas neutros e gerais, para criar sintonia com a vítima, avaliando a capacidade de se seguir para o relato livre, com regras acordadas e estimulando a prática narrativa. Então, a criança ou o adolescente são incentivados a falarem de forma livre sobre o que ocorreu. Após a narrativa, perguntas abertas não indutoras de “sim” ou “não” são feitas, de modo a evitar dúvidas sobre o caso. Ao final, eles voltam a falar sobre temas neutros e gerais, mencionados no *rapport* (relatório).

Em caso de dificuldades para o relato de alguma informação importante, o profissional persiste para entrar no tema novamente com abordagens sutis, sem forçar ou impor a narrativa. Por fim, o registro de ocorrência é elaborado e o responsável assina um Termo de Declaração. Caso constatado que o responsável é o principal suspeito, é possível prendê-lo em flagrante. De modo contrário, as pessoas são liberadas e o material recolhido é encaminhado para a DCAV, que abre inquérito policial e dá início ao processo.

Portanto, percebemos que a metodologia do depoimento especial, por acolher e ter como

sujeito central a criança e o adolescente vítima, consegue colher o testemunho das vítimas evitando a retraumatização das mesmas e com informações mais precisas. Isto é, os depoimentos são tomados de acordo com a idade da vítima, com o cuidado para evitar episódios de revitimização, fazendo com que o processo ocorra de modo mais eficiente. Por isso, na próxima seção, relataremos os benefícios do uso dessa metodologia para a prática policial, destacando a necessidade de mais profissionais capacitados para este serviço.

3. O ensino da metodologia do depoimento especial para os policiais civis

A primeira vez que fomos à DCAV foi em setembro de 2021, para a realização de uma atividade relativa ao nosso serviço. Nosso objetivo, neste primeiro momento, era conhecer o trabalho da delegacia e o processo de lavratura dos registros de ocorrência de violência contra crianças e adolescentes. À época, trabalhávamos com uma policial civil cuja amiga estava lotada na DCAV e, por isso, conseguimos um fácil acesso a este ambiente e a estes profissionais. Quando chegamos à delegacia, conhecemos Tatiana, policial civil que era nosso contato e que nos apresentou à Sidália e ao Olyntho⁷, que também trabalhavam na DCAV. Foi nesta conversa que fomos apresentadas ao CAAC e à metodologia do depoimento especial, material que serviu de base para a exposição que fizemos na seção anterior.

Inspiradas pelo diálogo travado em 2021, decidimos, mediante o tema desta edição da presente revista, produzir uma reflexão acerca do conteúdo que nos foi exposto naquela época. Com isso, realizamos um segundo encontro, em setembro de 2022, com esses mesmos policiais⁸. A escolha se deu pelo fato de que Olyntho é professor e referência nesta área, tendo sido um dos responsáveis pela elaboração do protocolo juntamente a *Childhood*. Tatiana, por sua vez, buscou à DCAV em 2019 após um caso envolvendo crianças vítimas de violência na delegacia na qual estava lotada, e, a partir daí, construiu sua carreira voltada para a aprendizagem da metodologia do depoimento especial, desenvolvendo uma extensa parceria com Olyntho. Após ser transferida para a DCAV, começou a estudar o depoimento especial na prática, assistindo as entrevistas feitas por Olyntho e outros colegas e aprendendo as melhores estratégias utilizadas. Por isso, julgamos que entrevistá-los é relevante devido ao papel que desempenham dentro do universo de tomada de depoimento de crianças e adolescentes vítimas de violência no estado do Rio de Janeiro, além do fato de ambos serem profissionais de segurança com formação na área de psicologia. Nossa intenção, assim, era olhar para essa questão a partir do prisma do ensino, buscando compreender como a aprendizagem desta metodologia auxilia na boa prática policial, tornando seu trabalho mais humanizado e amparado em técnicas que entendem as especificidades de cada grupo em situação de vulnerabilidade.

Precisamos ressaltar que ambas as conversas ocorreram na DCAV e não no CAAC devido à pandemia da Covid-19⁹. Com a disseminação do vírus e o alto risco de contaminação nos hospitais, o centro foi transferido do HMSA para a DCAV, onde funciona de maneira adaptada até os dias atuais. Apesar de o número de casos terem caído substancialmente, ainda não foi possível retornar para o ambiente hospitalar, pois, de acordo com os entrevistados, não há policiais que queiram ficar lotados na DCAV, impedindo-os de sair de lá e, assim, deixar a equipe da delegacia incompleta.

No início de nossa conversa, os policiais começaram a falar sobre um curso voltado para o ensino do depoimento especial que estão montando para apresentar ao MP, visando capacitar outros profissionais não policiais que compõem o sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente. Sobre este tópico, Ramos e Teodoro (2012) alegam que há lacunas na formação dos

7 - É importante reforçar que todos os profissionais supracitados concordaram em ter seus nomes expostos neste artigo.

8 - Como o trabalho funciona em regime de escala, Tatiana e Olyntho compõem uma equipe enquanto Sidália tem como dupla outro colega, e, por isso, os três não estão juntos nos mesmos dias.

9 - A pandemia foi decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Informação disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Último acesso em agosto de 2022.

profissionais no que tange ao diagnóstico de violência intrafamiliar, além do medo de notificar as agressões devido à carga de denúncia e também à percepção de que esse é um problema privado. Sendo assim, professores, pedagogos e assistentes sociais são de suma importância na identificação de sinais que remetam à violência sofrida, tais como mudanças bruscas de comportamento, desempenho escolar insuficiente, hematomas, entre outros. Dessa forma, eles precisam ser capacitados sobre como abordar esses assuntos com os jovens que podem ser vítimas de violências.

Esse ponto serviu de gancho para nossa pergunta introdutória, ou seja, se eles conheciam os cursos da plataforma virtual “Escuta Especializada”¹⁰, da *Childhood* Brasil, que oferece treinamentos para os profissionais que atuam com crianças e adolescentes na rede de proteção e no sistema de justiça¹¹. Ambos já fizeram alguns cursos da plataforma, e também conhecem os profissionais da Organização Não Governamental (ONG) responsáveis por eles e reforçaram a importância dos mesmos. Foi a partir dessa discussão que nós descobrimos a existência do Curso de Capacitação em Investigação Criminal no Sistema de Proteção a Criança e Adolescente (CCIPCA) da Academia de Polícia Sylvio Terra (ACADEPOL), que foi o tópico principal de nosso diálogo. Criado em 2019 e ministrado por Olyntho, esta não é uma formação obrigatória do curso de formação dos policiais civis, mas sim, apenas para aqueles que têm interesse em se especializar no atendimento à criança e ao adolescente vítima. Tatiana, por exemplo, fez o movimento contrário. Conforme mencionamos nos parágrafos acima, ela pediu para ser transferida para a DCAV e, a partir disso, aprendeu na prática como aplicar a metodologia do depoimento especial. Por isso, ela pretende se matricular na próxima turma, para adquirir, também, uma certificação da ACADEPOL¹² e, posteriormente, inclusive, ser uma das policiais responsáveis por lecionar esse curso.

Com duração de dois meses, ele trata de temas como os jovens em conflito com a lei, o ato infracional, e, principalmente, a técnica do depoimento especial. Até o presente momento, o curso contou com cinco turmas, quatro delas virtuais em decorrência da pandemia. A média é de 30 alunos por turma no formato presencial, porém aquelas que ocorreram de modo remoto tiveram cerca de 50 inscritos cada.

Apesar do número expressivo de capacitados, os entrevistados relataram que poucos são aqueles que se sentem realmente preparados para a prática profissional, o que sobrecarrega os poucos policiais disponíveis para esta função e torna o processo menos célere. Uma das razões para isso é que muitos deles têm medo de causar algum prejuízo àquela vítima, e até mesmo fazê-la reviver o trauma sofrido. Como enfatizaram nossos interlocutores, o conhecimento técnico, por si só, não é suficiente, é importante que haja também uma sensibilidade por parte do profissional para que ele saiba os momentos em que deve avançar ou recuar durante a oitiva. Acerca deste ponto, Sanson e Von Hohendorff falam que “[a] oitiva de crianças e adolescentes não é uma tarefa simples para o sistema judiciário. O despreparo dos profissionais do Direito em lidar com esse tipo de situação dificulta a garantia de proteção desse público, reforçando a sua vulnerabilidade, além de comprometer a possibilidade de confirmação da ocorrência da violência” (CARIBÉ; LIMA, 2015

10 - Informação disponível em: <https://escutaespecializada.com.br/cursos/>. Último acesso em agosto de 2022.

11 - O *site* contém vídeos, publicações e notícias que orientam e informam sobre os direitos de crianças e adolescentes e podem ser utilizados na formação dos profissionais. Os cursos, por sua vez, são 100,0% *on-line*, pagos e emitem certificados. Existem cinco deles: (1) Formação de Multiplicadores; (2) Escuta Especializada; (3) Depoimento Especial; (4) Escuta Protegida e (5) Atendimento Integrado, com diferentes cargas horárias. O objetivo do primeiro curso é de formar profissionais que realizem treinamentos para outros profissionais, formando uma rede de qualificação. Para esse curso, é necessário ter concluído o curso de Escuta Especializada. Esse por sua vez, foca em explicar os conceitos de violência, revitimização e o estudo dos marcos normativo da escuta especializada. Já o curso de Depoimento Especial é focado nas diretrizes da Lei nº 13.341/2017, no Decreto nº 9.603/2018 e Resolução CNJ 299, de 2019, fornecendo aos alunos um conhecimento aprofundado sobre os aspectos teóricos e práticos do depoimento especial. Por fim, os cursos de Escuta Protegida e Atendimento Integrado ainda não estão disponíveis para inscrições.

12 - É importante ressaltar que, apesar de ainda não ter realizado o curso da ACADEPOL, a entrevistada está apta para aplicação desta metodologia porque já realizou outras capacitações, promovidas por outros órgãos do sistema de justiça, cujo foco é o ensino desta metodologia.

apud SANSON; VON HOHENDORFF, 2021, p. 28). Portanto, um desafio que se coloca é fazer com que estes profissionais se sintam aptos para trabalhar com essas crianças e adolescentes vítimas, para que tenhamos mais policiais especializados no atendimento a este grupo.

Além disso, a escassez de policiais especializados nesta metodologia faz com que as vítimas cheguem ao CAAC depois de ter passado por outros órgãos. Como consequência, elas narram várias vezes a violência sofrida, o que não é o ideal, uma vez que acarreta em retraumatização. Pelisoli e Dell’Aglío (2016) apontam que

[u]ma vez que se trata de crime caracterizado, geralmente, pela não materialidade do fato, a palavra da (suposta) vítima torna-se, na maior parte dos casos, a principal forma de acessar os fatos. Tendo em vista a necessidade de atuação de diferentes áreas e a complexidade e interdisciplinaridade contida no problema, **atualmente se tem pensado em metodologias que visam a reduzir a quantidade de pessoas e situações de escuta da criança, com a intenção prioritária da proteção integral e não revitimização** (PELISOLI; DELL’AGLIO, 2016, p. 409 – ênfases nossas).

Por isso, “[u]ma das estratégias que buscam minimizar o sofrimento e diminuir a quantidade de momentos que a vítima precisa falar sobre o evento traumático é a tomada de depoimento especial” (PELISOLI; DOBKE; DELL’AGLIO, 2014, p. 27). Com isso, é necessário que cada vez mais policiais estejam capacitados para que episódios como esses não ocorram. Sobre a experiência de ensino, Olyntho ressalta que, para uma formação bem-sucedida, é preciso desconstruir na cabeça dos alunos que o objetivo da oitiva é conseguir uma confissão. Ou seja, “o profissional não deve ter interesse prévio em provar se o abuso ocorreu ou não. [...] **o foco na justiça é nos fatos que ocorreram**” (PELISOLI; DELL’AGLIO, 2016, p. 410 – ênfases nossas). O foco para o depoimento especial, assim, é a busca pela narrativa do que aconteceu a partir do ponto de vista da criança e do adolescente vítima. Desse modo, é um erro que os policiais se valham dessa metodologia para procurar culpados, pois isso pode induzi-lo a equívocos. Tatiana afirma, por exemplo, que é preciso ter cuidado para não confundir uma situação de abuso com a de alienação parental¹³, no qual o jovem está reproduzindo o discurso de seus pais e não narrando os fatos tal qual como se deram. Sendo assim, para obter a autoria e materialidade dos fatos, é preciso ouvir as crianças e adolescentes vítimas, captando suas narrativas dos fatos, sem impor ou procurar culpados, deixando-os confortáveis para falarem o que precisam.

Para ambos, o depoimento especial faz diferença porque a vítima se sente mais confortável para narrar sua história. Isso impacta, inclusive, na definição do tipo de crime investigado. A respeito deste ponto, Tatiana conta um episódio no qual havia uma grande expectativa de que o depoimento de uma criança conseguisse levar a prisão de um parente dela. Os profissionais tinham certeza de que este indivíduo era o autor do fato e, por isso, havia uma forte pressão sobre ela para que o depoimento fosse capaz de confirmar isso. Contudo, a partir da entrevista, foi percebido que não se tratava de um caso de abuso sexual e, portanto, o autor não poderia ser preso em flagrante por tais motivos, fazendo com que o caso tivesse uma resolução diferente. Por essas razões, eles mostram que o ensino dessa metodologia altera o modo como os policiais inquiram as vítimas de maneira geral, deixando os interrogatórios mais abertos e com menor espaço para coação, possibilitando que a vítima sinta-se confortável para fornecer mais informações sobre o suspeito e o fato ocorrido. Ademais, desenvolve maior controle emocional dos policiais, visto que é necessário minimizar a ansiedade para cumprir o protocolo e ter clareza no que perguntar, além de ser imparcial durante o processo, evitando com que as visões de mundo do profissional estejam presentes na entrevista.

13 - De acordo com Nüske e Griogorieff (2015), “[e]sse fenômeno pode ser conceituado como uma interferência negativa, por parte de uns dos pais ou responsável pela criança, na formação psíquica da prole, visando prejudicar o relacionamento com o outro genitor. Ademais, este instituto configura-se como uma forma de abuso e descumprimento dos deveres inerentes ao poder familiar, além de violar preceitos constitucionais, como o melhor interesse da criança, a dignidade humana e a paternidade responsável” (NÜSKE; GRIOGORIEFF, 2015, p. 78).

Portanto, notamos a importância do ensino da metodologia do depoimento especial para que as vítimas tenham acesso a um atendimento mais humanizado e acolhedor, que as coloque no centro do procedimento (PELISOLI; DOBKE; DELL'AGLIO, 2014). Isto é, o depoimento especial tem a criança e o adolescente como protagonistas da oitiva, sendo a punição dos perpetradores uma consequência deste processo. Essa metodologia, assim, está em consonância com o movimento internacional que ganhou força sobretudo nos anos 1990 (vide seção 1), que almeja à proteção desses indivíduos em paralelo ao reconhecimento de que os mesmos são capazes de se expressar e formular opiniões próprias (PELISOLI; DELL'AGLIO, 2016).

Capacitar o maior número possível de policiais nessa prática é um passo fundamental para que crianças e adolescentes tenham um tratamento mais digno e humanizado, evitando retraumatização e aumentando a confiança no trabalho policial. Com isso em mente, os entrevistados relataram que estão pleiteando que o curso se torne obrigatório na formação dos policiais civis. Esse movimento é positivo por duas razões principais: a primeira delas refere-se ao desconhecimento de muitos policiais acerca de uma série de normativas que norteiam seu trabalho, como é o caso do depoimento especial. Tomar ciência desses arcabouços, assim, permite com que aqueles profissionais que possuem interesse pelo tema optem por trabalhar nesta área. Em segundo lugar, como consequência disso, evitaríamos com que muitas dessas vítimas passassem por uma série de órgãos antes de chegar ao CAAC. Por esta razão, a capacitação é importante, pois fornece ao policial o ferramental teórico para o aperfeiçoamento de seu serviço e cumprimento dos mecanismos institucionais que preconizam a proteção de crianças e adolescentes.

Por se tratar de uma legislação recente, sabemos que ainda há muito que avançar em termos de propagação dessa metodologia. Uma vez que coloca o interrogado no centro da oitiva, ela possui um enorme potencial de expansão para outras figuras além da criança e do adolescente vítima. Como mencionado pelos próprios policiais, por se tratar de uma metodologia humanizada, voltada para a narrativa dos fatos e não para a confissão dos suspeitos, ela pode ajudar na tomada de depoimento de jovens em conflito com a lei, por exemplo. Desse modo, percebemos que há potenciais agendas de pesquisa que podem ser exploradas pelos profissionais que lidam com temáticas referentes à infância e adolescência.

Algo que também nos chamou atenção em suas falas foi o fato de que, apesar de já terem bastante experiência com esta prática e um conhecimento consolidado na área, ambos os profissionais seguem se capacitando. A todo o momento durante nossa conversa eles mencionaram a participação em cursos, pós-graduações, eventos e seminários. Galdino et al (s.d.) pontuam que “[p]ara além do saber técnico-profissional, faz-se imprescindível ao policial **a compreensão acerca do seu papel no contexto sócio-político e cultural em que está inserido**, de modo a bem desempenhar suas funções num Estado Democrático de Direito” (GALDINO et al., s.d., n.p. – ênfases nossas). Dessa forma, notamos o quanto tal metodologia pode impactar positivamente no trabalho policial, auxiliando na construção de uma sociedade mais democrática e um trabalho policial cada vez mais eficiente e em consonância com os direitos da criança e do adolescente.

Considerações finais

Crianças e adolescentes correspondem a grande parte das vítimas de violência sexual no Brasil (RAMOS; TEODORO, 2012). Esses crimes, na maioria das vezes, não possuem testemunhas. Por se tratar de uma fase delicada da vida, é importante que a tomada do depoimento para esse grupo seja feita de modo a evitar retraumatização e danos futuros para esses indivíduos. O depoimento especial, assim, tem como foco principal a vítima, sendo ela a protagonista da narrativa e sujeito central de preocupação, uma vez que todo o processo é conduzido de modo a minimizar os danos ocasionados pela violência.

O movimento iniciado no século XX de proteção de crianças e adolescentes foi responsável pela criação e consolidação de uma série de arcabouços institucionais e normativos voltados para a garantia dos direitos deste grupo. Crianças e adolescentes, dessa forma, deixam de ser um assunto de tutela privada e passam a contar com a proteção e regulação do Estado. Por isso, é necessário que os profissionais que lidam diretamente com esses indivíduos sejam capazes de preservar seus direitos.

Os hospitais e a polícia são, geralmente, os primeiros canais de contato da vítima com o sistema de justiça (SANSON; VON HOHENDORFF, 2021). Foi pensando nisso que foram criados, no estado do Rio de Janeiro, os CAAC, centros nos quais setores da delegacia eram transferidos para o hospital, criando um ambiente mais acolhedor e menos intimidador para as vítimas, uma vez que não há circulação de armas, pessoas algemadas etc., como ocorrem nas delegacias. É nestes espaços que o depoimento especial é aplicado, levando em consideração a idade das vítimas e a violência sofrida. Portanto, a capacitação dos policiais que trabalham com este serviço visa justamente fornecer as ferramentas necessárias para amenizar o sofrimento destes indivíduos.

Nossa ida ao CAAC¹⁴ e as conversas que realizamos com os policiais civis lotados na DCAV nos permitiu perceber a importância da disseminação da existência da metodologia do depoimento especial, ainda pouco conhecida. A capacitação de cada vez mais policiais para o emprego desta metodologia possibilitará uma maior agilidade nos atendimentos às vítimas, fazendo com que elas precisem narrar o fato ocorrido apenas uma vez, por meio da gravação do depoimento. Com isso, tornar o curso da ACADEPOL obrigatório pode suprimir esta lacuna e, também, tornar este mecanismo cada vez mais conhecido entre esses policiais. Assim, uma cultura policial baseada no uso de evidências e de metodologias cientificamente testadas é relevante para o fortalecimento das instituições de segurança e melhora do trabalho desses profissionais, aumentando, inclusive, a confiança da sociedade nos mesmos.

14 - Como mostramos na seção 2 deste artigo, outros centros foram criados ao redor do Brasil com este mesmo propósito, porém, com nomes distintos. Por isso, inserimos o CAAC como uma iniciativa fluminense.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Lei nº 13.431 de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de abril de 2017.
- CHILDHOOD BRASIL. Boas práticas: conheça o Centro de Atendimento ao Adolescente e à Criança (CAAC) do Rio de Janeiro. **Childhood Brasil**, São Paulo, 05 de março de 2018. Disponível em [https://www.childhood.org.br/boas-praticas-conheca-o-centro-de-atendimento-ao-adolescente-e-a-crianca-\(caac\)-do-rio-de-janeiro](https://www.childhood.org.br/boas-praticas-conheca-o-centro-de-atendimento-ao-adolescente-e-a-crianca-(caac)-do-rio-de-janeiro). Último acesso em setembro de 2021.
- DOS SANTOS, Benedito; GONÇALVES, Itamar; JÚNIOR, Reginaldo. **Protocolo brasileiro de entrevista forense com crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência**. São Paulo e Brasília: Childhood Brasil, 2020. 74p.
- DOS SANTOS, Benedito; MAGALHÃES, Daniella; GONÇALVES, Itamar. **Centros de atendimento integrado a crianças e adolescentes vítimas de violências: Boas práticas e recomendações para uma política pública de Estado**. São Paulo: Childhood Brasil /Instituto WCF, 2017. 188p.
- ESCUA ESPECIALIZADA. *Site* de organização. Disponível em: <https://escutaespecializada.com.br/cursos/>. Último acesso em agosto de 2022.
- FIONDA, Julia. Legal Concepts of Childhood: An Introduction. In: FIONDA, Julia (org.). **Legal Concepts of Childhood**. Oregon: Hart Publishing, 2001. p. 3-18.
- GALDINO, Dálila et al. A importância da implementação de uma política de formação continuada na PMAL. S.d. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/4717/1/A%20Import%C3%A2ncia%20da%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20uma%20Pol%C3%ADtica%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20na%20PMAL.pdf>. Último acesso em setembro de 2022.
- GUERRA, Viviane. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. Rio de Janeiro: Cortez, 2008. 262p.
- ISPVISUALIZAÇÃO. *Site* de organização, 2022. Disponível em: <http://www.ispvisualizacao.rj.gov.br/grupos.html>. Último acesso em setembro de 2022.
- JENKS, Chris. Constituting Childhood. In: **Childhood**. London: Routledge, 2005. p. 1-28.
- KIM ABE, Stephanie. Conheça a história e a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Cenpec**, 1 de julho de 2020. Disponível em <https://www.cenpec.org.br/tematicas/conheca-a-historia-e-a-importancia-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca>. Último acesso em setembro de 2021.
- NÜSKE, João; GRIOGORIEFF, Alexandra. Alienação Parental: Complexidades Despertadas no

Âmbito Familiar. **Pensando Famílias**, v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015.

PEIXOTO, Victória. Lei n. 13.431/2017: breves apontamentos sobre a escuta protegida. **Porto, Ustároz e Dall'Agnol**, 2018. Disponível em: <http://spud.adv.br/2022/02/lei-n-13-431-2017-breves-apontamentos-sobre-a-escuta-protegida/>. Último acesso em setembro de 2022.

PELISOLI, Cátula; DOBKE, Veleda; DELL'AGLIO, Débora. Depoimento Especial: Para Além do Embate e pela Proteção das Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Sexual. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 25-38, 2014.

PELISOLI, Cátula; DELL'AGLIO, Débora. A Humanização do Sistema de Justiça por meio do Depoimento Especial: Experiências e Desafios. **Psico-USF**, v. 21, n. 2, p. 409-421, 2016.

RAMOS, Michele; TEODORO, Maycoln. A importância da capacitação dos profissionais que trabalham com vítimas de violência na infância e na adolescência. In: HABIGZANG, Luísa; KOLLER, Sílvia. **Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 242-254.

RIO DE JANEIRO. Portaria PCERJ nº709. Cria, sem aumento de despesa, no âmbito da polícia civil do estado do Rio de Janeiro, a projeção da Delegacia da Criança e do Adolescente Vítima - DCAV junto ao Centro de Atendimento ao Adolescente e à Criança - CAAC, e dá outras providências. **Boletim Informativo nº 103**, Rio de Janeiro, 13 de maio de 2015.

SANSON, Janaina; VON HOHENDORFF, Jean. Depoimento Especial a partir de Opiniões de Psicólogos Brasileiros Atuantes nessa Prática. **Psico-USF**, v. 26, n. 1, p. 27-39, 2021.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO DE JANEIRO. Hospital Adão Pereira Nunes ganha centro de acolhimento para adolescentes, crianças e mulheres vítimas de violência doméstica. **PJERJ**, Rio de Janeiro, 6 de setembro de 2019. Disponível em <http://www.tjrj.jus.br/noticias/noticia/-/visualizar-conteudo/5111210/6669324>. Último acesso em setembro de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em <https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf>. Último acesso em setembro de 2021.

VON HOHENDORFF, Jean; PATIAS, Naiana. Violência sexual contra crianças e adolescentes: identificação, consequências e indicações de manejo. **Barbarói**, n. 49, p. 239-257, 2017.

VIEIRA, Luana Ramos. Revitimização. In.: FRANÇA, Leandro Ayres (coord.); QUEVEDO, Jéssica Veleda; ABREU, Carlos A F de (orgs.). **Dicionário Criminológico**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Canal de Ciências Criminais, 2021.

WELTER, Carmen et al. Considerações sobre o depoimento de criança/adolescente vítima de violência sexual. **Ministério Público do Paraná**, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1412.html#>. Último acesso em agosto de 2022.



O desafio de ser policial na atualidade e a importância da capacitação do profissional de segurança pública

Mirela Roux de Oliveira

Oficial de Cartório da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro. Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e pós-graduada em Direito Penal e Processual Penal pela Faculdade Única de Ipatinga

Resumo

Esse ensaio tem por objetivo abordar a importância da capacitação do profissional de segurança pública. Saber usar a informação, se profissionalizar, aprender novas técnicas e se debruçar em novos temas possibilitam o aperfeiçoamento do policial, bem como melhora a imagem da instituição policial. Durante essa abordagem, vamos compreender que a arma mais poderosa que o profissional de segurança pública pode portar é o conhecimento, principalmente tendo em vista o avanço das tecnologias e a necessidade de atualização acadêmica. Nesse sentido, conclui-se que a carreira do profissional de segurança pública caminha em constante evolução. Com base em reflexões sobre o trabalho policial, a pesquisa conclui que o aprofundamento de questões na área de educação possibilita a formação de profissionais altamente capacitados, o que traz tanto satisfação pessoal para o servidor quanto o desenvolvimento de uma polícia menos truculenta e mais capacitada aos olhos da sociedade. Desse modo, espera-se que o trabalho ajude a incentivar os profissionais na área de segurança pública a aprimorar seus conhecimentos, possibilitando o crescimento na carreira, a atuação nos limites da legalidade e a utilização da inteligência emocional para lidar com os problemas do trabalho.

Palavras-chave: Polícia Civil; capacitação; adaptação; eficiência.

Introdução

Com a chegada da globalização, das redes sociais e da comunicação simultânea, a troca de informações e de conhecimento acontece tão rápido quanto uma “piscada de olhos”. Na era da informática, qualificar-se é algo possível, fácil e muito mais democrático, uma vez que o acesso às informações está ao alcance da maioria da população.

A capacitação pessoal e profissional permite a completude do ser humano, no aspecto de vivência, amadurecimento e qualificação. Tornar-se capaz e “mergulhar” no mundo das informações, das notícias e do aprendizado é fundamental para a autoestima e fortalecimento pessoal, ferramentas que possibilitam a construção do intelecto, do caráter e da tomada de decisões.

Neste aspecto, não poderia ficar de fora o profissional de segurança pública. Tendo que saber lidar com todas as ocorrências policiais, rotinas administrativas, atendimento ao público e aos seus pares, realizando perícias, tomando depoimentos, conduzindo os presos, realizando exames, ministrando aulas, participando de operações, dentre tantas funções, é necessário que ele se capacite continuamente de forma a realizar suas variadas funções de maneira eficiente.

Para que seja possível estar em conformidade com todas as mudanças que estão ocorrendo na sociedade, seja nos costumes, seja na evolução dos tipos penais, é preciso, além de capacitação, de força e muita coragem, pois os desafios, muitas vezes, são diários. Por exemplo, é preciso compreender os temas de proteção dos direitos da criança e juventude, na proteção aos direitos dos idosos, no combate aos crimes raciais, delitos contra a mulher, violência de gênero, delitos de intolerância e crimes de informática, entre outros.

A Lei nº 13.675/2018, que instituiu o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP), dedicou um capítulo específico à capacitação e valorização dos profissionais de segurança pública. Em seu art. 40, parágrafo VI, dispõe sobre a difusão e o reforço na construção de uma cultura de segurança pública e defesa social fundada nos paradigmas da contemporaneidade, da inteligência, da informação e do exercício de atribuições estratégicas, técnicas e científicas. Segundo Rodrigues e Dos Santos (2022):

[e]m conclusão, as instituições de ensino policial estão vivenciando um processo de mudanças, ainda que não lineares e nem deterministas, cujos resultados parecem ambivalentes. Ora assistimos à reprodução da cultura militarista e jurídico-dogmática, ora há mudanças importantes, a emergência de outras noções, de outros conceitos, de outras pedagogias. Observa-se um leque de experiências de inovação que, em vários lugares do Brasil, revela o quanto a sociedade brasileira tem sido capaz de propor um ofício de polícia como um construtor da cidadania e um promotor de direitos humanos. (RODRIGUES; DOS SANTOS, 2022, p. 66).

Sendo assim, os cursos de capacitação na área de segurança pública são de extrema importância para o amadurecimento e a qualificação do policial. Com o passar dos anos, as ferramentas de trabalho mudam, as condutas criminosas vão se diversificando e os comportamentos sociais se modificam, exigindo atualização constante dos profissionais. Estar bem preparado intelectualmente, tecnicamente e emocionalmente é de fundamental importância e traz reflexos muito positivos para a instituição policial.

Por isso, esse ensaio tem como objetivo abordar a importância da capacitação do profissional da segurança pública possibilitando o crescimento na carreira, a atuação nos limites da legalidade e a utilização da inteligência emocional para lidar com os problemas do trabalho. Assim, o ensaio está dividido em três seções. Na primeira, abordaremos como a capacitação possibilitou que a Polícia Civil tenha se adaptado as mudanças que ocorreram com o passar dos anos. Já na segunda, é ressaltada a importância da capacitação para a diminuição dos riscos da profissão policial e para a orientação do agir correto do policial. Por fim, os benefícios gerais dos cursos de capacitação aos profissionais da segurança pública são ressaltados, principalmente no que se refere a sua carreira.

1. As adaptações dentro da Polícia Civil: a necessidade de se manter atualizado

Até 1999, a máquina de escrever foi muito utilizada como instrumento de trabalho do policial civil para a elaboração dos registros de ocorrência, tomada de depoimentos e elaboração das peças do inquérito. Com a evolução do mundo moderno, as teclas da máquina de escrever foram substituídas pelas teclas do teclado do computador e do *notebook* inaugurando uma nova fase. Os processos, antes na forma escrita, deram espaço para os processos eletrônicos, possibilitando a tramitação rápida, eficaz e praticamente simultânea, o que torna o serviço mais transparente, dinâmico e sustentável, possibilitando um maior controle pela Administração Pública. A evolução dos computadores, dos drones, dos helicópteros, das viaturas, dos uniformes, dos capacetes e coletes balísticos, da estrutura das delegacias, chegando ao uso das *bodycams* nos uniformes dos policiais nas operações, mostram que a cada dia, os policiais estão dotados de mais equipamentos e instrumentos e que estes precisam estar antenados com as inovações.

Nesse sentido, a capacitação está, de uma forma ou de outra, sempre presente na vida do policial. Podemos citar como exemplos os seguintes cursos: Delegacia Legal, Sistema VIRTUS, Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH 4)¹, Sistema Eletrônico de Informação (SEI), Sistema de Controle Operacional (SCO), dentre vários outros, que ajudaram muito no desempenho e desenvoltura do servidor da área de segurança pública, em sua vida profissional.

O Programa Delegacia Legal², iniciado em 1999, foi implementado para modernizar e informatizar as delegacias de polícia do estado do Rio de Janeiro. Teve como escopo a padronização dos registros de ocorrência e utilização de um banco de dados central, além da modernização das delegacias. A adaptação dos policiais à informatização foi realizada em cursos específicos da Academia de Polícia Sylvio Terra (ACADEPOL) e como forma de incentivo remuneratório foi criada uma gratificação específica. Esse foi um grande passo na caminhada rumo à modernização. A informatização dos registros de ocorrência possibilita que o trabalho seja realizado com mais eficiência, rapidez e transparência, beneficiando não só os componentes das forças policiais, mas também os cidadãos. O Programa Delegacia Legal possibilitou que as carceragens chegassem ao fim, destacando o Rio de Janeiro como o primeiro estado a acabar com as carceragens em delegacias de polícia e sendo reconhecido como um marco na evolução da história de nossa Instituição³.

Outro sistema revolucionário a se destacar foi o SEI⁴. Trata-se de um sistema de gestão de processos administrativos e de documentos eletrônicos. Os inúmeros processos envoltos por capas, empilhados nas instalações policiais, foram substituídos pelos processos eletrônicos, facilitando a melhoria da logística, a transparência, a rapidez nas tramitações e encaminhamento dos processos e um controle muito prático na localização do processo. Os carimbos e as assinaturas manuais deram espaço para a assinatura digital. Conforme notícia do próprio *site*, o sistema SEI/RJ já possui mais de 65 mil usuários e foram gerados 22 milhões de documentos eletrônicos.

Os cursos Delegacia Legal e SEI/RJ, seguindo a metodologia tradicional de ensino, foram ministrados aos integrantes das carreiras policiais, devendo ser ressaltando que este último⁵ pode ser acessado por outros usuários que não policiais civis, como por exemplo, agentes públicos das esferas de governo federal, estadual e municipal que atuam com gestão de documentos.

Na área pericial, também não foi diferente. As perícias foram evoluindo, possibilitando a

1 - Disponível em: https://sigrh.rj.gov.br/Ergon/Administracao/ERGadm_mnu001.tp. Último acesso em agosto de 2022.

2 - Disponível em: http://necvu.com.br/wp-content/uploads/2020/11/2006NECVU_UFRJ_O-Programa-Delegacia-Legal_Avaliacao-de-uma-Experiencia-Modernizadora_Relatorio-Final.pdf. Último acesso em agosto de 2022.

3 - Disponível em: <https://inteligencia.insightnet.com.br/a-politica-penitenciaria-fluminense-na-era-pos-carandiru/>. Último acesso em agosto de 2022.

4 - Disponível em: <http://www.fazenda.rj.gov.br/sei/>. Último acesso em agosto de 2022.

5 - Disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/74>. Último acesso em agosto de 2022.

busca por vestígios e provas capazes de encontrar indícios de autoria de um crime de maneira mais eficaz, tendo em vista a gama de bancos de dados que subsidiam as investigações. Podemos citar como exemplo, o levantamento dos fragmentos de impressões digitais em locais de crime⁶. O confronto destas impressões papilares com as fichas de identificação arquivadas nos institutos de identificação possibilita que o perito possa confirmar se o suspeito do cometimento de um delito é autor ou não de um crime.

Outro exemplo que pode ser citado é a existência do Banco Nacional de Perfis Genéticos Criminal. Criado em março de 2013, quando se publicou o Decreto nº 7.950 para regulamentar a Lei nº 12.654/2012. Ela institui o banco nacional de perfis genéticos e a rede integrada de bancos de perfis genéticos, auxiliando as investigações criminais por meio da prova pericial do DNA e possibilitando a identificação da autoria dos delitos. Percebe-se então que o policial a cada ano que passa está se especializando e se capacitando, criando métodos cada vez mais avançados.

Nesse sentido, a ACADEPOL é o berço e alicerce na questão educacional, na preparação teórica e na prática dos concursados. A transmissão dos valores da instituição, da missão a ser desempenhada, assim como as aulas sobre os direitos humanos contribuem para a formação profissional e de caráter.

Além disso, o ensino à distância facilita muito o aprendizado. O conhecimento pode ser adquirido de várias maneiras: seja por palestra, curso de extensão, curso superior ou acesso à rede *internet*. Nesse sentido, o profissional de segurança pública conta com muitos recursos para a consolidação do seu aprendizado, o auxiliando a não atuar com arbitrariedade nas situações do seu trabalho. A seguir, vamos tecer comentários sobre essa temática de atuação policial e os direitos fundamentais.

2. Capacitação, atuação policial e direitos fundamentais: as relações

A Constituição Federal em seu art. 1º, inciso III, elencou como fundamento do Estado Democrático de Direito a dignidade da pessoa humana. Os direitos humanos são garantidos na Constituição da República Federativa do Brasil, representando um grande avanço na proteção da dignidade da pessoa humana. Dessa forma, o direito à vida deve ser conciliado com um conjunto de liberdades básicas decorrentes da dignidade, não se restringindo apenas à existência biológica. A nossa Carta Magna intitula o direito à vida como uma garantia fundamental do indivíduo. Outrossim, a proteção da integridade física é uma prerrogativa natural da condição humana. Da mesma maneira, a Constituição Federal garante o direito à propriedade e a garantia da sua função social.

Nesse contexto, o profissional de segurança pública, em sua atuação policial, muitas vezes entra em colisão com tais direitos. Em respeito a esta proteção, a atuação do policial deve pautar-se nos limites da lei, atuando sem excessos, buscando a sua finalidade essencial como Polícia Judiciária, qual seja, a apuração das infrações penais e da autoria, por meio da investigação policial.

Por isso, o policial precisa estar capacitado e ter sua atuação baseada nas regras normativas, evitando assim o cometimento de abusos e possível responsabilização civil, penal ou administrativa. Com o uso de celulares pelos cidadãos, a imprensa cada vez mais atuante e órgãos de controle, é preciso cuidado com as atitudes, palavras, gestos e ações, sendo necessário conhecimento para agir corretamente e discernimento para atuar no caminho legal. Um policial bem capacitado possibilita o cumprimento de seu dever funcional com maestria, tendo em vista que terá conhecimento da sua função, da observância da legislação e qual o seu papel na sociedade.

A profissão policial é considerada de risco, uma vez que seus agentes são expostos à violência cotidiana. Entre os desafios da profissão está a atuação do policial no combate à criminalidade crescente, a tomada de decisões muitas vezes em segundos, a capacidade de não levar para a vida familiar

6 - Disponível em: <http://www.isprevista.rj.gov.br/download/Rev20211305.pdf>. Último acesso em agosto de 2022.

e particular os problemas cotidianos da sua atuação policial e, principalmente, a capacidade de manter sua integridade mental e ter inteligência emocional. Por isso, é importante investir na qualidade de vida do servidor policial com cursos de capacitação, práticas esportivas e atividades culturais. Proporcionar um ambiente de trabalho cada vez mais saudável incentiva a cooperação e o bem-estar no ambiente profissional.

Logo, cada vez mais é necessário ter uma renovação contínua de conhecimento para se manter ativo na vivência profissional. Investir em capacitação profissional no serviço público pode ajudar a garantir a melhoria do atendimento à população com eficiência, presteza e qualidade.

3. A importância dos cursos de capacitação na carreira do profissional de segurança pública

É dever da polícia zelar pela segurança pública, pelo direito de locomoção do cidadão e pela integridade física e moral. Como já mencionado na seção anterior, o uso da força deve ser comedido e somente nas hipóteses previstas no Código de Processo Penal. Dessa forma, o policial deve pautar suas ações no princípio da legalidade, necessidade, proporcionalidade, conveniência, cabendo, em relação a esse último princípio, destacar que está entrelaçado ao local e momento da intervenção, devendo observar se sua ação gera riscos a terceiros.

Nesse sentido, o conhecimento da lei, a observância das regras de conduta, no caso específico, o “Modelo de Uso de Força” e o treinamento tático periódico asseguram a atuação profissional de maneira adequada. A habilitação profissional contribui para o desenvolvimento pessoal, para a qualidade do trabalho e da instituição. Além de dar mais autonomia na prestação do serviço, aumenta a autoconfiança, possibilitando que em vez de cobranças, sejam feitos ajustes ou sugestões.

O treinamento possibilita o aperfeiçoamento dos profissionais, das técnicas utilizadas e a melhor prestação do serviço aos cidadãos. Ademais, a motivação do servidor aumenta e as relações interpessoais ficam mais próximas e saudáveis.

Além do treinamento, é importante que sejam formados multiplicadores na instituição. Estimular a cultura, valores, técnicas, conhecimento de alta qualidade são fatores importantes para construir um alicerce forte e seguro na questão do ensino.

Analisar as necessidades, por meio de questionários, estudo de casos, coleta de informações, pesquisas, avaliações de desempenho e sugestões são algumas ideias que podem ser muito úteis para o desenvolvimento de cursos em nossa instituição. Identificar as áreas mais fragilizadas possibilita os ajustes que contribuem para uma maior produtividade. O investimento em cursos, no corpo de instrutores e principalmente na valorização dos servidores, em suas habilidades, possibilita a criação de um banco de talentos.

Por sua vez, a participação em cursos e palestras, a elaboração de trabalhos acadêmicos e a atualização profissional possibilitam o engrandecimento do policial em sua esfera intelectual, além de facilitar a ascensão na carreira.

Na polícia, existem profissionais de várias áreas de formação. Pode ser citado: engenheiros, dentistas, veterinários, museóloga, profissionais de educação física, administradores, psicólogos, bacharéis em Direito, dentre outras áreas de formação. Uma gama extensa de conhecimento que deve ser aproveitado para benefício da instituição policial.

O profissional, quando gosta do que faz e tem conhecimento da sua área de atuação, tem mais facilidade de desempenhar suas funções, melhora sua qualidade de vida e estreita laços de amizade com os colegas de trabalho. Passamos a maior parte do nosso tempo no trabalho, por isso, devemos fazer do ambiente algo que nos motive, nos permita crescer como pessoa e como cidadão. O conhecimento e o autoconhecimento são pilares que possibilitam a construção no campo do saber e da qualidade de vida, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional.

Considerações finais

A formação policial mostra-se fundamental na preservação da cidadania, na proteção dos direitos e garantias fundamentais. O atendimento mais humanizado proporciona maior acolhimento durante o registro da ocorrência.

Agir com ética, profissionalismo, responsabilidade e probidade é fruto do que podemos chamar de consciência: a capacidade de saber diferenciar o certo do errado. E essa é despertada e construída no pilar da educação.

A gama de cursos de capacitação na área policial é extensa. Como exemplo, pode ser citado: a atuação dos agentes na gestão de segurança pública, técnicas de localização de pessoas desaparecidas, segurança comunitária, gerenciamento de crises, padrões e sistemas de policiamento, defesa civil, policiamento especializado para atuação em grandes eventos, atendimentos aos grupos de vulneráveis, uso progressivo da força, crimes ambientais, dentre muitos, que visam abrilhantar a carreira.

Estudar ativa a concentração, desenvolve o pensamento crítico, ajuda na saúde mental, promove a produtividade, possibilita o desenvolvimento de novas habilidades, além de manter o profissional sempre atualizado e atento às mudanças.

Por isso, é preciso melhorar a formação da polícia de forma contínua. O preparo aliado ao conhecimento teórico, o autocontrole e as abordagens eficazes possibilitam a atuação do profissional de forma mais segura, resguardando os direitos de terceiros, evitando que vidas inocentes sejam ceifadas.

Ser policial é um grande desafio. A atividade policial investigativa é multidisciplinar. Exige uma boa qualidade cultural e educacional. Atuar no combate à criminalidade gera colisão com vários direitos, o que desperta críticas por parte da imprensa e da sociedade. As notícias que relatam fatos criminosos sempre impactam a sociedade e podem interferir e formar opiniões dependendo de como são veiculadas.

Logo, conclui-se que a educação é a arma mais poderosa que um policial pode portar. Saber ponderar as situações, ter domínio das suas atitudes, atuar nos limites da lei e ter conhecimento na sua área de atuação qualifica o profissional e melhora a sua qualidade de vida.

É preciso ressaltar que o aprendizado não se restringe a sala de aula. As vivências e experiências são bagagens que se levam para a vida toda. Tão importante quanto se capacitar é a possibilidade de se sentir capaz para os desafios da vida, se sentir seguro até naqueles momentos onde o medo se instala, é a capacidade de encontrar uma porta de saída nas situações mais difíceis e aparentemente sem solução. E, além disso, tornar-se instrumento de difusão desse conhecimento para o maior número de pessoas possível.

Por fim, o mais importante a se destacar é que a cultura, o ensino e a capacitação se fazem cada vez mais presentes nas rotinas dos profissionais de segurança pública e aquela ideia antiga de que o policial deve ser truculento nas suas atitudes vem perdendo espaço para a concepção de que o policial deve agir com inteligência, no combate ao crime e na proteção da sociedade.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 de dezembro de 1940.

_____. Decreto nº 7.950, de 12 de março de 2013. Institui o Banco Nacional de Perfis Genéticos e a Rede Integrada de Bancos de Perfis Genéticos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de março de 2013.

_____. Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018. Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição Federal; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social(PNSPDS), institui o Sistema único de Segurança Pública (Susp) altera a Lei Complementar nº 79, de 7 de janeiro de 1994, a Lei nº 10.201 de 14 de fevereiro de 2001, e a Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007, e revoga dispositivos da Lei nº 12.681, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de junho de 2018.

RODRIGUES, Carlos; DOS SANTOS, José. Ensino Policial e Segurança Cidadã: As Experiências Brasileiras e o caso da PM do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 16, n. 1, p. 51-67, 2022.

O papel do ensino a distância como multiplicador no campo da segurança pública

Claudia Peçanha

Comissária de Polícia Civil. Pós-graduada em Construção, Promoção e Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente pela Faculdade Signorelli e em Direito Público pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduada em Direito pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) em Educação Física pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é coordenadora da 6ª Região Integrada de Segurança Pública (RISP) na Coordenadoria do Sistema de Metas (SIM) do Instituto de Segurança Pública (ISP)

Resumo

Neste ensaio, reflito sobre a minha primeira experiência como tutora de ensino a distância (EaD) na Academia Estadual Sylvio Terra (ACADEPOL). A criação do curso EaD na ACADEPOL foi responsável pelo ensino de formação continuada em 2015, destinada a desenvolver habilidades de tutoria para os docentes que são policiais civis, bem como a ministrar cursos virtualmente, especificamente para os policiais civis envolvidos com as Olimpíadas de 2016. Assim, os cursos foram ministrados sem prejuízo para o trabalho que esses agentes desempenhavam em suas unidades. Por meio da plataforma Universidade Corporativa do Saber Policial (UNISPOL), o contato virtual com vários policiais do Estado do Rio de Janeiro foi de grande valia, com inúmeras trocas e um grande aprendizado tanto para alunos como para tutores.

Palavras-chave: ACADEPOL; ensino a distância; tutoria; aprendizado; olimpíadas.

Introdução¹

O ensino a distância (EaD) representa um marco no processo de aprendizagem. O art. 80 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) incentivou o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação a distância e serviu de base para o Decreto nº 9.057/2017, que define o EaD como

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, o EaD permite que diferentes pessoas, em locais e horários distintos, consigam estudar à sua própria maneira, difundindo o conhecimento de formas que não eram viáveis até então. Porém, a distância entre estudantes e seus professores dificulta as interações interpessoais e o acompanhamento da turma. Por isso, é importante a figura de um tutor que sirva de ponte e suporte no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo isso em mente, quando abriram as inscrições para Curso de formação de Tutores na modalidade em Ensino a Distância (CTEaD), em 2015, oferecido pela ACADEPOL, logo me inscrevi. Estava ciente de que era responsável pela minha aprendizagem e, principalmente, que levar o conhecimento por meio de trocas é o papel fundamental do novo professor-tutor. Nessa experiência, percebi que os questionamentos que apareciam nas aulas a distância me levavam a refletir e pesquisar, representando mais uma vantagem dessa modalidade de ensino. Com isso, desenvolvi um senso crítico que me permitiu elaborar melhor minhas opiniões. Dessa maneira, essa formação fez com que minha carreira alavancasse, tanto na área policial, por meio de promoções, como na docência e nas relações interpessoais.

Sendo assim, o intuito desse ensaio é compartilhar minha experiência como tutora na segurança pública, ressaltando os benefícios desse modelo de ensino na difusão do conhecimento para os profissionais da área. Para isso, dividi o texto em duas partes principais. Na primeira, mostrarei como foi meu aprendizado, com colocações a respeito do curso ministrado para a formação de tutores que ampararam os meus estudos. Em seguida, relatarei meu trabalho como tutora nos cursos de formação policial a distância em 2015, que preparou os policiais para os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro de 2016. Com esse trabalho, apresento então a primeira experiência de ensino a distância na ACADEPOL, suas potencialidades e seus resultados a fim de incentivar o uso dessa modalidade nas capacitações e disciplinas oferecidas aos profissionais da área.

1. O papel do tutor no ensino a distância: minha visão a partir do curso de formação de tutores da ACADEPOL

A educação a distância, com suas facilidades, flexibilidade e inovação esbarra em dificuldades tecnológicas de seus estudantes. Por conta disso, um tutor é necessário para auxiliar com o uso das plataformas e ferramentas digitais, visto que cada aluno tem uma dificuldade específica. Sendo assim,

1 - Agradeço a Diretora da ACADEPOL DE 2015, Dra Jéssica Oliveira de Almeida, Delegada de Polícia Civil, a Coordenadora do Curso de formação de tutores na modalidade em ensino a distância na Polícia Civil (CTEaD)/2015, Inspetora de Polícia Tattiana dos Santos de Moraes e ao Coronel Alexandre de Souza, Coordenador Geral do Sistema de Metas (SIM) pela oportunidade de fazer parte da equipe SIM.

“Dizer obrigada, às vezes, não é suficiente para agradecer a tão amável e gentil pessoa que nos momentos das nossas vidas, abriram portas para minha construção profissional, me dando a oportunidade de fazer parte de uma equipe tão inspiradora e principalmente acreditar em mim”.

tem o papel de integrador e facilitador do conhecimento e, com o bom proveito de novas tecnologias, torna a aprendizagem motivadora e eficaz para o aluno.

O tutor precisa ter muitas habilidades, como escrever bem, ter poder de síntese, moderar uma discussão, saber usar as tecnologias digitais, coordenar seu tempo, produzir material de forma objetiva, estar aberto a indagações, provocar e propor discussões à distância, dar *feedbacks* em curto espaço de tempo e principalmente estar conectado quase em tempo integral para que o aluno não se sinta desamparado.

Nesse sentido, o curso apresentado pela Polícia Civil superou minhas expectativas, pois trazia uma linguagem de fácil entendimento, dinâmica e de conteúdo bem elaborado. Além disso, o curso teve coordenadoras que motivavam e incentivavam o trabalho em grupo, a troca de experiências e os grupos de estudo como meios de construção do aprendizado.

Todo este conjunto me ajudou a refletir sobre o papel do tutor nesse modelo de ensino. Em cursos presenciais que frequentei, percebi que o professor geralmente é aquele que possui boa retórica e o poder de fala, ao passo que os alunos ficam mais retraídos e restritos a figura de ouvintes, arriscando apenas pequenas participações nos debates, visto que havia pouco tempo para a troca. No EaD, por outro lado, o processo de aprendizagem só é possível por meio da construção conjunta dos saberes entre aluno e tutor. Ademais, entendo que o conhecimento do EaD aproxima e une informações de forma contextualizada e colaborativa por meio da interdisciplinaridade, que envolve o aluno-policial de forma significativa, com conteúdos que o auxilia nas práticas cotidianas.

Portanto, participei de uma iniciativa precursora neste modelo de ensino na Polícia Civil, (re) aproximando o policial do mundo virtual, dando apoio, suporte e assistência a todo o momento e, principalmente, a conscientização da importância desta oportunidade. Mesmo com as resistências de adaptação a esta nova realidade, o padrão de qualidade destes cursos fez com que eu decidisse continuar, pois, como afirmam Moore e Thompson (1990), “[e]ducação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação” (MOORE; THOMPSON, 1990, p. 57, tradução nossa).

Sobre este tópico, destaco um episódio com um ex-aluno do Curso de Formação de Praças (CFAP), do qual fiz parte como docente na área de Direito Constitucional, que ocorreu presencialmente entre 2012 e 2017. Ele me relatou que ingressou na graduação em tecnólogo de Segurança Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF) devido as minhas recomendações para que ele iniciasse um curso de ensino superior. Por esta razão, “[o] encorajamento feito pelo tutor pode surtir efeitos positivos na performance dos estudantes” (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p.199). Assim, a próxima seção se dedica a tratar da minha experiência como tutora nos cursos EaD de formação policial para as Olimpíadas de 2016, sediadas na cidade do Rio de Janeiro.

2. Minha experiência na tutoria dos cursos à distância para as Olimpíadas de 2016

Conforme destaquei na seção anterior, a tutoria requer o conhecimento e comprometimento com a fundamentação pedagógica e com os objetivos definidos de construção conjunta de saberes, o desenvolvimento de habilidades para o ensino *on-line*, e principalmente, a autogestão do tempo por parte do tutor e do aluno. Por isso, a importância do tutor neste modelo de ensino é muito significativa, pois ele é o condutor do processo didático e responsável por desenvolver a autonomia do aluno no processo do ensino-aprendizagem.

Tendo isso em mente, foi desenvolvido, no Ciclo de Cursos da Rede EAD, da ACADEPOL, ao longo de seis meses, diversos temas que possuíam relação com o megaevento de 2016, que ocorreria pela primeira vez na cidade do Rio de Janeiro, dentre eles: Curso de Inglês Instrumental e SCO; Curso de Capacitação Integrada das Forças de Segurança em Grandes Eventos; Direito Internacional

dos Direitos Humanos para Forças de Segurança e Atendimento ao Turista em Grandes Eventos. Cada tema foi planejado para ser desenvolvido por cerca de um mês.

Apesar de muitos policiais iniciarem o curso com descrédito, pois muitos não tinham as ferramentas disponíveis para um trabalho de excelência, principalmente a *internet*, pois o sinal não era muito bom para alguns alunos do interior do Rio de Janeiro. Mas, aos poucos, eles iam se conscientizando do quanto poderiam aprender por meio desta experiência e que era necessário atender aos prazos com tempo hábil. Além disso, entendiam também como poderiam transmitir conhecimento posteriormente, tornando-se multiplicadores de conhecimentos e desenvolvendo o lado social, pois em uma mesma turma, havia alunos/policiais de várias delegacias diferentes.

Durante o curso, fui capaz de colocar em prática todas as habilidades aprendidas, em especial a capacidade de motivar os alunos neste ambiente de ensino tão novo e desafiador para alguns que não possuem domínio com tecnologias. Para mim, era importante incentivar os alunos na busca de respostas adequadas às atividades propostas e, sobretudo, fazer com que o aluno-policial se sentisse valorizado simplesmente por estar em um curso EaD.

Semanalmente eram realizadas avaliações formativas, como estratégia de interação contínua com os alunos. Seus critérios eram a apresentação pessoal; o debate a respeito de um tópico semanal na Sala do Café designado pelo tutor ou pelo aluno; acesso ao ambiente virtual de aprendizagem; tempo de resposta das mensagens; qualidade das respostas nas mensagens; acesso aos fóruns de discussão; cordialidade, gentileza e afetividade nas trocas de mensagens dos fóruns.

Com relação aos conteúdos, a troca era constante entre os alunos e eu, com informações importantes sobre assuntos atuais do momento em relação às Olimpíadas, bem como o impacto turístico que haveria em relação ao município e ao estado do Rio de Janeiro. Também fizemos uma retrospectiva em relação à segurança das Olimpíadas de Londres em 2012, com base em um estudo do Comitê Gestor Brasileiro que esteve presente no evento. Com isso, o papel de moderador ou facilitador da interação fez com que nossas habilidades fossem despertadas, tanto para mim como para os alunos. Dessa forma, novas descobertas e muitos debates eram realizados nos *chats*, atingindo sempre o maior número de alunos nas salas de bate-papo que passavam suas experiências com base no assunto abordado, por meio de um senso crítico e criativo.

Com o sucesso da experiência em minha turma, fui convidada a ser supervisora e auxiliar os outros tutores em suas aulas, com reuniões de alinhamento pedagógico a cada ciclo, com um novo tema a ser desenvolvido no mês subsequente. Nesse caso, os critérios de avaliação planejados consistiam em tempo de resposta dos *feedbacks*; incentivo diário do tutor às discussões nos fóruns; sugestão de leituras, vídeos ou outros materiais complementares; cordialidade, gentileza e afetividade nas mensagens; atuação como agente motivacional ou mediador de conflitos; aviso sobre atividades semanais, prazos e alunos ausentes por mais de uma semana; comunicação com a supervisão; tempo de resposta às solicitações, comunicados e/ou advertências feitas pela supervisão; respeito à hierarquia e qualidade da resposta do questionário semanal. Por fim, a cada tema era realizada uma prova virtual com período de conclusão de uma semana. A nota final era uma combinação do número de participações nos fóruns de discussão e a qualidade da resposta somada à nota da prova. A lei do aprendizado é sinônimo de paciência, vontade e disciplina, pois cada minuto anterior é um alicerce do novo momento, e a educação a distância é um caminho de oportunidades.

Considerações finais

Apesar de ter sido um grande desafio a introdução desta modalidade à época para o ensino policial, o ensino à distância está se tornando cada vez mais uma ferramenta essencial para democratizar o acesso ao aprendizado, através de inovações pedagógicas, com aulas diversificadas, despertando nos alunos a vontade de aprender.

A grandiosidade do trabalho desenvolvido pela ACADEPOL, por meio da plataforma UNISPOL, idealizada especificamente para esses cursos, bem como a inovação de estudos a distância para os policiais, trouxe vantagens do ponto de vista geográfico, econômico e social, sendo possível atender pela primeira vez todos os agentes da SEPOL, qualificando estes profissionais para os Jogos Olímpicos de 2016, sem que tivessem que sair de seus municípios. Dessa forma, os custos diminuíram sem afetar a qualidade da formação.

De forma geral, resultados satisfatórios foram atingidos, com uma formação de qualidade, gerando profissionais aptos ao atendimento à população para uma ocasião de grande magnitude como ocorreu nas Olimpíadas do Rio de Janeiro. Tanto para mim, como para o policial civil, foi produtivo experimentar novas tecnologias, permitindo a inserção e atualização desses agentes no ambiente virtual.

Logo, pretendi destacar nesse breve ensaio a potencialidade do ensino a distância como multiplicador de conhecimento a partir de minha vivência como tutora nos cursos a distância da ACADEPOL. Mais ainda, quis ressaltar como o campo da segurança pública pode se aproveitar das ferramentas virtuais para investir em mais capacitações, ampliando o público, reduzindo custos, mantendo a qualidade do ensino e difundindo boas práticas profissionais por meio das trocas de experiências e conhecimentos de realidades distintas.

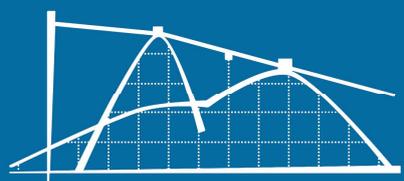
Referências bibliográficas

FRAGALE FILHO, Roberto (org.). **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo, Avercamp, 2005.

MOORE, M.G. Recent contributions to the theory of distance education. **Open Learning**, v. 5, p. 10-15, 1990.



ISP Instituto de
Segurança Pública