



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ ROBERTO AFONSO PANTOJA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA
PÚBLICA: A FORMAÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES NO AMAPÁ (1990-2018)**

MACAPÁ
2019

JOSÉ ROBERTO AFONSO PANTOJA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA PÚBLICA: A FORMAÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES NO AMAPÁ (1990-2018)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, na Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira

MACAPÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Pantoja, José Roberto Afonso.

Educação em direitos humanos e os profissionais da segurança pública: a formação dos policiais militares no Amapá (1990-2018) / José Roberto Afonso Pantoja; orientadora, Norma Iracema de Barros Ferreira. – Macapá, 2019.
143 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Direitos humanos. 2. Formação - Policial militar. 3. Polícia militar – Amapá. I. Ferreira, Norma Iracema de Barros, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

363.1 P198e
CDD. 22 ed.

JOSÉ ROBERTO AFONSO PANTOJA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA
PÚBLICA: A FORMAÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES NO AMAPÁ (1990-2018)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, na Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Data da Aprovação:
12 ago. 2019

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira
Orientadora e Presidente – PPGED/UNIFAP



Prof. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza
Membro Titular Interno – PPGED/UNIFAP



Prof. Dr. Márcio Moreira Monteiro
Membro Titular Externo – Pedagogia/UEAP

A **Deus**, pela vida e pelas oportunidades que tem proporcionado ao longo da minha trajetória, me levantando das quedas, me fortalecendo e mostrando sempre o caminho a seguir.

À minha esposa, **Mônica Gonçalves**, pela firmeza com que suportou esse período difícil da minha vida, de muito estudo, de ausências, de sacrifícios, de perdas, mas que participa comigo e com meus filhos, da vitória.

Aos meus **amigos e familiares**, que são o alento e a força para prosseguir, principalmente pelo compromisso de lançar mão dos estudos, como uma forma de melhorar a vida de todas as pessoas que nos rodeiam.

Aos meus pais **Raimundo Souza Pantoja** e **Maria Afonso**, pela educação, pela geração, pela criação ofertada, ambos não mais neste Plano, que estejam onde estiverem, estarão vibrando por mais essa vitória da vida que eles planejaram para mim.

Finalmente, por tudo que sou e por tudo que ainda preciso ser, dedico este trabalho a todos e, em especial, aos meus amados filhos, **Suzy, Anthony e Valentina**.

AGRADECIMENTOS

À **Universidade Federal do Amapá** (UNIFAP), pelo compromisso que tem demonstrado ao longo do tempo com a formação de novos profissionais para o Estado do Amapá, fomentando com maestria o ensino, a pesquisa e a extensão, com vista a melhorar a qualidade de vida das pessoas que habitam neste chão Tucuju.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIFAP**, pela dedicação com que presentearam o povo do Amapá com tal Mestrado, vital para o desenvolvimento da pesquisa no Estado, além de servir como importante fonte de fomento das políticas públicas em Educação.

À minha querida Orientadora, **Norma Iracema**, que caiu do Céu no momento em que mais precisei, me acolheu, e me conduziu para chegar até este momento decisivo de minha vida acadêmica.

Um agradecimento especial aos professores **André Guimarães** e **Eliana Paixão**, pela identificação e solidariedade na árdua caminhada de realização do Mestrado.

À profa. **Helena Simões**, minha primeira Orientadora, responsável pela abordagem do tema desta pesquisa, a quem devo grande parte das contribuições para que este trabalho chegasse ao seu primeiro final.

Ao sociólogo e amigo prof. **Richard Leão**, pela grande contribuição de acompanhamento, aconselhamento e partilha na construção deste trabalho.

Aos **colegas de turma**, com quem compartilhei momentos intensos, de alegrias e de tristezas, de sabores e dissabores, mas acima de tudo, de aprendizado, superação e vitória.

Ao **Comando Geral da Polícia Militar do Estado do Amapá**, que abriu as portas para que a pesquisa fosse possível, com um agradecimento especial ao **Centro de Formação e Aperfeiçoamento/CFA**, que disponibilizou os colaboradores com maior proximidade que foram **sujeitos** desta pesquisa, participando das entrevistas, da coleta de material e da mobilização dos demais participantes da pesquisa.

Aos **comandantes** e **combatentes** dos **1º, 2º, 4º e 6º** Batalhões de área, pela disposição e colaboração no preenchimento dos questionários, que muito contribuiu para a alimentação dos dados da pesquisa.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

RESUMO

O estudo em tela corresponde a uma pesquisa de campo sobre o processo de formação dos policiais militares no Estado do Amapá na perspectiva dos Direitos Humanos. Os sujeitos envolvidos foram policiais que ingressaram como soldados na Polícia Militar do Estado do Amapá desde 1990, juntamente com aqueles que são responsáveis pelo processo de formação. Como *locus* de pesquisa adotou-se o Comando Geral da Polícia Militar do Amapá e desenvolveu-se na perspectiva de uma abordagem qualitativa, tendo como objetivo analisar o processo de formação do policial militar no Estado do Amapá e sua repercussão na atuação profissional de não violação dos Direitos Humanos, área da qual se efetuou um retrospecto ao longo da História da Humanidade até a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os instrumentos de pesquisa utilizados para a obtenção dos dados foram o Questionário aplicado aos policiais que ingressaram no Quadro da PMAP como soldados combatentes e Entrevista Semiestruturada com os policiais responsáveis pelos Cursos de Formação. Os resultados indicam que muita coisa mudou e vem mudando ao longo do tempo, mas as fortes influências do período da Ditadura Militar no seio da PMAP ainda se constitui como um grande entrave para avanços mais substanciais. Envolve ainda o debate sobre a importância de um acompanhamento pedagógico e aprofundamento educativo no processo de formação dos policiais militares, com o intuito de tornar a Educação em Direitos Humanos um movimento transformador, não somente como uma disciplina obrigatória que deve figurar nos cursos de formação, mas como um elemento construtor de novas práticas, que supera a cultura que viola os Direitos Humanos para aquela que os protege, promove e efetiva. Pode-se concluir, que a Revolução se traduz numa nova perspectiva para a Formação do Policial Militar, especialmente do Soldado, por constituir a porta de entrada para a instituição, se revela como transformações internas que, sofrendo toda a influência das demandas e pressões da sociedade, terá que escolher entre atendê-las ou permanecer determinada pela sua herança histórica do Estado Autoritário.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Segurança Pública. Formação do Policial Militar.

ABSTRACT

The present study corresponds to a field research about the process of formation of the military police in the State of Amapá in the perspective of the Human Rights. The subjects involved were police officers who joined as soldiers in the Amapá State Military Police since 1990, along with those responsible for the training process. As a research locus, the General Command of the Amapá Military Police was adopted and developed from the perspective of a qualitative approach, aiming to analyze the process of formation of the military police in the State of Amapá and its repercussion in the non-violation professional activity. Human Rights, an area from which a retrospective was made throughout the history of mankind until the Universal Declaration of Human Rights. The research instruments used to obtain the data were the Questionnaire applied to police officers who joined the PMAP Board as combat soldiers and Semi-structured Interview with the police officers responsible for the Training Courses. The results indicate that much has changed and has changed over time, but the strong influences of the military dictatorship period within the PMAP still constitute a major barrier to more substantial progress. It also involves the debate on the importance of a pedagogical accompaniment and educational deepening in the process of training of the military police, in order to make Human Rights Education a transforming movement, not only as a compulsory subject that should appear in the training courses, but as a building element of new practices, which surpasses the culture that violates human rights to the one that protects, promotes and effectively. It can be concluded that the Revolution translates into a new perspective for the Formation of the Military Police, especially the Soldier, as being the gateway to the institution, reveals itself as internal transformations that, suffering all the influence of the demands and pressures of the society will have to choose between meeting them or remaining determined by their historical heritage of the Authoritarian State.

Keywords: Education in Human Rights. Public security. Training of the Military Police.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Grade de disciplinas e carga horária do Curso de Soldado/2012 -----	78
Foto 2 – Grade de disciplinas e carga horária do Curso de Soldado/2018 -----	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Unidade em que atua o sujeito pesquisado -----	64
Gráfico 2 – Grau de instrução do sujeito pesquisado -----	65
Gráfico 3 – Período de ingresso na PMAP do sujeito pesquisado -----	66
Gráfico 4 – Documentos mais citados pelos sujeitos pesquisados -----	72
Gráfico 5 – Sujeitos que estudaram a disciplina Direitos Humanos -----	93
Gráfico 6 – Sujeitos que consideram os Direitos Humanos importantes na Formação -----	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes por Unidade de atuação na PMAP -----	63
Quadro 2 – Evolução dos dispositivos legais que embasam a Formação -----	74
Quadro 3 – Concepção de avaliação insculpida nas normas de ensino da PMAP -----	75
Quadro 4 – Dos documentos escolares utilizados nos Cursos de Formação -----	77
Quadro 5 – Excessos cometidos pelos instrutores nos Cursos de Formação -----	85
Quadro 6 – A importância dos Direitos Humanos para o policial e a sociedade -----	94
Quadro 7 – Direitos Humanos protegem o infrator? -----	96
Quadro 8 – Visão dos Direitos Humanos como “coisa de militante” e “ideologia partidária” ----	97

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CFA – Centro de Formação e Aperfeiçoamento
CFCH/UFRJ – Centro de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Federal do Rio de Janeiro
CNDH – Conferência Nacional de Direitos Humanos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
DGE – Diretriz Geral de Ensino
DH – Direitos Humanos
DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH – Educação em Direitos Humanos
EUA – Estados Unidos da América
IES – Instituição de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LGBTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros
MCNSP – Matriz Curricular Nacional em Segurança Pública
MEC – Ministério da Educação
MJ – Ministério da Justiça
MJSP – Ministério da Justiça e Segurança Pública
MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NPCE – Norma para o Planejamento e Conduta do Ensino
OEA – Organização dos Estados Americanos
OI – Organismos Internacionais
ONU – Organização das Nações Unidas
PA - Pará
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PM – Polícia Militar
PMAP – Polícia Militar do Estado do Amapá
PMSE – Polícia Militar do Estado de Sergipe
PMMG – Polícia Militar do Estado de Minas Gerais
PMGO – Polícia Militar do Estado de Goiás
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
POP – Procedimento Operacional Padrão
PRONASCI – Programa Nacional de Segurança Pública e Cidadania
RENAESP – Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública
RJ – Rio de Janeiro
RNED – Rede Nacional de Ensino a Distância
RO – Rondônia
SEDH/PR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência
SENASP – Secretaria Nacional de Segurança Pública
SP – São Paulo
SUSP – Sistema Único de Segurança Pública
UF – Unidade da Federação
UNDCP – Programa das Nações Unidas para o Controle Internacional de Drogas
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO	17
1.1 Das primeiras organizações sociais ao advento do Estado Moderno.....	18
1.2 Antecedentes da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os reflexos no Brasil ..	21
1.3 A política de Direitos Humanos a partir da Constituição Federal de 1988.....	27
1.4 Educação Em/Para os Direitos Humanos no contexto da América Latina.....	36
2 A SEGURANÇA PÚBLICA E A POLÍCIA MILITAR NO BRASIL	45
2.1 Os fundamentos e a lógica da Polícia Militar no Brasil.....	45
2.2 A política de valorização da formação dos profissionais da Segurança Pública	48
2.3 A Educação dos profissionais da Segurança Pública.....	51
3 PERCURSO METODOLÓGICO E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	55
3.1 Procedimentos de abordagem no <i>locus</i> de pesquisa	55
3.2 Os Instrumentos de Pesquisa	60
3.3 Os sujeitos.....	62
3.4 Análise de dados e interpretação de resultados	66
4 DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DO POLICIAL MILITAR NO AMAPÁ.....	69
4.1 O processo de formação dos soldados combatentes.....	69
4.2 Abordagem policial, os abusos e os pobres.....	82
4.3 Contribuições e entraves para uma formação pautada nos direitos humanos	87
4.4 A visão do militar combatente acerca dos Direitos Humanos.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE A – Roteiro do Questionário	118
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para o Comandante do CFA.....	119
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para os Instrutores de Direitos Humanos	120
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para os Coordenadores Pedagógicos.....	121
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	122
APÊNDICE F – Quadro de Soldados que ingressaram na PMAP (1990 – 2018)	123
ANEXO A – Parecer de Aprovação pelo Comitê de Ética/UNIFAP.....	124
ANEXO B – Autorização de entrada no <i>locus</i> de Pesquisa/PMAP.....	129
ANEXO C – Organograma geral da Polícia Militar do Amapá.....	130
ANEXO D – Quadro de quantitativo de Pessoal/PMAP	131
ANEXO E – Lista da 1ª turma do Curso de Formação de Soldados/PMAP (1990)	132
ANEXO F – Grade de Disciplinas do Curso de Soldado/PMAP de 2018	141

INTRODUÇÃO

O estudo acerca dos Direitos Humanos no Brasil é bastante intrigante, principalmente pela dificuldade de pensá-los dissociados da democracia. Apesar de o Brasil ter sido descoberto há mais de 500 anos, não se pode afirmar categoricamente que seu tempo de existência signifique oportunidade de amadurecimento social e político.

A construção democrática no Brasil é bastante tardia. Desta maneira, mesmo considerando a ampliação do debate acerca dos Direitos Humanos no âmbito global, consolidado a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, e outros documentos protetivos pelo Mundo afora, o Brasil só veio a estabelecer as possibilidades para a construção de um debate mais profícuo sobre o tema com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), ao instaurar um momento democrático de ruptura ao regime autoritário da ditadura civil-militar.

Este regime, instituído em 1964 e finalizado em 1985, apresenta como principal característica o aprofundamento das relações de poder assentadas em uma visão autoritária, elitista e desigual que foram constantes na História do Brasil. Isso demonstra a confluência dos interesses dominantes com base no autoritarismo e repressão aos opositores políticos, principalmente fundamentado na doutrina de Segurança Nacional.

Com o advento da Lei de Anistia de 1978 e a abertura política posterior à promulgação desta, efetiva-se a transição democrática brasileira na década de 80, do século XX, quando os diversos setores sociais reivindicaram direitos até então negados. Entretanto, a transição política conduzida pelos militares foi caracterizada pelo amálgama entre a ideologia autoritária e os ideais democráticos, de forma que em algumas áreas, como a Segurança Pública, houve uma continuidade institucional. Tanto é que, para Sousa (2012), diversas são as fontes que nos dizem que, ainda com os mecanismos de participação estabelecidos no Brasil pela CF/88, o passado autoritário da ditadura militar não se rompeu, sobretudo no interior das instituições policiais.

Dessa forma, faz-se necessário destacar que a Constituição preservou o modelo de sistema de Segurança Pública com uma configuração semelhante a implantada durante a ditadura militar, ou seja, a dualidade de Polícia com funções específicas e às vezes contraditórias à nova ordem constitucional. Nesta dualidade, a Polícia Civil ficou responsável pelas investigações criminais que preservaram seu caráter inquisitorial e a Polícia Militar permaneceu atuando na mesma lógica do movimento militarista desde os seus auspícios, com formação e ideologias próprias.

Além das deficiências presentes no modelo anacrônico de Segurança Pública, as políticas neoliberais de ajuste econômico implantadas no Brasil debilitaram a atuação estatal no atendimento às necessidades da maioria da população. Tudo isto num contexto de criminalidade e violência urbana, que afetou mais fortemente a camada social menos favorecida e que reflete em indicadores sociais negativos que perduram até os dias atuais na realidade brasileira.

Conforme o Relatório “Estado dos Direitos Humanos no Mundo,” organizado pela Anistia Internacional (2016/2017), dentre as principais deficiências do Brasil quanto às violações de Direitos Humanos, aparecem diversos problemas como: alta taxa de homicídios, sobretudo de jovens negros; abusos policiais e as execuções extrajudiciais, cometidas por policiais em operações formais ou paralelas, em grupos de extermínio ou milícias; crítica situação do sistema prisional; vulnerabilidade dos defensores de Direitos Humanos, principalmente em áreas rurais; a violência sofrida pela população indígena, sobretudo pelas falhas em políticas de demarcação de terras e; as várias formas de violência contra as mulheres. O documento informa, ainda, que o Brasil é o país das Américas onde mais se matam defensores dos Direitos Humanos, visto que até agosto de 2018, cinquenta e oito ativistas haviam sido assassinados.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2016), a violência contra os Direitos Humanos e seus defensores, tem provocado uma reação em desfavor dos transgressores, informando que 15 Unidades da Federação registraram aumento no número de mortes de policiais de 2015 para 2016, sendo o Estado do Rio de Janeiro o líder, com 132 mortes. Desta forma, a Polícia em que mais se morre é a segunda que mais mata no Brasil, cabendo o topo do *ranking* ao Estado do Amapá, foco desta pesquisa. Assim, quem vive nesta porção setentrional do País tem aproximadamente quatro vezes mais chances de ser morto pela Polícia do que no resto do Brasil.

No Amapá, urge a necessidade de buscar entender os motivos pelos quais a Polícia Militar (PM) figura no topo do *ranking* do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2016), como aquela que mais mata pessoas em todo o Brasil. Na busca de entender se existe alguma relação com o seu aspecto formativo, essa pesquisa apresenta o seguinte **problema**: como ocorreu o Processo de Formação do Policial Militar do Estado do Amapá, na perspectiva dos Direitos Humanos, considerando as Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão? Tal preocupação norteou a formulação do **objetivo geral** do estudo: analisar o processo de formação do policial militar no Estado do Amapá calcada nas Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão,

considerando a inclusão de disciplinas de cunho ético e humanístico. Quanto aos **objetivos específicos** consistiram em: descrever o processo histórico de formação do policial militar do Amapá, na perspectiva dos Direitos Humanos; apresentar a concepção do policial militar sobre o processo de formação e sua repercussão na atuação profissional e; por fim, estabelecer uma relação comparativa entre as concepções dos policiais antes e após a formação com a organização e a inclusão do enfoque nos Direitos Humanos.

Convém destacar que, a experiência acadêmica e profissional do autor deste trabalho, atuando na docência, na advocacia e na política, destaca a **justificativa** da pesquisa. Assim, buscou-se apresentar a realidade dos profissionais da Segurança Pública calcada nas vozes e concepções dos pesquisados, ao mesmo tempo que destacou sua responsabilidade e o dever de promover a defesa do cidadão, com elevada atenção àquelas pessoas que, por situação étnica, de gênero, idade ou condição social, encontrem-se em situação de maior vulnerabilidade.

Nesse sentido, a presente investigação pode subsidiar o debate sobre a importância de um acompanhamento pedagógico e aprofundamento educativo no processo de formação dos policiais militares. O intuito sempre é o de tornar a Educação em Direitos Humanos um movimento transformador, e não somente como uma disciplina obrigatória que deve figurar nos cursos de formação, mas como um elemento construtor de novas práticas, que supera a cultura que viola os Direitos Humanos para aquela que os protege, promove e efetiva.

Para efeito de **delimitação temporal**, considerou-se o ano de 1990 como marco inicial da investigação, para compreender o processo de formação dos Soldados, numa perspectiva dos Direitos Humanos. Isso em função dos registros encontrados da 1ª turma de formação de Soldados, que ingressaram no Quadro da Polícia Militar do Estado do Amapá (PMAP), por concurso público.

Entremearam o processo de análise da formação dos Soldados da Polícia Militar, na perspectiva dos Direitos Humanos, alguns dispositivos normativos, que ensejaram a disseminação de cultura de paz, pautada nos Direitos Humanos, tendo como foco as Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão, de 2000. A preocupação é compreender a possível interferência desses dispositivos, na formação e mudanças ocorridas na maneira como a formação dos policiais em questão se processou.

A CF/88 constitui um desses elementos normativos, à medida que traz princípios democráticos e carrega consigo a defesa dos Direitos Humanos, por acreditar não ser possível pensar nesta área do Direito fora de uma sociedade democrática. Considera-se ainda, como base de análise o Art. 144, § 6º, da Lei Maior, pelo fato de que o modelo de

Segurança Pública delineado após o processo de redemocratização do País manteve o paradigma de policiamento vigente durante o período da ditadura militar, com as polícias ostensivas estaduais como forças auxiliares das Forças Armadas. Tal fato causou impacto diretamente no processo de educação, formação e treinamento das polícias militares, que permaneceu pautado pelos ditames rígidos da hierarquia e da disciplina e da proteção do Estado e da ordem, muitas vezes, em detrimento da proteção da vida, da cidadania e dos Direitos Humanos.

Nesse prisma, tem destaque a linha de investigação de que, quanto mais próximo da ditadura militar (1964-1985), mais o sistema de formação dos profissionais da Segurança Pública se parece como o modelo do regime autoritário, mesmo considerando a perspectiva de ruptura trazida pela CF/88. O militarismo opera com a lógica da guerra, cujo principal objetivo é combater o inimigo para salvaguardar a segurança do Estado, mesmo que em prejuízo da cidadania e dos Direitos Humanos, de maneira que em nome da proteção da lei e da ordem, muitas vezes legitima-se o uso arbitrário da força e afasta-se cada vez mais a sociedade dos agentes responsáveis pela preservação do equilíbrio e da paz social.

Esta pesquisa estabelece como *locus* a Polícia Militar do Estado do Amapá que, das várias estruturas administrativas distribuídas ao longo de sua existência, possui uma organização atual normatizada pela Lei Complementar n. 105, de 22 de setembro de 2017, assim delimitada: Comando Geral; 11 Unidades vinculadas; 13 Órgãos de direção geral e 18 Órgãos de execução.

Foram definidos como espaços de intervenção do estudo, cinco dos treze Órgãos de execução que existem na estrutura da Polícia Militar do Amapá, quais sejam: 1º, 2º e 6º Batalhões, os quais são Unidades de Operação que possuem policiais na rua, fazendo o policiamento ostensivo, e se encontram na circunscrição do município de Macapá; 4º Batalhão, que também possui policiais na rua, fazendo policiamento ostensivo, e se encontra na circunscrição do município de Santana (a escolha de ambos os municípios decorre do acesso facilitado aos potenciais sujeitos participantes); e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento (CFA), onde se encontram policiais que cuidam do processo de formação dos agentes da corporação.

Na busca das vozes, os **sujeitos** da pesquisa constam de soldados e ex-soldados (pela assunção de posto) combatentes da Polícia Militar que passaram pelo Curso de Formação pós-ingresso, na medida em que haja um público que represente a participação antes e depois da inclusão de aspectos humanísticos e pedagógicos no caminho formativo. Outro grupo de sujeitos são os policiais que ministram as disciplinas de Direitos Humanos, além daqueles

que fazem parte da gestão pedagógica e administrativa da formação. Os sujeitos foram definidos em duas perspectivas: uma sob o ângulo dos policiais combatentes, que desenvolvem suas atividades na rua diretamente no enfrentamento ao crime e a outra envolve o prisma dos policiais que se responsabilizam pelos Cursos de Formação.

Para efeito de intervenção da pesquisa, os policiais combatentes, envolvidos no estudo, foram divididos em três grupos, considerando as Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão/2000. Constituíram o 1º grupo os policiais de 1990 a 1999; o 2º grupo os policiais de 2000 a 2010; e o 3º grupo os policiais depois de 2010 a 2018. Como se pode ver, o 1º grupo é limitado pelas Bases Curriculares, sendo que o elemento divisor do 2º para o 3º grupo foi o processo de organização pedagógica interno que ocorreu a partir do ano de 2010, quando os Cursos de Formação passaram a ter plano de ensino e acompanhamento pedagógico, bem como a preocupação com a implementação dos componentes recomendados pela Matriz Curricular Nacional em Segurança Pública.

Como **instrumentos de coleta de dados**, utilizou-se Questionário com o grupo de policiais combatentes, a fim de colher informações acerca do processo de formação em si, bem como de conhecimentos adquiridos que refletiram positivamente na sua atuação profissional, voltada para a não violação/proteção dos Direitos Humanos. O outro instrumento constou de **Entrevista Semiestruturada**, com o grupo de sujeitos da pesquisa que são instrutores nos Cursos de Formação e que administram o CFA.

Aliado ao processo de coleta de dados, para o desenvolvimento da Dissertação, a **sustentação teórica** recorreu a autores que discutem a História do Direito. Trata-se de Altavila (1989), Comparato (2008), Alves (2000), Souza (2006), Ponce (2003), Carvalho (2005). Outros, mais voltados à questão dos Direitos Humanos e a Educação, a exemplo de Candau e Sacavino (2010), Dallari (2007), Bobbio (1992), Sader (2007), Piovesan (2003), Tosi (2005), Viola (2010), Carvalho (2004), Bittar (2007), Bittar e Tosi (2008), Sousa (2012), Sarlet (2011), Freire (1987). Também serviram de base, estudiosos que discutem os Direitos Humanos relacionados à Segurança Pública e à Formação de Policiais Militares, tais como Balestreri (1998), Sandes (2012), Mesquita Neto (2006) e Kant de Lima (2002).

Além de Questionários, Entrevistas e da sustentação teórica, a pesquisa analisou documentos como: plano de ensino, publicações nos boletins gerais, matrizes curriculares dos cursos realizados, que ajudaram na compreensão do processo de formação dos policiais militares do Amapá na perspectiva dos Direitos Humanos.

Para efeito de organização da Dissertação, o texto está estruturado em quatro seções. A primeira intitulada “Construção histórica dos Direitos Humanos e a Educação,” procura definir o conceito de Direitos Humanos – elemento norteador no desenvolvimento do trabalho, ao mesmo tempo que discute como que as primeiras sociedades humanas se organizaram em torno dos direitos. Discute, ainda, a forma como os Direitos Humanos evoluíram ao longo do tempo, até chegar em sua concepção moderna, que ensejou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Aborda também os reflexos da DUDH no Brasil e a importância da CF/88 para o debate acerca dos Direitos Humanos. Finaliza, estabelecendo uma relação entre educação e Direitos Humanos, numa perspectiva de destacar a importância da educação para além dos dispositivos normativos, como instrumento fundamental ao estabelecimento de uma cultura dos Direitos Humanos.

Na segunda seção, designada “A Segurança Pública e a Polícia Militar no Brasil,” foi realizado um debate sobre a forma como o sistema de Segurança Pública surgiu e se estruturou no Brasil, estabelecendo uma relação das forças de segurança com os momentos de repressão na História do Brasil. Chama atenção o fato de o modelo de segurança no Brasil não ter mudado estruturalmente, mesmo com o advento da Constituição democrática de 1988, o que tem dificultado em muito, a mudança de paradigma de uma polícia com claro histórico de repressão aos indivíduos e violações de direitos. A seção situa a Polícia Militar no contexto da Segurança Pública e discorre sobre os esforços do Estado brasileiro para consolidar os dispositivos normativos capazes de promover um processo de formação dos policiais militares na perspectiva dos Direitos Humanos, principalmente com o intuito de estabelecer considerável distanciamento da cultura de violação dos Direitos Humanos herdada da ditadura militar.

Na terceira seção, denominada “Percurso metodológico e a contextualização da pesquisa” foi descrita toda a forma como a pesquisa se organizou para a busca de coleta e análise dos dados e de documentos para responder ao problema da pesquisa.

Na quarta e última seção, nomeada “Direitos Humanos e formação do policial militar no Amapá”, estabeleceu-se uma discussão acerca dos resultados da pesquisa, descrevendo como ocorreu o processo de formação dos Soldados da PMAP resguardando-se os direitos e a visão que os policiais combatentes têm acerca dos Direitos Humanos. Essa seção encerra, buscando estabelecer um comparativo das formações que ocorreram antes e depois da organização dos cursos com enfoque nos Direitos Humanos.

1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO

Para a Organização das Nações Unidas (ONU), Direitos Humanos (DH) vêm a ser o conjunto de garantias e valores universais que têm como objetivo garantir a dignidade, que pode ser definida com um conjunto mínimo de condições de uma vida digna. Revela-se, ainda, como garantia de proteção das pessoas contra ações ou omissões dos governos que possam colocar em risco a dignidade humana.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH),¹ são considerados Direitos Humanos básicos o direito à vida, à liberdade de expressão, de opinião e de religião, direito à saúde, à educação e ao trabalho. O seu Art. 1º reza que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Nessa perspectiva, considera-se como definição basilar de Direitos Humanos, a fim de nortear a discussão deste estudo, aquela apresentada por Piovesan (2006), quando afirma que os DH são os direitos básicos de todos os seres humanos e abrangem os direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais, difusos e coletivos. O conceito de DH reconhece que cada pessoa pode desfrutar de seus direitos sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outro tipo, origem social ou nacional ou condição de nascimento ou riqueza, pois segundo a autora não há DH sem democracia e, tampouco, democracia sem DH, o que vale dizer, que o regime mais compatível com a proteção dos Direitos Humanos é o regime democrático.

No entanto, tal assertiva revela-se na prática como um grande distanciamento do estabelecimento no mundo de uma cultura de respeito e garantia aos DH, haja vista que segundo dados levantados desde 2006 pela Revista *The Economist*,² ao estabelecer o *ranking*

¹ É um documento considerado um marco na história dos direitos humanos. Foi elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral e foi a primeira organização internacional que abrangeu quase a totalidade dos povos da Terra, ao afirmar que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Portanto, essa declaração condensa toda a riqueza dessa longa elaboração teórica, ao proclamar, em seu artigo VI, que todo homem tem direito a ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa (COMPARATO, 2008, p. 12).

² Revista britânica que, desde 2006, examina o estado da democracia em 167 países, na tentativa de quantificar este com o *Economist Intelligence Unit Democracy Index*, que se concentrou em cinco categorias gerais como critérios para identificar o nível de democracia que se encontram os países pesquisados, dentre os quais destacam-se: processo eleitoral e pluralismo; liberdades civis; funcionamento do governo; participação política e cultura política.

de 167 países relacionados ao regime político, revela que apenas 20 deles aparecem no patamar de democracias plenas, ou seja, são países em que os DH têm maiores possibilidades de serem respeitados e garantidos.

Para a Revista (2015), entre os 167 países pesquisados, 59 aparecem no patamar de democracias imperfeitas, visto que apresentam traços fortes de democracia, realizam eleições, mas falham em três dos cinco critérios avaliados, quais sejam: funcionamento do governo, participação política e cultura política. Neste grupo encontra-se o Brasil, precisamente na 51ª posição, com índices comparados aos de países que possuem uma democracia plena, quando relacionados aos critérios de processo eleitoral e pluralismo e das liberdades civis; ao mesmo tempo que apresenta índices que ficam abaixo de países com regime autoritário, quando se leva em consideração o critério de cultura política.

Ainda segundo a Revista (2015), com relação ao restante dos países que foram pesquisados, 37 apresentam um regime híbrido em que, por mais que existam aspectos de organização democrática, mesclam-se a aspectos de autoritarismo; já os outros 51 revelaram a presença de um regime autoritário, oferecendo em tese, maiores riscos para a garantia dos Direitos Humanos. Em resumo, 88% dos países pesquisados possuem no seu processo de organização social e política, elementos que se revelam prejudiciais para a construção de uma cultura de respeito e garantia aos Direitos Humanos, demandando cada vez mais a necessidade de um aprofundamento no debate global acerca do respeito à dignidade humana dos indivíduos.

Com essa primeira inserção, fica bastante clarificada a estreita relação entre DH e democracia. Porém, como vimos, não se trata de uma democracia qualquer, mas sim de uma plena. Dessa forma, a partir de agora será buscada a releitura do processo de organização social, desde os primórdios, com o intuito de estabelecer interseções entre esse processo, o Direito e os DH, sobre os quais não é possível falar, sem considerar a forma como se consolidaram e, ao mesmo tempo, tornaram-se necessários para organizar e humanizar a relação entre os indivíduos que compõem as sociedades humanas.

1.1 Das primeiras organizações sociais ao advento do Estado Moderno

Pode-se dizer que o processo de exclusão social e de privação de direitos, não se inicia com o surgimento do homem na Terra. Relatos históricos dão conta de que as primeiras organizações sociais se consolidaram de maneira a pautar a coletividade e o respeito à

dignidade de todos que compunham aquelas primeiras organizações como uma verdadeira razão de existir desses grupos. Consta que as primeiras comunidades consistiam em:

Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue; os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram as suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos, homens e mulheres, da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. (PONCE, 2003, p. 17).

Nas palavras emanadas de Ponce (2003, p. 18), os elementos como “livres,” “direitos iguais,” “repartido com todos,” ensejam a construção de uma concepção de sociedade em que imperam os DH, ou seja, todas as pessoas do grupo gozam das mesmas prerrogativas. Assim é que, nas comunidades primitivas a propriedade dos meios de produção é da tribo, da coletividade, da mesma forma que a apropriação dos produtos e das condições da produção. Isso se reflete na organização do processo produtivo, que não necessita de estruturas hierárquicas, ou de uma meritocracia, já que todos desempenham papel igualmente relevante na sociedade. Essas comunidades possuem uma divisão do trabalho segundo as condições naturais de produção, inclusive o autor entende que “[...] as mulheres estavam em pé de igualdade com os homens, e o mesmo acontecia com as crianças.”

Isso representa um processo de organização diferente dos parâmetros estabelecidos pelas sociedades modernas, de maneira que as estruturas que hoje são utilizadas para justificar a diferenciação entre os homens, não se faziam presentes nas comunidades primitivas. Divisão em classes, hierarquização, privilégios para uns em detrimento de outros, são elementos posteriores à organização das primeiras sociedades humanas. Até mesmo a religião desses povos não funcionava na mesma perspectiva que a de uma sociedade dividida em classes, onde a própria compreensão da divindade é colocada como um ser inatingível, transcendente, superior. A possibilidade de uma sociedade de homens livres e com direitos iguais se refletia na organização de todas as estruturas sociais, até mesmo na relação com a divindade, nos seguintes termos:

Uma vez que na organização da comunidade primitiva não existiam graus nem hierarquias, o primitivo supôs que a natureza também estava organizada desse modo: por este motivo, a sua religião foi uma religião sem deuses. Os primitivos acreditavam em forças difusas que impregnavam tudo o que existia, da mesma maneira que as influências sociais impregnavam todos os membros da tribo. (PONCE, 2003, p. 20).

O comunismo tribal, campo fértil de garantia de direitos individuais, com respeito à dignidade da pessoa, cessará com o surgimento das classes sociais, inicialmente com a

simples divisão do trabalho e como uma estratégia de organizar a produção, haja vista que o esforço descomunal com o trabalho material fez com que houvesse a necessidade de separar algumas pessoas para realizar as outras atividades da comunidade. O distanciamento do trabalho material vai favorecer a produção de excedentes, e o homem que tem as “chaves do armazém,” com uma responsabilidade maior, assumirá uma posição privilegiada.

Uma situação que antes era aceita pela comunidade, agora será usada como forma de dominação, estabelecendo-se a diferença entre os “organizadores” e os “executores.” Os organizadores não só explorarão os executores como também monopolizarão para se manterem no topo da pirâmide da organização social.

Ponce (2003) afirma ainda que essa nova forma de organização social é fruto do crescimento populacional e da complexidade das novas relações que passam a se estabelecer com o fim das comunidades primitivas, principalmente do ponto de vista da organização dos trabalhos no seio da comunidade. Isso propiciou o aparecimento de grupo de indivíduos libertos do trabalho material que inicialmente não ensejavam uma superioridade sobre os outros, pelo contrário, revelavam a necessidade de organização das atividades do grupo. O autor indica que juntamente com a diferenciação entre aqueles que administram o processo produtivo e aqueles que são os executores do processo de produção, surge o desejo do homem de se fazer superior aos outros em função da sua posição, considerando que:

[...] os que se libertaram do trabalho manual aproveitaram a vantagem conseguida para defender a sua situação, não divulgando os seus conhecimentos, para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes.

Como reforço à situação ora destacada, acompanhando o processo de diferenciação social entre homens de uma mesma comunidade, surge a propriedade privada como forma de garantia dessa diferenciação social. Os casamentos, que antes eram coletivos, dão lugar ao casamento monogâmico centrado na figura do homem e com possibilidade de transferência de seus bens à posteridade, e para organizar tudo, legitimando e institucionalizando a desigualdade, chegamos ao Estado. Para Rousseau, em seu famoso *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* (1978 apud HENKES, 2008, p. 3), tudo começou quando alguém entendeu poder se apropriar daquilo que era de todos, ou seja, o que era de todos, passou a ser de um; e tudo que era de todos, passou a ser de alguns:

O primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: Isto é meu, e encontrou pessoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado aos seus semelhantes: ‘Livrai-vos de escutar esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos, e a terra de ninguém!’

A fim de analisar o pensamento de Rousseau, cabe destacar que ele não é contra, tampouco tenta eliminar a propriedade privada. Trata-se de acabar com a excessiva desigualdade de patrimônio e dar direito a todos os cidadãos, não como uma conquista de trabalho como condenação do homem, mas como seu direito.

O processo de respeito mútuo e proteção do direito de todos cultivado nas sociedades primitivas começa a se desfazer, dando lugar a uma sociedade organizada em classes, o que demandava por parte dos indivíduos interesses diferentes e divergentes. Foi então que, segundo Rousseau (1978 *apud* HENKES, 2008), originou-se a desigualdade entre os homens e, para buscar resolver esse problema, formou-se o Contrato Social. O pacto buscava uma liberdade moral, e nele foi eleito um “soberano,” que teria que obedecer à “vontade geral,” que advinha dos interesses que mais beneficiam a sociedade, mostrando desse modo, que o soberano se limitava às vontades do povo. Em razão disso, o povo não poderia ser contra as ações do soberano, pois era o próprio povo que criava as leis. A partir desse ponto da História se iniciam as regras, os conflitos, as desigualdades e a busca pela liberdade, assim expresso: “[...] o que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que com ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui.” (ROUSSEAU *apud* HENKES, 2008, p. 36). Como alguns nada possuem, fica latente a privação de direitos para parte da sociedade.

Com o processo de organização da sociedade em classes, constituída de grupos com interesses diferentes e divergentes, cresce a necessidade de estabelecer regras a fim de organizar o processo de convivência entre os homens. Cabe destacar que, mesmo estabelecendo leis e regras, só é possível alcançar equidade entre os homens em uma sociedade que vive uma democracia plena.

1.2 Antecedentes da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os reflexos no Brasil

Pode-se dizer que a tradição dos denominados direitos iniciou-se no século XVII, no bojo dos processos revolucionários que marcaram o início do fim da tradição monárquica no mundo ocidental e o surgimento do capitalismo. Além da Revolução Gloriosa de 1688, que

combateu a restauração do Absolutismo levada a cabo por Jaime II, na Inglaterra, ainda vislumbramos acontecimentos importantes para a consolidação desse caminho, como a Independência dos Estados Unidos da América, em 1776, e a Revolução Francesa, em 1789. Logo em seguida, a Assembleia Nacional Constituinte Francesa aprova a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que reflete as propostas iluministas que rejeitam a monarquia absolutista, reforça a separação dos Três Poderes e também proclama os ideais liberais e de liberdade que caracterizaram a Revolução Francesa.

Para Chatelet e Duhamel (1985), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a Revolução Francesa tinham o intuito de inaugurar um novo governo, que descartasse qualquer ligação com o poder divino; que priorizasse “a igualdade dos cidadãos;” “a livre comunicação das ideias e das opiniões;” o respeito às “opiniões religiosas;” a separação dos Três Poderes; o controle das contas e da administração públicas, dentre outros, que contribuía para essa legitimação. Sem dúvida, aquele foi o ano em que os direitos dos homens passaram a justificar as transformações políticas, antes atribuídas aos desígnios de Deus. Estava marcando o fim do Antigo Regime, e estabelecendo o ano 1, da liberdade.

A efetivação dos Direitos Humanos continuou a ocorrer durante o constitucionalismo liberal do século XIX, podendo ser citados os seguintes documentos: Constituição espanhola (1812), Constituição portuguesa (1822), Constituição belga (1831) e Declaração francesa (1848). Os movimentos revolucionários de 1848 constituem um acontecimento-chave na história dos Direitos Humanos, porque conseguem que o conceito de “direitos sociais,” pela primeira vez, seja acolhido na Constituição da França, ainda que de forma incipiente e ambígua. Já nas “Declarações” sucessivas à de 1789, e que constituem o preâmbulo às duas Constituições elaboradas durante o período revolucionário, aparecem os primeiros “direitos sociais:” à assistência pública aos pobres e necessitados, considerada “um direito sagrado,” ao trabalho, à instrução primária universal e gratuita; direitos que não tiveram maiores consequências na época, mas que reaparecerão com mais efetividade na Constituição Francesa de 1848 (COMPARATO, 2008). Para o autor, este movimento que marca as lutas operárias e populares do século XIX e XX, tomará um grande impulso com as Revoluções Socialistas Russa e Mexicana, sustentando a necessidade de garantir em primeiro plano os direitos econômicos e sociais. De fato, tais lutas fortaleceram os direitos sociais, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, que são postos em prática nas Cartas Constitucionais, criando o assim chamado “Estado do Bem-estar Social.”

Pode-se dizer que, da mesma forma que os povos primitivos deixaram as pequenas comunidades e passaram a se organizar em sociedades mais complexas, organizadas

hierarquicamente e bastante numerosas, o grande desafio da contemporaneidade, é conviver com um mundo cada vez mais globalizado, respeitando as diferenças entre os povos e a soberania das nações. A incapacidade de respeito a essas prerrogativas, acompanhada do desejo desenfreado de conquistar mais territórios, mais riquezas, mais poder, sempre levou ao estabelecimento de conflitos e guerras no decorrer de toda a história da Humanidade, mas que tomaram proporções inimagináveis no século XX com a duas Grandes Guerras. Principalmente pelo poderio bélico e pela presença marcante de armas de destruição em massa, como foi o caso ocorrido no final da 2ª Guerra, com a detonação das bombas atômicas sobre as cidades de Hiroshima e Nagasaki que, juntas, mataram cerca de 120 mil pessoas instantaneamente, no Japão.

Além das disputas por hegemonia econômica, convém ressaltar o desejo de destruição da figura do outro e a afirmação de superioridade de um povo sobre outro, como é o caso pregado pela Alemanha nazista acerca da supremacia da raça ariana, que condenou à morte mais de 6 milhões de judeus. Para Comparato (2008, p. 214), diferentemente da Primeira Guerra Mundial, a Segunda foi deflagrada com base em proclamados projetos de subjugação de povos considerados inferiores, lembrando os episódios de conquista das Américas, a partir dos grandes Descobrimientos marítimos, nos séculos XV e XVI. Diante das grandes violações de Direitos Humanos e das atrocidades cometidas nesse período, percebeu-se que tais direitos não poderiam ser pensados apenas no âmbito do Estados Nacionais. O autor destaca que, “as consciências se abriram enfim, para o fato de que a sobrevivência da humanidade exigia a colaboração de todos os povos, na reorganização das relações internacionais, com base no respeito incondicional à dignidade humana.” O que significa que o direito da pessoa não poderia ficar adstrito à sorte de seu governante, o que poderia incorrer em grande risco de ser exterminado por ele, caso não compactuasse e respeitasse o princípio da dignidade humana. Dessa forma, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, precisamente no dia 24 de outubro de 1945, em São Francisco, Califórnia, nos Estados Unidos da América (EUA), foi criada oficialmente a já mencionada Organização das Nações Unidas/ONU e suas agências especializadas. Piovesan (2014, p. 198) pensa que tal criação:

[...] demarca o surgimento de uma nova ordem internacional, que instaura um novo modelo de conduta nas relações internacionais, com preocupações que incluem a manutenção da paz e segurança internacional, o desenvolvimento de relações amistosas entre os Estados, a adoção da cooperação internacional no plano econômico, social e cultural, a adoção de um padrão internacional de saúde, a proteção ao meio ambiente, a criação de uma nova ordem econômica internacional e a proteção internacional dos direitos humanos.

De acordo com toda a abordagem histórica feita até aqui, fica perceptível que os Direitos Humanos são o resultado de um longo processo de evolução, que implica numa promessa de progresso e almeja a um futuro feliz. Esta ideia de progresso inevitável da sociedade humana ganhara força com o debate filosófico que precedeu e inspirou a Revolução Francesa, resultando na primeira grande Declaração de Direitos. A criação da ONU em 1945 também faz parte da história da evolução dos Direitos Humanos, porque um dos objetivos daquele Órgão é trabalhar para garantir a dignidade de todos povos e diminuir as desigualdades mundiais.

Após a criação da Organização das Nações Unidas, iniciaram-se os trabalhos que mais tarde dariam existência à Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento adotado e proclamado pela Resolução n. 217 da Assembleia Geral/ONU, em 10 de dezembro de 1948. Desta forma, tudo aquilo relacionado à vida com dignidade passou a compor o âmbito dos Direitos Humanos, que consistem em uma “[...] unidade universal, indivisível, interdependente e inter-relacionada.” (TRINDADE, 1998, p. 158). O direito passa a ser inerente à pessoa, esteja onde estiver e pertença a que grupo pertencer, independentemente raça, credo, orientação sexual, ou mesmo, concepção política.

Com o advento da DUDH, haverá uma ampliação significativa de direitos, os quais serão reconhecidos em inúmeros protocolos e pactos internacionais, os quais serão responsáveis pela adesão dos países. Segundo Tosi (2005, p. 22), essa ampliação de direitos desenvolveu-se com evidência em três tendências: universalização, multiplicação e diversificação ou especificação. A universalização corresponde ao fato de não estarmos mais falando de uma lei que valha para um país ou para um grupo de pessoas, e sim para todos os países que compõem a comunidade internacional. Trata-se de “um processo pelo qual os indivíduos estão se transformando de cidadãos de um Estado em cidadãos do mundo,” conclui o autor.

A DUDH não entende o Direito como igual para todos, pois leva em consideração a pessoa em suas especificidades, considerando aspectos particulares de cada grupo, como mulheres, crianças, idosos, deficientes, além da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBTT), dentre outros. Contudo, essa Declaração não possuía uma força jurídica vinculante, instaurando-se uma “larga discussão sobre qual seria a maneira mais eficaz em assegurar o reconhecimento e a observância universal dos direitos nela previstos”. (PIOVESAN, 1997, p. 176). Deste modo, predominou o entendimento de que o documento deveria tornar-se um instrumento normativo internacional, de forma que se fosse juridicamente obrigatório.

Dessa maneira, em 19 de dezembro de 1966, a Assembleia Geral da ONU adotou o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, com alcance mundial, entrando em vigor no ano de 1976, dez anos depois, quando atingiu o número mínimo de adesões. Mais abrangente que a DUDH/1948, este documento, na avaliação de Ramos (2002), constitui-se em um rico instrumento de proteção dos Direitos Humanos, uma vez que passa a ter força de lei entre os países signatários.

Em 1966, a adoção do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais consolida vários elementos: a autodeterminação dos povos e a livre disposição de suas riquezas e recursos naturais; o compromisso de cada Estado em implantar os direitos previstos; os direitos propriamente ditos; e a apresentação de relatórios pelos Estados-parte, como forma de monitoramento dos direitos que contempla. Inclui também outras variantes do Direito: ao trabalho e à justa remuneração, a formar e associar-se a sindicatos, ao direito a um nível de vida adequado, à educação, à participação da vida cultural da comunidade, além do direito das crianças de não serem exploradas.

Também a América, numa demonstração clara de cumprimento regional da tarefa de promover os Direitos Humanos, frente ao processo de internacionalização, aprovou em 22 de novembro de 1969 a Convenção Americana de Direitos Humanos, também conhecida como Pacto de San José da Costa Rica. Na mesma ocasião institui-se como estratégia de proteção dos direitos, a criação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos e da Corte Interamericana, instrumentos que integram um aparato de monitoramento e implementação dos direitos, conferindo-lhes, assim, a competência de cuidar dos problemas relacionados à satisfação das obrigações assumidas pelos Estados.

Tal documento tem como propósito a consolidação dos Estados americanos em um regime de liberdades sociais e Justiça social, que reconhece e assegura os seguintes direitos fundamentais: ao reconhecimento da personalidade jurídica; à vida; à integridade pessoal (física, psíquica e moral); a não ser submetido à escravidão; à liberdade; a um julgamento justo; à indenização; à resposta; ao nome; à igualdade perante a lei e à proteção judicial; à nacionalidade; ao princípio da inocência, da legalidade, da retroatividade; à proteção da honra e da dignidade, da liberdade de consciência e de religião, da liberdade de pensamento e expressão; aos direitos da criança e dos direitos políticos. Somente os Estados-membro³ da Organização dos Estados Americanos (OEA) têm o direito de aderir ao Pacto de San José

³ Os Estados-membro da Convenção desde 1969 são: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, Granada, Jamaica, México, Nicarágua, Peru, República Dominicana, Suriname, Uruguai e Venezuela. O Brasil aderiu ao Pacto somente em 25 set. 1992.

da Costa Rica, visando à proteção de forma regional dos direitos e liberdades já estabelecidos por convenções de âmbito universal.

Outro instrumento criado para garantia dos DH foi o Tratado de Roma, o qual prevê a criação do Tribunal Penal Internacional vinculado à ONU, entrando em vigor no dia 01 de julho de 2002, sendo que no dia 11 de abril deste mesmo ano, já havia conseguido 66 ratificações, ultrapassando o número mínimo de adesões necessário para que passasse a vigorar. Antes deste, foram instituídos os tribunais de Nuremberg e de Tóquio, com a finalidade de julgar dirigentes políticos e militares dos Estados derrotados em guerra. Assim como outros tribunais *ad hoc*, estas instituições não conseguiram intimidar os criminosos de guerra, que continuavam a agir. Diante de tais fatos, resolveu-se instituir uma corte criminal permanente. Deste modo, o Tribunal Penal Internacional foi criado para que a vida humana não continuasse em função dos caprichos políticos de governantes e Estados e, principalmente, para que os responsáveis pelos crimes contra a Humanidade não ficassem impunes, tendo sua aprovação ocorrida justamente em 50 anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Segundo Guskow (2000, p. 11), o Tribunal Penal Internacional corresponde a “[...] um Tribunal supranacional, isto é, transcende as soberanias nacionais, com natureza complementar das jurisdições criminais nacionais, cujo objetivo final é o respeito quanto à execução da Justiça Internacional.” Portanto, trata-se de um instrumento que se coaduna às perspectivas de um direito universal, em que os países signatários serão vigiados de fora, podendo ser julgados e condenados por possíveis violações dos Direitos Humanos.

O Brasil passa a assumir os Direitos Humanos como via de ação política para a consolidação democrática em meados dos anos de 1980, estabelecendo possibilidade para a vivência da “Era dos Direitos.” (BOBBIO, 1992). O rompimento com regimes de caráter ditatorial no plano político, bem como o reconhecimento legal dos direitos conquistados possibilitam a entrada do País em um novo período político e social, dessa vez, alicerçado no respeito aos Direitos Humanos.

O marco mais indicado da transição ao Estado Democrático de Direito foi a Constituição Federal de 1988. Elaborada logo após o período ditatorial, representou a reinserção do Brasil no cenário internacional de proteção aos DH, sendo expressão dos desejos de liberdade e democracia do povo, “[...] porque afirmava direitos que a ditadura havia expropriado dos cidadãos.” (SADER, 2007, p. 80). A implementação do Estado Democrático de Direito se contrapõe ao Estado autoritário vivido no Brasil no período de 1964-1985, como já foi abordado, onde a repressão imperava e a luta por liberdade se fez

ecoar no início dos anos de 1980, culminando com a aprovação de uma Constituição com força para restabelecer a Democracia no Brasil.

É importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988, mesmo trazendo consigo grandes avanços na garantia de direitos individuais e coletivos, “[...] ainda que muito avançada, não é suficiente para que os Direitos Humanos sejam efetivamente respeitados e usados.” (DALLARI, 2007, p. 40). Há que se dizer que o processo de fortalecimento e vivência dos Direitos Humanos não ocorre de uma hora para outra – é preciso que sejam desenvolvidos mecanismos eficientes, principalmente por meio da educação, para que verdadeiramente sejam efetivados na prática, mesmo considerando que a promulgação de uma Constituição mais favorável à promoção e proteção da dignidade humana foi o primeiro passo para o reconhecimento e efetivação de instrumentos legais de promoção aos direitos fundamentais em um âmbito global, uma vez que os tornou prevaletentes “[...] como princípio orientador das relações internacionais.” (PIOVESAN, 2006, p. 42). Nesse sentido, é importante ressaltar que, além dos dispositivos legais de participação, trazidos pela CF/88, faz-se necessário pensar os mecanismos de fazer valer, na prática, tais princípios. Doravante, a preocupação consiste em discorrer sobre esses mecanismos.

1.3 A política de Direitos Humanos a partir da Constituição Federal de 1988

É certo que o dispositivo legal, por si só, não resolve as possibilidades da construção de uma sociedade pautada na cultura de respeito aos seres humanos. Conforme Sousa (2012), diversas são as fontes cuja avaliação é no sentido de que, ainda com os mecanismos de participação estabelecidos no Brasil pela Constituição/88, o passado autoritário da ditadura militar ainda não se rompeu, sobretudo nas instituições policiais. A afirmação do autor remete a acreditar que os dispositivos constitucionais precisam ser operacionalizados com decisões políticas mais diretas, que possam afetar mais de perto a vida das pessoas, sobretudo elementos que estejam relacionados à educação.

Dessa forma, o primeiro grande dispositivo normativo no Brasil, com vista à promoção dos Direitos Humanos no processo organizativo da sociedade, após a CF/88, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Em seu texto original está ausente a expressão Direitos Humanos, o que não significa que não trate do assunto, pois em seu Art. 2º, dispõe que “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento

do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL/LDB, 1996).

Palavras como liberdade, solidariedade e, sobretudo, exercício da cidadania, remetem aos direitos fundamentais do ser humano. Portanto, nos colocam diante da compreensão da perspectiva dos Direitos Humanos insculpidos no texto da Lei, haja vista que “[...] a expressão direitos humanos é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana.” (DALLARI, 1998, p. 7). Assim, mesmo que não se faça referência à expressão “Direitos Humanos,” não significa que foi esquecido no texto da Lei, apenas aparece em outras formas de expressá-lo, como é o caso da expressão “cidadania.”

Para Benevides (2004), os direitos da cidadania estão afiliados à mesma experiência histórica dos DH, pois os direitos do cidadão englobam direitos individuais, políticos e sociais, econômicos e culturais e, quando são efetivamente reconhecidos, podemos falar em “cidadania democrática,” a qual pressupõe também a participação ativa dos cidadãos nos processos decisórios da esfera pública. Para a autora, há diferença entre Direitos Humanos e direitos do cidadão. Os DH são universais, inerentes ao próprio indivíduo, enquanto os direitos do cidadão ficam definidos em função da política de cada Estado Soberano, de maneira que podem ser modificados. Assim, os direitos do cidadão podem coincidir com os DH, que são mais amplos e abrangentes, porém jamais serão considerados de valor superior aos Direitos Humanos fundamentais, mesmo em sociedades com democracia plena.

Dallari (1998) informa que desde o começo do século XIX a ideia de direitos específicos de cidadania são aqueles relacionados ao governo e à vida pública de um país, ou seja, uma situação jurídica. A concepção romana e a noção dada no século XVIII pela Revolução Francesa tinham sentido político.

O exposto até aqui trata-se de justificar a preocupação com os Direitos Humanos insculpida na Lei 9.394/96, mesmo sem fazer referência direta à expressão. No entanto, se faz presente por outras palavras e expressões, com destaque para o “exercício da cidadania” como sendo a tradução intencional da busca por uma política educacional que respeite os direitos fundamentais do ser humano.

Vale ressaltar que a expressão “direitos humanos” aparecerá no texto da Lei 9.394/96, apenas quando da aprovação da Lei n. 13.010/2014, que acrescenta o § 9º no Art. 26, com a seguinte redação:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos; § 9º Conteúdos relativos aos **direitos humanos** e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL/LDB, 1996, grifo nosso).

Outro documento importante são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que desde as séries iniciais, apontam para a necessidade de que “[...] a Educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios Democráticos”. (BRASIL/PCN, 1997, p. 13). Isso faz com que a Escola se transforme em um espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, propondo o debate e discussões de temas como: “[...] a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito.” (BRASIL/PCN, 1997, p. 27). Nessa conjuntura, a Educação é tomada como instrumento fundamental de fazer valer, na prática, a consolidação de uma sociedade pautada no respeito ao ser humano nas suas mais variadas formas de ser.

Ainda de acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 33), os conteúdos escolares devem estar em consonância às questões sociais que marcam cada momento histórico, fazendo com que os saberes trabalhados em sala de aula “[...] se constituam como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática.” É nessa perspectiva que a educação escolar se concebe como uma prática que tem a possibilidade de criar condições no sentido de que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições tais que se revelam fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

Os PCN tiveram várias edições, versando sobre os diferentes níveis de ensino e uma variedade de áreas do conhecimento. É composto por 10 volumes, organizados da seguinte forma: o primeiro é introdutório; oito são referentes às diversas Áreas de Conhecimento do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira); e o 10º volume trata dos

Temas Transversais, que envolvem questões sociais relativas a: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

Ainda na década de 90 do século XX, precisamente no ano de 1996, vem à tona Educação em Direitos Humanos (EDH) nos documentos oficiais na primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 1), criado e aprovado na 1ª Conferência Nacional de Direitos Humanos (CNDH). Neste documento, a EDH aparece nas ações de Segurança e Justiça, principalmente por estar situado num contexto de conflitos no campo, como é o caso dos massacres de Eldorado dos Carajás – Pará (PA) e Corumbiara – Rondônia (RO), chacinas como no caso da Candelária – Rio de Janeiro (RJ), bem como a de violações de direitos dos presos, expressos no massacre do presídio do Carandiru – São Paulo (SP).

Em resposta a esse contexto de violações de direitos, Pinheiro e Mesquita Neto (1997) afirmam que o desafio do PNDH 1 foi buscar consolidar a democracia e reformar o Estado no sentido de ampliar que as garantias de direitos de cidadania sejam protegidas por agentes públicos. Seu objetivo maior consistia em “[...] eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural.” (BRASIL/PNDH 1, 1996, p. 4), com vista a equacionar os mais graves problemas que impossibilitavam ou dificultavam a plena realização dos Direitos Humanos. Além desta primeira versão, temos o PNDH 2 (BRASIL, 2002), fruto de uma revisão feita que contempla o tema da EDH, aliado ao PNDH 3 (BRASIL, 2008), quando então a cultura e a Educação em Direitos Humanos aparecem como eixos orientadores destinados especificamente para a promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos.

O PNDH 1 deu atenção aos direitos civis e políticos e o PNDH 2 ampliou as linhas de ação aos direitos econômicos, sociais e culturais (BRASIL/PNDH 1, 1996), aparecendo proposições de EDH no eixo Direito à Educação, quando enfoca a necessidade de inserção de conteúdos que se pautem na tolerância, na paz e no respeito às diferenças, face à diversidade cultural do País. Consta, também, como um marco referencial o combate às práticas criminosas contra pessoas vulneráveis no Brasil, juntamente com a construção de uma proposta de reforma do Poder Judiciário, na qual se inclui, dentre outras medidas destinadas a agilizar o processamento dos responsáveis por violações, a chamada “federalização” dos crimes de Direitos Humanos. (BRASIL/PNDH 2, 2002).

Quanto ao PNDH-3, foi aprovado na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos/2008, no mesmo ano em que a DUDH completava 60 anos de existência. Por isso tinha como objetivo maior “[...] constituir um espaço de participação democrática para revisar e atualizar o PNDH, com o desafio de tratar, de forma integrada, as múltiplas

dimensões dos Direitos Humanos.” (BRASIL/PNDH 3, 2008, p. 16). Ademais, o Programa também incorporou as propostas aprovadas em cerca de 50 conferências nacionais realizadas desde 2003, cujas temáticas estiveram voltadas a questões como igualdade racial, direitos da mulher, segurança alimentar, cidades, meio ambiente, saúde, educação, juventude, cultura, dentre outros. Assim é que na apresentação dessa nova versão consta que:

[...] representa um verdadeiro roteiro para seguirmos consolidando os alicerces desse edifício democrático: diálogo permanente entre Estado e sociedade civil; transparência em todas as esferas de governo; primazia dos Direitos Humanos nas políticas internas e nas relações internacionais; caráter laico do Estado; fortalecimento do pacto federativo; universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; opção clara pelo desenvolvimento sustentável; respeito à diversidade; combate às desigualdades; erradicação da fome e da extrema pobreza. (BRASIL/PNDH 3, 2008, p. 12).

A estruturação do PNDH 3 possibilita a busca de posturas mais atuantes em torno da defesa dos Direitos Humanos, visando à ampliação de discussão e, posteriormente, à efetivação desses direitos, desencadeando uma preocupação com a construção de uma cultura em prol desta modalidade de direitos. Nesse sentido, o campo educacional é tido como um grande aliado e, neste pressuposto, é apontada a necessidade de mudança no modelo educacional vigente, enfatizando a importância de implementação da EDH nos espaços escolares, de maneira que ultrapasse a barreira do discurso, tornando-se real nas práticas educacionais.

Esse movimento de avanço em direção à construção de um arcabouço normativo, em prol de uma cultura de Direitos Humanos, tornou-se possível por conta do processo de redemocratização do País que, em contraposição ao período autoritário do Regime Militar, formando a consciência de que se um modelo de educação pode produzir a dimensão do medo, do mesmo modo o ato pedagógico pode promover a liberdade e a consciência da igualdade. Assim, educar em DH significa recuperar a memória do passado e projetar o futuro, de forma que se torne possível aprender como nos libertar da luta política na sociedade. Podemos lutar para sermos livres, precisamente porque sabemos que não somos livres. (VIOLA, 2010).

Numa discussão paralela, principalmente do ponto de vista temporal, o Brasil produziu o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Trata-se de um documento que representa, em certo sentido, as lutas dos movimentos sociais em defesa dos DH travadas nas últimas décadas do século XX, assim como os preceitos pactuados em Organismos Internacionais (OI), principalmente a ONU. Tais preceitos, também assumidos

pelo Estado brasileiro, estão essencialmente relacionados ao estabelecimento, promoção, proteção e valorização dos direitos fundamentais.

O PNEDH é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos Direitos Humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do PNDH, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de DH dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da Justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria n. 98/2003 da Secretaria de Educação em Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), reunindo especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e OI. Fruto de um trabalho concentrado do CNEDH, a primeira versão do PNEDH foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC) e a SEDH/PR em dezembro do referido ano, para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção na área de DH.

Ao longo do ano de 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual. Em 2005, houve encontros estaduais com o objetivo de difundir o PNEDH, que resultaram em contribuições de representantes da sociedade civil e do Governo para aperfeiçoar e ampliar o documento. Mais de 5.000 pessoas, de 26 Unidades da Federação, participaram desse processo de consulta que, além de incorporar propostas para a nova versão do PNEDH, resultou na criação do Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na multiplicação de iniciativas e parcerias nessa área.

Em 2006, foi concluído um trabalho que precedeu este documento, sob a responsabilidade de uma equipe de professores e alunos de Graduação e Pós-Graduação, selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A referida equipe teve as atribuições de: sistematizar as contribuições recebidas dos encontros estaduais voltadas à EDH; apresentar ao CNEDH as propostas consolidadas; coordenar os debates sobre a questão, em seminário organizado no Rio de Janeiro; e formular uma versão preliminar do PNEDH, apresentada ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, ao qual couberam a análise e a revisão da

versão que foi distribuída para os participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado no mês de setembro em Brasília. A partir daí o documento foi submetido à consulta pública via Internet e posteriormente revisado e aprovado pelo CNEDH, o qual se responsabilizou por sua versão definida.

Como resultado dessa participação, a atual versão do PNEDH destaca-se como política pública em dois sentidos principais: 1º) consolidando a proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e Justiça social; 2º) reforçando um instrumento de construção de uma cultura de Direitos Humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa. O Brasil chega a um novo patamar que se traduz no compromisso oficial com a continuidade da implementação do PNEDH nos próximos anos, como política pública capaz de consolidar uma cultura de Direitos Humanos, a ser materializada pelo Governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito.

A estrutura do documento, desde a primeira versão, estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; **Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública**, além de Educação e Mídia.

Finalmente, é necessário evocar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE-CP 8/2012, segundo o qual:

Nas últimas décadas tem-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no País, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e Direitos Humanos. Desde então, foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes; a educação das relações étnico-raciais; a educação escolar quilombola; a educação escolar indígena; a educação ambiental; a educação do campo; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação; a inclusão educacional das pessoas com deficiência e a implementação dos Direitos Humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro (BRASIL/CNE, 2012a, p. 6).

No entanto, ainda que se considere tais avanços, de acordo com o Parecer em questão, não havia no sistema educacional brasileiro uma diretriz para a efetivação da Educação em Direitos Humanos que implicasse na adoção de um conjunto norteador para que o processo ocorresse de “[...] forma integrada, com a participação de todos/as e, sobretudo, de maneira sistematizada, a fim de que as garantias exigidas para sua construção e consolidação fossem

observadas.” (BRASIL/CNE, 2012a, p. 08). Era preciso um documento que definisse o caminho a seguir.

Dessa feita, no âmbito normativo das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH), instituída pela Resolução n. 1/2012 CNE-CP (BRASIL/CNE, 2012b), destacam-se no Art. 3º os princípios por ela numerados que reforçam o poder transformador da EDH como instrumento para o fortalecimento da cidadania. São eles: Dignidade Humana; Igualdade de Direitos; Reconhecimento das diferenças e valorização da Diversidade; Laicidade do Estado; Democracia na Educação; Transversalidade, vivência e globalidade; e Sustentabilidade e vivência socioambiental.

Os princípios, ora em apreço, deverão estar presentes em todo o ambiente de aprendizagem e devem fazer parte das atividades diárias da comunidade escolar e da comunidade local em que estão inseridas. Outro importante destaque merece ainda o Art. 6º das DNEDH ao determinar que:

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL/CNE, 2012b).

Dessa forma, a Resolução CNE-CP 1/2012 recomenda às Instituições de Educação Superior (IES) a inserção, ainda que transversal, da EDH em todos os documentos que disciplinam a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como os modelos de gestão e os processos avaliativos. As recomendações do Art. 6º reforçam a responsabilidade da educação formal como instrumento de difusão e fortalecimento da EDH, à medida que:

É nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos Direitos Humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL/PNEDH, 2007, p. 31).

Assim, o ambiente onde ocorre o processo formal de ensino aprendizagem possui, por sua própria natureza, o potencial de construção de conhecimentos, opiniões, valores e práticas que dele emanam. Conjugada a uma educação voltada ao respeito e à valorização dos Direitos Humanos, certamente esse espaço privilegiado oferecerá uma educação de

maior qualidade e servirá de instrumento para “[...] formação de indivíduos habilitados para uma consciência cidadã, para práticas democráticas, para o exercício da tolerância, para o respeito às diferenças, para a convivência pacífica.” (MORAIS; NÓBREGA, 2012, p. 2.747). Por seu turno, Benevides (2004, p. 83) argumenta que o processo da EDH é extremamente complexo, difícil e a longo prazo, à proporção que:

[...] o educador em Direitos Humanos na escola, por exemplo, sabe que não terá resultados no final do ano, como ao ensinar uma matéria que será completada a medida que o conjunto daquele programa for bem entendido e avaliado pelos alunos. Trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível. É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la.

Portanto, muitos são os desafios, mas como afirma Arroyo (2010, p. 112) a reconstrução da educação - das escolas, dos currículos e da docência – “[...] podem vir de se assumir a riqueza da diversidade de culturas, valores, saberes e identidades dos sujeitos da ação educativa.” Desta maneira, não se pode promover o fazer educacional sem levar em consideração as experiências vivenciadas no dia-a-dia, por cada agente que participa do processo educacional.

Nesse contexto, não se está falando de qualquer educação. Para Bittar (2007, p. 317) deve ser desmistificada a ideia tradicional de que tudo o que tem a ver com educação e racionalização corresponde a desenvolvimento e melhoria para todos. Desse modo:

[...] o mito de que educar é formar deve ser desfeito. Educar pode significar também a preparação que direciona o desenvolvimento destas ou daquelas qualidades, habilidades e competências, podendo atrofiar dados importantes da personalidade humana. Todo projeto educacional induz certos valores, não há educação isenta. Nesse processo de indução formadora, desvios podem ocorrer, por exemplo, aqueles que induzam ao fortalecimento de uma ideia de coletivo que sufoca a autonomia individual.

A Educação tem um papel e uma contribuição específica e relevante a cumprir dentro do sistema nacional de Direitos Humanos que, aos poucos, vem-se constituindo nos documentos institucionais. Inclui um conjunto de ações governamentais e não-governamentais para promoção, defesa e difusão de uma cultura da tolerância, do respeito aos direitos fundamentais e da promoção da paz.

As perspectivas, conceitos e abordagens para uma Educação em Direitos Humanos devem considerar a complexidade das experiências da vida cotidiana. A EDH implica o desenvolvimento de saberes, conhecimentos e práticas coerentes com a promoção da justiça

social e com o respeito à dignidade humana. Como observam Candau e Sacavino (2010), um dos desafios está em integrar os conhecimentos das diversas áreas curriculares com as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental do aprendizado, proporcionando diferentes formas de incorporar o conteúdo de Direitos Humanos na aprendizagem dos educandos.

1.4 Educação Em/Para os Direitos Humanos no contexto da América Latina

Para falar da relação entre Educação e Direitos Humanos, faz-se necessário entender a diferença entre a educação que compreende a importância de promover a libertação do indivíduo, no sentido de criar uma consciência crítica para resistir a opressão imposta pelos dominantes sobre as classes subalternas, muito presente na pedagogia de Paulo Freire, e o movimento específico nos anos de 1980, que busca institucionalizar uma educação capaz de levar a efeito os dispositivos legais de redemocratização do País, com fins de construir uma sociedade mais humanizada e respeitadora dos direitos do cidadão. É a chamada Educação em Direitos Humanos, ou simplesmente EDH.

Segundo Viola (2010), o tema da Educação em Direitos humanos é recente na história brasileira. Surge durante o processo de redemocratização, que marca os anos de 1980, com a ousada proposta de construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos. O tempo de sua emergência é o de sua conjuntura histórica marcada pela busca da reorganização da sociedade civil e dos movimentos sociais nela organizados. É um tema no qual a educação reconstitui caminhos, como o da educação popular, e atualiza suas temáticas, incluindo a dos Direitos Humanos.

Quando falamos em educação popular, somos remetidos ao pensamento de Paulo Freire, que concebia a educação como fruto de uma relação direta do indivíduo com a realidade, num processo permanente de construção. Desta maneira, a visão do estudioso acerca da educação se contrapõe àquilo que denominou de educação bancária, tecnicista e alienante, que reproduzia conhecimentos prontos e assimilava a estrutura social vigente. Ao contrário disto, Freire buscava promover sua libertação com consciência política, no seio do cidadão das classes populares.

Freire (2014), por exemplo, tomou para si a questão da educação como princípio político e compromisso docente, e assim sua perspectiva se encontra com a Educação em Direitos Humanos a partir do momento em que parte da reflexão da discussão do direito de “ser mais,” voltando sua abordagem para os oprimidos. Trata-se de uma educação principalmente destinada às camadas mais pobres, alijadas de uma educação de qualidade,

que ressalta o direito à educação da pessoa do discente, como produtor de conhecimento, cujos saberes devem ser também respeitados e devem se construir como ponto de partida para a sua caminhada pelo saber, considerando-o como ser que pensa e compreende o seu mundo, mas que necessita ampliá-lo pelo processo educativo, em seu direito de “ser mais,” porque a pobreza e a exclusão não retiram sua condição humana, mesmo que o desumanize.

Assim, Freire critica a educação tradicional e conservadora, defende uma educação crítica e fundada em valores democráticos e emancipadores que libertem o educando e o educador de uma “formação” preestabelecida, com métodos de ensino ou roteiros ultrapassados, por meio de uma educação voltada para a diversidade, que respeite as diferenças. O discente também deve participar de forma significativa dos processos de aprendizagem, de maneira que:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2014, p. 25).

Nesse caso, pode-se dizer que a EDH nasce herdando da educação popular, uma vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso com os setores populares, “contrapondo-se com visões educativas neutras e conservadoras.” (SIME, 1994, p. 88).

Outra semelhança entre educação popular e EDH, que merece destaque, tem a ver com o contexto no qual se consolidaram, pois ambas situam seus nascedouros em períodos de redemocratização. A educação popular no contexto da Constituição de 1946, promulgada logo após a Ditadura do Estado Novo (1937-1945); e a EDH no contexto da Constituição de 1988, promulgada após a Ditadura Militar (1964-1985). Conforme Bastos (2002, p. 200), a Constituição de 1946, é tida por muitos doutrinadores como a melhor Constituição do Brasil até hoje. Nos termos do autor, consta que:

Tecnicamente é muito correta e do ponto de vista ideológico traçava nitidamente uma linha de pensamento libertária no campo político sem descuidar da abertura para o campo social que foi recuperada da Constituição de 1934. De fato, a Carta Política de 1946 consagrou os princípios do Estado liberal característicos da Primeira República e os princípios do Estado social consagrados na Constituição de 1930.

Não menos importante, a CF/88 traz princípios democráticos e carrega consigo a defesa dos Direitos Humanos e, segundo Mondaini (2013b), o texto representa o ato de

fundação ou refundação de um país que teve raríssimos momentos de vida plenamente democrática, ao longo dos seus quase dois séculos de independência. Por esse motivo, o referido documento inaugura no País, mesmo que no plano formal, o que pode ser reconhecido como uma autêntica “Era dos Direitos,” tornando-se responsável pela afirmação inédita de garantias, que passa a ser uma realidade tanto no plano individual, como no coletivo, abrangendo o campo civil, político e social.

Para esclarecer as aproximações e distanciamentos entre Educação Popular e Educação em Direitos Humanos, é conveniente destacar que a discussão acerca da Educação em Direitos Humanos no Brasil é reflexo de um debate comum a grande parte da América Latina. Isso porque, assim como o Brasil que viveu a Ditadura Militar iniciada em 1964, outros países latinos também passaram por governos autoritários: Guatemala e Paraguai (1954), Argentina (1962), Peru (1968), Uruguai e Chile (1973), República Dominicana (1978), Nicarágua (1979) e Bolívia (1982).

Assim, tanto no Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos Direitos Humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência, social e política, vivenciadas nas décadas de 60 e 70, do século XX. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, tornando-se imperativo romper com a cultura oligárquica responsável por preservar os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada. (BITTAR, 2004). Isso significa abandonar velhos modelos, antigas formas de compreender as relações sociais, e assumir o tempo da democracia.

Para Viola (2010), os Direitos Humanos passaram a compor a história nacional ao longo da segunda metade do século passado, justamente em resposta às práticas ditatoriais do autoritarismo do tipo militar, quando este suprimiu, quase de forma absoluta, os espaços de liberdade, aprofundando o modelo social reprodutor de desigualdade e radicalizando o individualismo, a ponto de praticamente suprimir os laços de fraternidade. O autor declara ainda que:

[...] foi neste quadro de dor e dilaceramento da sociedade brasileira que os Direitos Humanos surgiram como possibilidade de defender a vida. Não só a vida dos oponentes da ditadura, embora especialmente destes, na medida em que ameaçados pela tortura, pela morte e pelo desaparecimento dos corpos, mas, também, daqueles que, despossuídos dos bens econômicos e sociais, perderam o direito de organização, de participação, de voz e voto. (VIOLA, 2010, p. 17).

Os princípios dos Direitos Humanos moveram-se primeiro contra a Ditadura Militar e suas práticas repressivas, especialmente a censura, a tortura como método investigativo e amedrontador, os assassinatos políticos, e todo o terror organizado no Estado Autoritário (VIOLA, 2010). Tal situação justifica a necessidade de uma EDH, com o propósito de disseminação de informação para construção de uma nova cultura, que pretende ser universal, em que as atitudes fortalecem o respeito à dignidade da pessoa, promovendo compreensão, tolerância, e igualdade de todos e todas. (MAIA, 2007). É extremamente importante compreender que a nova cultura, agora de paz e de respeito ao ser humano, implica necessariamente em demover as velhas e arcaicas prática do Regime Militar e a EDH revela-se como sendo o instrumento por excelência dessa transformação.

Nesse diapasão, somos levados à compreensão de que a EDH não se limita àquilo que preceitua a lei – vai além dela, no sentido do entendimento de que é preciso que tais preceitos repousem nas mentes de cada indivíduo que compõe a sociedade. Como sustentam Candau *et al.* (2013, p. 60): “[...] cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos Direitos Humanos, se eles não forem internalizados no imaginário social.”

É necessário ressaltar o lento processo de consolidação, na prática, dos princípios democráticos trazidos no bojo da promulgação da Constituição de 1988, tanto que, em se tratando de direitos das minorias, só veremos frutificar seus reflexos numa legislação específica, alguns anos depois. Desta maneira, o período compreendido entre 2003 e 2012 assumirá papel de destaque, no plano jurídico-normativo, com avanços significativos, como já descrito neste texto.

A retomada do processo de redemocratização possibilitou o avanço na luta pela efetivação dos Direitos Humanos, no âmbito normativo. Porém, apesar da ênfase dada à questão da democracia como condição essencial para a realização e satisfação efetiva das necessidades básicas da existência humana, isso ainda está longe de atingir o ideal esperado. A luta pela consolidação da democracia é apenas o primeiro passo no caminho da proteção de direitos previstos no âmbito jurídico-normativo nacional e internacional, visto que “é possível, como acontece no Brasil e em grande parte dos países pobres, conviver cronicamente com a existência de amplas ‘liberdades democráticas’ e de ‘amplas desigualdades sociais.’” (TOSI, 2005, p. 35).

Convém dizer que a democracia é apenas a base que pode assentar as fundações para um regime de proteção aos Direitos Humanos, os quais estarão seriamente comprometidos se as fórmulas econômicas não caminharem na perspectiva de resolver os problemas da

desigualdade social que atinge a negação dos direitos mais básico do indivíduo. Na acepção de Viola (2008, p. 132): “[...] se hoje o adversário já não são as ditaduras de tipo militar, continua sendo um sistema econômico mais preocupado com os que dele se beneficiam do que com a possibilidade, ainda não concretizada, de construir a justiça social.” Isso significa que ultrapassada a barreira do abuso da liberdade, no contexto do Regime Militar, agora é preciso se preocupar com o fato de que a liberdade do indivíduo somente terá sentido pleno se estiver acompanhada do usufruto dos bens historicamente produzidos pela sociedade.

Uma sociedade dominada pelo processo de globalização sob a hegemonia neoliberal acentua as desigualdades sociais e se revela uma das maiores ameaças aos Direitos Humanos, pois a doutrina neoliberal representa, em relação aos direitos do homem, um retrocesso das conquistas sociais. Defende a liberdade, mas não discute o acesso aos bens sociais, revelando-se um dos maiores desafios atuais para a efetivação dos Direitos Humanos em âmbito global.

De acordo com Sader (2013, p. 135), o neoliberalismo é o marco da passagem de um mundo bilateral para um unilateral e “[...] representa o projeto de realização máxima do capitalismo, na medida em que visa à mercantilização de todos os espaços das formações sociais.” Isto posto, a implementação de uma Educação em Direitos Humanos pressupõe o enfrentamento da estrutura social vigente, de maneira que não se trata apenas de lutar contra o autoritarismo herdado, mas sobretudo, lutar contra a injustiça social, pois se configura como elemento social importante de violação de direitos.

O contexto do Brasil no período da redemocratização e, por conseguinte, de promulgação da CF/88, é marcado por um processo sério de endividamento, alta taxa de inflação, altos índices de desemprego. Este aspecto remete a um elevado índice de desigualdade social que permanentemente tem feito parte da realidade do povo brasileiro.

Nessa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos emerge como um dos caminhos para o desenvolvimento de uma sociedade em que Justiça e igualdade não estejam estagnadas no campo de um idealismo utópico, mas transcenda para uma realidade concreta. Realidade resultante de uma educação que rompe com a lógica das desigualdades sociais, visto que requer a construção de mentalidades, bem como de práticas respaldadas nos Direitos Humanos e em seus processos de proteção, promoção e vivência concreta.

A discussão sobre o sentido da EDH, na visão de Candau (2007, p. 404), tem que necessariamente se constituir em três componentes, quais sejam: formar sujeitos de direitos, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais.” No que se refere ao primeiro componente – formar sujeitos de direitos –, há uma relação em contrapor uma visão

equivocada sobre conceber os direitos como dádivas, concessões, esquecendo a luta e a obrigatoriedade do Estado em garanti-los. É a partir dessa perspectiva que “[...] os processos de Educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas.” Há que haver uma educação, que busque o conhecimento acerca dos direitos aliançados à necessidade de fazer valer na prática, com reflexos que possam verdadeiramente mudar para melhor a vida das pessoas que encontram-se em desvantagem social.

Quanto ao segundo aspecto, favorecer processos de empoderamento, Candau (2007) incide o foco à orientação dos atores sociais que historicamente tiveram menos capacidade de influir nas decisões e nos processos coletivos. Segundo a autora, o empoderamento começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser “sujeito” de sua vida e ator social. Por fim, o “nunca mais” está relacionado aos processos de mudança, de transformação, necessários para a formação de sociedades democráticas e humanas, de forma que, educar para o “nunca mais” é parte constitutiva desses processos de mudança, sendo preciso resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade.

Assim, formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais” são a composição do horizonte de sentidos da Educação em Direitos Humanos. Metodologicamente, suas estratégias devem estar em consonância a esses sentidos, a fim de favorecer a imersão da Cultura de Direitos Humanos em todo o processo educativo, de maneira que possa refletir também em seus resultados.

Em se tratando de uma democracia ainda não plenamente vivenciada como a do Brasil, é mister considerar o longo percurso histórico de negação aos direitos fundamentais, na qual a violência e as violações de Direitos Humanos são parte constitutiva da cultura. Além disto, observa-se um recente aprofundamento das políticas neoliberais, contexto no qual Magendzo (2008) questiona se, de fato, seria possível a Educação em Direitos Humanos no Brasil?

A resposta mais pessimista entende que seja simplesmente impossível educar as pessoas sobre os DH em uma realidade saturada com contradições e tensões. No entanto, os mais otimistas acreditam ser o Brasil um campo fértil para a promoção de uma EDH, pois é precisamente entre as contradições e tensões vivenciadas em determinadas sociedades que os melhores programas de EDH podem ser desenvolvidos, haja vista a sua força transformadora e a necessidade iminente de superação das contradições sociais, como sua essência.

Com a possibilidade de estabelecer caminhos para a proteção dos DH pela educação, a partir da DUDH, faz-se interessante ressaltar que este trabalho se constrói de forma a refletir sobre o processo de universalização dos direitos, numa perspectiva de estabelecer igualdade entre todos, trazendo para o debate a visão de Bhabha (1998). O autor concebe que a busca da igualdade suplanta as diferenças e favorece um discurso de diversidade que fertiliza as estereotípias e sustenta o discurso colonial, camuflando a dimensão de poder do processo que a constitui, cedendo espaço tanto para posturas de respeito formal ao outro, assentadas na tolerância, quanto para proposições da sua assimilação como se existisse um modelo padrão e superior.

Para melhor esclarecer, Candau (2005, p. 18) busca estabelecer uma dicotomia entre igualdade e diferença para uma abordagem dos termos como dimensões diferenciadas do social, e não necessariamente polos excludentes, afirmando que:

Não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à ‘mesmice.’”

Portanto, não se trata do consenso como aquele estado de conciliação com o qual o pensamento moderno fundamenta a ideia de que somos todos iguais e podemos nos entender. Trata-se de uma “igualdade na diferença” em que os conflitos não são resolvidos, mas mantidos permanentemente num processo de disputa, evidenciando a diferença como elemento que resiste ao processo de padronização e homogeneização da sociedade.

Nessa direção, a proposta neste texto consta de uma abordagem sobre DH que valorize a negociação levada a cabo em diferentes arenas de disputa hegemônica, instalando um debate de ressignificação da EDH, na qual o eixo seja a diferença e não a proposição da igualdade. Isto ocorre porque o termo igualdade está carregado de uma redução à acepção moderna e ocidental de organização política e social, na qual se pretende que todos e todas estejam igualmente incluídos, o que deixa de fora muitas outras possibilidades, historicamente silenciadas.

Uma visão alternativa de DH que deve assumir como eixo a diferença, constituída pela óptica da heterogeneidade do social e da democracia pluralista está baseada no entendimento de que o conflito que a diferença produz é constitutivo do social e do político. Semelhante visão torna impossível a sua eliminação e, indica também, a apreensão da incompletude do saber hegemônico e a necessidade de diálogo com outras construções,

condição de realização da própria identidade, pois como pontua Stuart Hall (2003, p. 45), “[...] as identidades são construídas por meio da diferença, e não fora dela.” Ainda para o autor, os produtos das diversas instâncias sociais organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e, conseqüentemente, têm efeitos reais, práticos, de maneira que é por meio dos processos culturais que as identidades se definem não homogêneas, nem unificadas ou definidos, mas instáveis e inacabadas.

Portanto, a finalidade maior da EDH é de atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões. O propósito é o de contribuir com o desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e no fomento de sua humanidade. Isto sem querer perseguir a igualdade, mas sobretudo ressaltar a diferença, estabelecendo uma possibilidade alternativa para que os Direitos Humanos possam ser abordados não como um conjunto normativo a ser difundido, defendido e seguido, e sim como uma experiência a ser construída, uma ética a ser inventada no diálogo que incorpora a diferença, admite o conflito e enfatiza a dimensão política que impregna toda relação social e institui sentidos provisórios e contingentes nos permanentes processos de disputa hegemônica.

Assim, a noção de Direitos Humanos está diretamente relacionada à noção de dignidade da pessoa. Por isso, tais direitos funcionam como um verdadeiro instrumento de proteção porque asseguram a dignidade humana em todas as suas dimensões, seja para garantir a liberdade, a integridade física e seus direitos políticos, seja para garantir condições sociais e econômicas de sobrevivência, ou ainda para promover os direitos de solidariedade, da vida coletiva (MAIA; TAGLIAVINI, 2013).

Por fim, para o entendimento da abrangência da EDH, convém esclarecer que a expressão ‘cultura de direitos humanos’ é empregada aqui não em uma visão tradicional de conservação dos costumes, das tradições, das crenças e dos valores, pelo contrário, convém esclarecer que:

Falamos em cultura nos termos da mudança cultural, uma mudança que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença. Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa ideia de ‘modernidade’. (BENEVIDES, 2016).⁴

O termo cultura empregado na definição de EDH só tem sentido como mudança cultural, por se tratar da criação de uma nova cultura de respeito à dignidade humana. Pode-se concluir, resumidamente, que a EDH é um processo ordenado e organizado de concepções, princípios, objetivos, diretrizes a ser desenvolvido nas dimensões ética, política e educacional, que se destina à formação de sujeitos portadores de Direitos Humanos, entendidos como aqueles que asseguram a dignidade humana, com o objetivo de promover uma mudança cultural.

⁴ Palestra realizada no Seminário de Educação em Direitos Humanos, em São Paulo/SP, no dia 18 fev. 2000. Publicada em 2016. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/educacao-em-direitos-humanos-de-que-se-trata/>.

2 A SEGURANÇA PÚBLICA E A POLÍCIA MILITAR NO BRASIL

2.1 Os fundamentos e a lógica da Polícia Militar no Brasil

A CF/88 preservou o modelo de sistema de segurança pública com a semelhante configuração implantada durante a ditadura militar, ou seja, a dualidade de polícias com funções específicas e às vezes contraditórias à nova ordem constitucional. As Polícias Civis ficaram responsáveis pelas investigações criminais que preservaram seu caráter inquisitorial; as Polícias Militares permaneceram atuando na mesma lógica militar.

Além das deficiências do modelo de segurança pública, as políticas neoliberais de ajuste econômico implantadas no Brasil debilitaram a atuação estatal no atendimento às necessidades da maioria da população, num contexto de criminalidade e violência urbana:

O aumento dramático da criminalidade e da violência fatal nos anos 80 e 90 é apenas um dos sintomas, entre os mais visíveis, desse processo que, paradoxalmente, aconteceu em paralelo aos processos de transição do autoritarismo para a democracia e de consolidação democrática (PINHEIRO; MESQUITA NETO, 1997, p. 121).

A política de segurança pública nos anos de 1980 e 1990 passou a ser tratada como um constante gerenciamento de crises, devido à ausência ou ineficácia de uma racionalidade gerencial e aos casos emblemáticos de violações de Direitos Humanos praticados pelas forças de segurança. A criminalidade continuou a ser enfrentada com ênfase nas estratégias repressivas e nas práticas vivenciadas durante o regime de exceção: “[...] a persistência de graves violações dos direitos humanos sinaliza a presença dessa continuidade autoritária e é um sério obstáculo para a consolidação democrática.” (PINHEIRO *et al.*, 1995, p. 10). Para o autor, verifica-se essa continuidade autoritária no atual regime democrático, especialmente pelos altos índices de letalidade envolvendo suspeitos em confronto com as polícias e a prática da tortura institucional:

Diante da corrupção, do agravamento das violações de direitos humanos e de sua impunidade, o regime autoritário (1964-85) e o regime constitucional de 1988 com os governos civis, de transição e eleitos, dada a ausência de rupturas significativas na área da cidadania, foram expressões diferenciadas de uma mesma estrutura de dominação fundada na hierarquia, discriminação, impunidade e exclusão social (PINHEIRO *et al.*, 1995, p. 42).

As contradições no processo de consolidação da democracia são demonstradas pelas persistentes violações dos Direitos Humanos praticadas pelas forças policiais estaduais, principalmente pelas polícias militares. Piovesan (2014, p. 565) comentando sobre a litigância em defesa dos Direitos Humanos perante a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, em referência a cinquenta casos impetrados contra o Estado brasileiro no período de 1970 a 1998, afirma que 70% dos casos referem-se à violência da Polícia Militar (PM). Isso demonstra que o processo de democratização foi incapaz de romper com as práticas autoritárias do regime repressivo militar, apresentando como reminiscência um padrão de violência sistemática praticada no seio da PM, que não consegue ser controlada pelo aparelho estatal.

A responsabilidade do Estado consiste especialmente na omissão em impedir e reprimir as violações dos Direitos Humanos praticados pelos órgãos de segurança pública. Também não se constata a punição dos responsáveis por essas violações, o que reforça a impunidade e demonstra a falência do Estado no controle da violência institucional. Nesse contexto, a Anistia Internacional (2001, p. 18) há muito tempo já denunciava os métodos policiais no Brasil:

Os métodos policiais empregados no Brasil refletem tanto o policiamento repressivo institucionalizado, herdado do regime militar, quanto o aumento da pressão sobre o sistema de justiça criminal para que detenha a onda de crimes urbanos violentos [...] A tortura e os maus-tratos são substitutos de facto para técnicas de investigação profissionais e científicas na quase totalidade dos casos.

Pelo exposto, a continuidade autoritária institucional que se expressa na segurança pública através das violações dos Direitos Humanos é resultante de diversos fatores: um modelo inquisitorial de justiça criminal; uma cultura política autoritária em meio às desigualdades econômicas e sociais; autoridades políticas e opinião pública tolerantes quanto à utilização da violência pela polícia como instrumento de controle criminal; instituições policiais centralizadas e fechadas, permeadas por uma cultura policial militarizada, indiferente ou conflitante com os valores democráticos e com os Direitos Humanos; inexistência ou ineficiência dos órgãos de controle da atividade policial.

Diante da problemática da segurança pública no Brasil, a Educação em Direitos Humanos para os profissionais do sistema estadual de segurança pública coloca-se como um recurso imprescindível, que apesar de suas limitações em curto prazo, ainda não foi explorado em todas suas potencialidades pelos gestores da segurança pública. Ressalta-se que a EDH não é a solução única para os problemas de segurança pública, mas apenas uma

das estratégias e parte de uma política nacional na área. Tanto que, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é colocado em prática, dando-se continuidade à política estabelecida pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, que apontava ações voltadas para uma ampliação da compreensão de temas ligados à garantia dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, englobando a democracia e o combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e a todas as formas de intolerância. Nesse contexto, o Programa assume um compromisso de implantação de políticas públicas que viabilizem o estabelecimento de uma cultura de Direitos Humanos.

Nas ações voltadas para o eixo que envolve os profissionais dos sistemas e Justiça e Segurança, estão aquelas que promovam os Direitos Humanos e ampliem o espaço da cidadania. O propósito é o fim da violência institucional, com uma prática de desenvolvimento da cultura de respeito, onde se assegura a proteção ao direito à vida e à dignidade, sem qualquer espécie de discriminação. (BRASIL/PNEDH, 2007). Para se alcançar esse objetivo, faz-se necessário a capacitação da sociedade civil e a formação e educação continuada dos profissionais dos sistemas de Justiça e Segurança. Um dos pontos altos na pauta do PNEDH, no que diz respeito aos referidos profissionais é a persistente e alarmante violência institucional, a exemplo da tortura e do abuso de autoridade, que prejudicam a integralidade do sistema, demonstrando o quanto é necessário avançar para que seus profissionais atuem como promotores e defensores dos Direitos Humanos, não sendo admissível no contexto democrático tratar dos sistemas de Justiça e Segurança, sem que os mesmos estejam integrados com valores e princípios neste âmbito do Direito.

Assim, a formação desses profissionais deve-se estabelecer com base nos princípios e valores dos Direitos Humanos previstos na legislação nacional e nos dispositivos normativos internacionais firmados pelo Brasil, constituindo-se numa estratégia para a consolidação da democracia. Seguindo essa perspectiva dos princípios democráticos, o processo de formação dos profissionais da segurança pública deve garantir a transversalidade de eixos e áreas temáticas em DH, conforme o modelo da Matriz Curricular Nacional de Segurança Pública (MCNSP).

É importante destacar que nessa trajetória de mudanças e adequações dos programas educativos desenvolvidos nas academias e centros de formação dos profissionais de segurança pública, visando a uma adequação com a MCNSP, fica visível o acréscimo de disciplinas como Direitos Humanos e outras que se relacionam com o Direito. Sob a óptica de França (2012), essa evolução do quadro curricular, com o acréscimo de várias disciplinas voltadas para o Direito, reflete uma alteração da prática policial. Desse modo, a atividade

policial e seu desempenho resumiam-se à aplicação da Lei, o que não importava em uma mudança profunda do sistema, mas apenas na adequação superficial da realidade.

Definitivamente, o PNEDH visando ao fortalecimento e à funcionalidade de um Estado Democrático de Direito, passava a incorporar mecanismos de difusão da cultura dos Direitos Humanos, que no eixo que envolve os profissionais dos sistemas de Justiça e Segurança Pública simplificava em medidas e práticas educativas voltadas para tais profissionais, e não em medidas desenvolvidas com esses profissionais. O resultado desse processo ainda continua a se traduzir por uma instrumentalidade desses educandos, que no mais, são condicionados à aplicação de um modelo, no qual seguem à margem, sem a sua inserção no processo educativo, com a falta de promoção e tomada de consciência, com a retomada de valores éticos e de Justiça, numa visão crítica e emancipatória derivada da participação efetiva.

2.2 A política de valorização da formação dos profissionais da Segurança Pública

A partir de 2003, o Governo Federal inaugura uma nova fase na história da segurança pública brasileira. Desde então, a Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) se consolida como órgão responsável por idealizar, planejar e executar a política de implantação do Sistema Único da Segurança Pública (SUSP), uma proposta de integração da Segurança Pública que se traduz numa mudança de mentalidade dos gestores públicos ao enxergá-la como questão fundamental para o Estado Democrático de Direito. Ao reforçar políticas de segurança que busquem a integração operacional entre as polícias, aposta-se na valorização das ações policiais de inteligência, bem como do gerenciamento e do compartilhamento das informações entre as instituições policiais a respeito da segurança pública e da Justiça criminal.

A criação do SUSP responde a esta demanda, pois fortalece o papel da União como órgão gestor da Política Nacional de Segurança Pública e órgão mediador da articulação sistêmica entre os órgãos de segurança pública de todo o Brasil, abrangendo os níveis federal, estadual e municipal. Contribuiu também para este fortalecimento da participação da União como órgão central na execução das ações de segurança pública em nível nacional, a identificação de que os recursos repassados pela SENASP para os Estados não estavam trazendo os impactos almejados. Esta percepção agravou-se ainda mais diante da constatação de que os recursos à disposição do Fundo Nacional de Segurança Pública vinham diminuindo continuamente.

O Sistema Único de Segurança Pública e as recomendações constantes no Plano Nacional de Segurança Pública, a partir de 2003, trouxeram alguns avanços para o aperfeiçoamento profissional dos integrantes dos órgãos estaduais de segurança. A formação profissional também foi aprimorada com a Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (RENAESP), e com a Rede Nacional de Ensino a Distância (RNED), criadas em 2005 pelo Ministério da Justiça (MJ). Os estados, entretanto, ficam na dependência dos recursos do Fundo Nacional de Segurança Pública, pois “[...] quanto mais a União diminui o repasse dos recursos desse fundo para as unidades da federação, menor é a capacidade de modelar as políticas estaduais de segurança pública segundo as diretrizes federais.” (SAPORI, 2015, p. 45). Ao mesmo tempo que há um processo de centralização dos recursos, não há como ter o controle dos objetivos almejados, no sentido de serem alcançados, se não chegar nas Unidades da Federação a demanda necessária a promover as políticas definidas em âmbito federal.

A RENAESP é um projeto de educação permanente, democrática e qualificada, promovida com a parceria de Instituições de Ensino Superior para a promoção de pós-graduação na área de Segurança Pública e da parceria com as Instituições de Segurança Pública para a realização de cursos nas modalidades presencial e a distância, que têm como base os fundamentos da MCNSP. O objetivo principal da Rede é democratizar o acesso dos profissionais de segurança pública aos processos de aprendizagem, bem como difundir tal princípio entre esses profissionais e as instituições que trabalham o conhecimento e capacidade crítica, necessários à construção de um novo modo de fazer segurança pública, comprometido com a cidadania, os Direitos Humanos e a construção da paz social e articulada com os avanços científicos e o saber acumulado.

Com a criação do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), por meio da Lei 11.530/2007, configura-se a proposta de uma segurança cidadã, que tem entre seus eixos a formação e valorização dos profissionais de Segurança Pública. Entretanto, a educação tradicional com viés militar ainda prepondera nos cursos de formação e de capacitação policiais, reduzindo a reflexão crítica do profissional de segurança e de sua realidade cidadã e democrática. Kant de Lima (2002, p. 30 *apud* NASCIMENTO, 2008, p. 19) afirma que “[...] para compreender a formação e as práticas de nossos operadores de justiça criminal e segurança pública é necessário relacioná-las a alguns aspectos de nossas tradições culturais e judiciais.” Neste ângulo, prepondera tradicionalmente no modelo brasileiro um sistema de justiça criminal e segurança pública destinado ao controle social, por meio de uma fragmentada estrutura burocrática formal, desvinculada da participação

social. A educação policial, portanto, ainda se encontra permeada pela concepção hierárquica e dominante de utilização da polícia como instrumento de controle social. As propostas de currículos e metodologias devem superar a ideia de treinamento e adestramento, levando em conta não apenas os “novos” policiais, mas os policiais “formados,” visando desconstruir uma educação informal e práticas arraigadas à margem dos preceitos éticos, técnicos e legais.

Ainda neste debate, o projeto vislumbra um ideal democrático de política de segurança pública a partir da proteção e defesa dos direitos e garantias fundamentais constitucionalmente garantidos. As suas ações recaem no policiamento preventivo a partir da Filosofia de Policiamento Comunitário, ou seja, aposta na aproximação das instituições policiais com a comunidade como caminho para assegurar a proteção e defesa do cidadão, numa ação conjunta que possibilite a formulação, implementação e gestão das políticas de segurança. Tanto que, dentre os principais projetos insculpidos nos propósitos do PRONASCI, destaca-se a **Formação Policial**, que visa à qualificação das polícias e inclui práticas de segurança-cidadã, como a utilização de tecnologias não letais; técnicas de investigação; sistema de comando de incidentes; perícia balística; DNA forense;⁵ Medicina Legal; Direitos Humanos, dentre outros. Os cursos seriam oferecidos pela Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública.

Com relação específica à formação em Direitos Humanos, apresenta-se a criação de uma Matriz Curricular Nacional para o Ensino na Segurança Pública (2003) e sua versão modificada e ampliada em 2008. O documento traduz-se num instrumento teórico-pedagógico com o fim de orientar os profissionais da área de segurança pública, dentre eles agentes da Polícia Militar, com ações por parte do Estado para implementar mudanças no ensino das Academias de Polícia. A perspectiva é acreditar que a aproximação entre a Segurança Pública e a temática dos Direitos Humanos é fundamental para a construção de uma sociedade pautada no Estado Democrático de Direito, entendendo-se como sendo “[...] os Estados onde funciona regularmente um sistema de garantias dos direitos do homem.” (BOBBIO, 1992, p. 41). De maneira que fora de um Estado que garanta a Democracia, fica

⁵ A Genética Forense (ou DNA Forense) trata da utilização dos conhecimentos e das técnicas de genética e de Biologia Molecular no auxílio à Justiça. Sua aplicação é indicada nos casos de investigação de paternidade (ou maternidade), de identificação de cadáveres e envolvidos em fatos criminosos. Atualmente a identificação humana por DNA Forense já é aceita em processos judiciais em todo o mundo, sendo possível inclusive a identificação de pessoas mortas há dezenas, centenas de anos, utilizando DNA obtido de ossos ou dentes, ordem ou sequência gênica.

cada vez mais distante pensar em compatibilizar os Direitos Humanos como perspectiva de formação dos agentes de segurança.

As ações formativas de Segurança Pública, planejadas com base na MCNSP, têm como objetivo geral favorecer a compreensão do exercício da atividade de segurança pública como prática da cidadania, da participação profissional, social e política num Estado Democrático de Direito. Isso estimula a adoção de atitudes de justiça, cooperação, respeito à lei, promoção humana e repúdio a qualquer forma de intolerância. (BRASIL, 2008). Para que efetivamente se alcance o fim desejado deste Programa, pretende-se valorizar os profissionais da segurança pública, suprimir a corrupção policial, reestruturar o sistema penitenciário e, inclusive, envolver a própria comunidade na prevenção da violência.

2.3 A Educação dos Profissionais da Segurança Pública

Andrade (2013, p. 478) aponta que o projeto de poder político que pretendeu submeter o corpo social ao controle dos militares só foi possível, no Brasil, em um momento de grave crise institucional, quando as soluções apontadas por um processo político democrático eram concebidas como inúteis. O militarismo, apoiado no discurso da lei e da ordem, assumiu contornos peculiares no Brasil do século XX, ora propondo superar “[...] as supostas ameaças provocadas pelo comunismo e os movimentos e partidos de esquerda radicais, ora baseados na alegada falta de competência da sociedade civil em governar e dirigir a nação de modo satisfatório.”

Ainda para Andrade (2013), é imperioso destacar também que a manutenção das Polícias Militares como forças auxiliares e reservas do Exército influi, obrigatoriamente, no processo de treinamento de seus agentes, pautado pela óptica militar da disciplina e da hierarquia rígidas. Tal aspecto limita, por conseguinte, a incorporação de programas e projetos governamentais voltados à proteção dos Direitos Humanos no processo de formação e profissionalização das instituições policiais.

Dessa forma, a capacitação de profissionais dos sistemas de Justiça e Segurança é, portanto, estratégica para a consolidação da democracia. Esses sistemas, orientados pela perspectiva da promoção e defesa dos DH, requerem qualificações diferenciadas, considerando as especificidades das categorias profissionais envolvidas. Ademais, devem ter por base uma legislação processual moderna, ágil e cidadã.

Nesse prisma, ao falar da educação dos profissionais da Segurança Pública, é necessário recorrer ao que representou, nesse contexto, a Secretaria Nacional de Segurança

Pública, que foi criada em 1997, pelo Decreto n. 2.315, vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), dentre suas competências cabe-lhe assessorar o referido Ministério na definição, implementação e acompanhamento da Política Nacional de Segurança Pública e dos programas federais de prevenção social e controle da violência e criminalidade, a exemplo do Plano Nacional de Segurança Pública. Na prática, a SENASP tem como escopo principal promover a integração e estimular a modernização e o reaparelhamento dos órgãos de segurança pública; planejar, acompanhar e avaliar a implementação de programas; elaborar propostas de legislação e regulamentação; e promover a interface de ações com organismos governamentais e não-governamentais, de âmbito nacional e internacional.

Em meados do ano de 2000, a SENASP ganha notável influência no modo de pensar e agir da Segurança Pública, passando a ser a indutora das políticas públicas de segurança no País, fazendo-o por meio de investimentos financeiros nos Estados que adotassem as normativas do órgão central. Por isto, a educação dos profissionais de Segurança Pública ganhou destaque e atenção, tanto que naquele ano, a SENASP lançou em nível nacional as Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da área de Segurança do Cidadão.

As Bases Curriculares foram apresentadas “[...] visando a uma ‘homogeneização’ dos cursos de formação e o planejamento curricular, com o propósito de assegurar o princípio de equidade no processo de formação.” (SANDES, 2012, p. 457). O autor afirma ainda que as Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão trazem orientações pedagógicas, com a concepção de que a aprendizagem se caracteriza por um processo de assimilação de conhecimentos, ações físicas e mentais, conduzidas pelo processo de ensino, que cria condições para que a partir da ação do sujeito, ocorra a aprendizagem, que influirá na mudança de comportamento.

As Bases Curriculares para a Formação de Profissionais da área de Segurança do Cidadão integram o Programa “Modernização do Poder Executivo Federal,” dentro do subprograma “Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos,” que passou a ser articulado entre o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e implementado pelo Ministério da Justiça, com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Controle Internacional de Drogas (UNDCP).

As propostas basilares contidas no Programa tratam da “[...] identificação das necessidades de formação, aperfeiçoamento e especialização de pessoal das polícias federais e estaduais” e a “[...] proposta de compatibilização dos currículos, visando garantir o princípio de equidade dos conhecimentos e a modernização do ensino policial.”

(BRASIL/PCN, 2000, p. 5). A seguir, consta o texto das Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão, que delinea quatro princípios norteadores ao estabelecimento de uma nova perspectiva de formação desses profissionais:

1. A redefinição de um perfil desejado para orientar a formação do profissional da área de segurança do cidadão, definindo os cursos no que diz respeito à composição das grades curriculares, dos conteúdos disciplinares e de instrumentos e técnicas de ensino e avaliação; 2. A elaboração de novos currículos para os cursos de formação dos profissionais da área de segurança do cidadão, que compatibilizem as necessidades das polícias da União e dos Estados, abrangendo: a necessidade de integração, técnicas mais eficazes de repressão e prevenção, o policiamento voltado para a relação polícia/comunidade, o exercício de valores morais e éticos e o fortalecimento dos Direitos Humanos; 3. A implantação de uma estrutura de ensino que valorize o aprendiz e os processos de aprendizagem, dando ênfase à dimensão atitudinal, por meio de atividades coletivas e técnicas de ensino que dinamizem o ato de aprender; 4. E, por fim, utilização de novas tecnologias como ferramentas para treinamento.

É certo que a forma como as Bases curriculares para a formação dos profissionais da área de segurança do cidadão se apresenta, supondo o processo de uniformização na formação dos profissionais da segurança pública em todo o território nacional, acaba impondo óbice à experimentação dos efeitos de uma descentralização e de potencial autonomia. Isso considerando a existência de propostas que defendem que a segurança pública se tornaria mais eficiente se as polícias fossem desconstitucionalizadas. (SOARES, 2007). Tal aspecto possibilita o atendimento das necessidades de cada Unidade da Federação (UF), por meio da criação de modelos distintos das experiências existentes.

A justificação do ora aludido revela-se quando da definição do perfil da área de estudo, estabelecendo os componentes curriculares da área, contendo inclusive as ementas das disciplinas, acompanhada de um plano de ensino e bibliografia sugerida. Tal situação acaba por restringir as possibilidades de decisão das escolas de polícia em definirem de modo mais específico seus cursos de formação. Com relação a isso, muitas críticas são construídas, principalmente quanto ao fato de negar os princípios mais basilares de uma educação atual, pautada no poder transformador das estruturas sociais, de maneira que o próprio documento que pretende capacitar profissionais para atuar na segurança de cidadãos tem um absoluto teor acrítico, manifestando uma indiferença aos problemas sociais e ao contexto no qual o processo de formação irá acontecer.

Segundo Brunetta (2014), as concepções contidas no documento posicionam-se de modo diametralmente oposto a qualquer concepção crítica de educação que pode ser encontrada em autores clássicos como Antonio Gramsci, Theodor Adorno, Max

Horkheimer, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Henry Giroux, dentre outros. Circunstância que gera o questionamento acerca da possibilidade de formação crítica daqueles que defenderão uma ordem social cidadã e democrática, cujo fundamento venha a ser a própria capacidade crítica, o que não se confunde com “flexibilidade de raciocínio” e menos ainda com “devotamento.” Daí a pergunta que não consegue deixar de ser provocativa, mas que se mostra central diante do exposto: quais as condições de formação para a cidadania do profissional que realizará a segurança do cidadão?

Mesmo considerando as críticas, há que se dizer que o processo iniciado com as Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da área de Segurança do Cidadão segue em evolução do processo normativo da formação dos profissionais da Segurança Pública, de maneira que veremos em 2003, as Bases Curriculares de 2000 serem transformadas em Matriz Curricular Nacional em Segurança Pública, ou simplesmente MCNSP. Em 2006 a SENASP apresenta a Matriz Curricular em Movimento - Diretrizes Pedagógicas e Malha Curricular, como um guia didático-metodológico com ideias e sugestões de estratégias e ações, com base nos princípios e fundamentos da Matriz Curricular Nacional, para subsidiar gestores, técnicos ou professores que atuam nos Centros de Ensino de Formação dos Profissionais de Segurança Pública. No ano de 2008, a equipe da Coordenação de Ensino da SENASP apresentou uma versão atualizada e ampliada da Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública (MCNFSP), justificando que a atualização buscou responder à demanda cada vez maior por apoio para implantação da Matriz nas distintas UF.

Para Balestreri (2010), é inegável que essas ações tenham ajudado a construir uma cultura de formação entre os profissionais da Segurança Pública, principalmente por meio da SENASP, como a elaboração de uma matriz curricular que tem como eixo norteador os Direitos Humanos nos processos de formação desses profissionais. Essa ação possibilitou a criação da Rede Nacional de Altos Estudos em segurança Pública, a RENAESP, que capacita em média 3 mil profissionais, por ano, em Cursos de Especialização.

O processo de qualificação dos profissionais da Segurança Pública ainda continua em movimento. Cabe ressaltar a nova versão da Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de Segurança Pública, que em 2014 além de manter sem alteração a dinâmica dos eixos articuladores das áreas temáticas e a orientação pedagógica, passa a incluir em seu texto original uma nova malha curricular. Trata-se de uma espécie de núcleo comum, que orientará os currículos de formação e capacitação dos Policiais Civis e Militares (BRASIL/SENASP, 2014).

3 PERCURSO METODOLÓGICO E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Na trajetória da pesquisa buscou-se compreender o processo de formação dos Soldados da Polícia Militar, numa perspectiva dos Direitos Humanos. O marco inicial da investigação consistiu no ano de 1990, em função dos registros encontrados da primeira turma de formação de Soldados, que ingressou no Quadro da Polícia Militar do Estado do Amapá, por meio de concurso público.

Além da investigação bibliográfica que deu sustentação para a construção do arcabouço teórico do trabalho, cumpre destacar a análise documental feita em documentos como: plano de ensino, publicações nos boletins gerais e matrizes curriculares dos cursos realizados. Também fizeram parte da análise documental os dispositivos normativos que recomendaram a formação dos policiais militares, numa perspectiva dos Direitos Humanos. Dentre os documentos levantados que atendem a esse propósito constam: Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), Plano Nacional da Segurança Pública (PNSP), dentre outros. Tomou-se como base de análise o processo de inclusão dos Direitos Humanos nos cursos de formação na Polícia Militar do Amapá, bem como as Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão, lançada em 2000 pela Secretaria Nacional da Segurança Pública (SENASP).

Consideraram-se todos os movimentos de atualização e aperfeiçoamento das Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão. O propósito era o de compreender a interferência desses dispositivos, ou não, na formação e nas possíveis mudanças ocorridas na maneira como a formação dos policiais em questão se processou, até os dias de hoje.

A seguir será apresentado o detalhamento do processo de construção da metodologia da pesquisa, no qual são descritos em quatro subseções: os procedimentos de abordagem no *locus* de pesquisa, os instrumentos de pesquisa, os sujeitos da pesquisa, além da análise de dados e interpretação de resultados.

3.1 Procedimentos de abordagem no *Locus* de Pesquisa

Em nome do rito administrativo foram protocolados Ofícios ao Comando Geral, com cópia para os órgãos responsáveis pela coleta dos dados da pesquisa, quais sejam: Diretoria de Pessoal, Diretoria de Ensino e Instrução e Centro de Formação e Aperfeiçoamento.

Mediante a autorização por parte do Comandante Geral da Polícia Militar, houve as primeiras inserções no local da pesquisa, com o intuito de levantar informações a respeito do processo de formação de soldados efetuada pela instituição. O foco da atenção incidiu sobre as disciplinas, carga horária, possíveis alterações/aperfeiçoamento da matriz curricular, ano de formação, quantidade de formados e participantes, ao longo dos 28 anos deste processo formativo – de 1990 a 2018.

Documentos foram disponibilizados como: os Boletins Gerais, que dão conta das publicações internas da Polícia Militar do Amapá, com informações acerca de quantitativos de formados aos longos dos anos (1990 até 2018); material relacionado aos cursos; cartilhas; material de apoio em geral, que alicerça o processo de construção do planejamento dos cursos de formação de soldado.

Vale ressaltar que a inserção na instituição não se deu apenas com o acesso aos documentos ora citados, mas algumas conversas foram estabelecidas, as quais dão conta da dificuldade de ter acesso à informação sobre planejamento específico da realização dos cursos realizados antes de 2006. Isto porque não houve acompanhamento pedagógico, o qual ocorreu apenas com a chegada de uma pedagoga na instituição, que passou a organizar formalmente o planejamento dos cursos de formação de soldados.

Destaca-se, por fim, a garantia dada pelo Comando Geral e pelos setores responsáveis pelos recursos humanos e documentais necessários à realização dessa pesquisa, no que tange ao acesso e permanência dentro da instituição, para que a pesquisa pudesse ocorrer e atingir o seu objetivo. Para efeito de familiarização acerca do *locus* de estudo, segue-se uma breve contextualização da Polícia Militar do Estado do Amapá (PMAP).

A Polícia Militar do Amapá tem sua origem na Guarda Territorial criada em 1943, subordinada diretamente ao Governo do então Território Federal do Amapá. A missão traçada consistia na manutenção da ordem interna, portanto de caráter civil, e abrigava jovens da região que se dividiam entre o trabalho na construção civil e na Segurança Pública. Transcorridos 32 anos, em 26 de novembro de 1975, foi criada a Polícia Militar do Estado do Amapá/PMAP, com a Lei n. 6.270. Trata-se de uma força auxiliar do Exército Brasileiro, que tem como missão realizar o policiamento ostensivo fardado, visando à preservação da ordem pública, por meio de práticas preventivas e repressivas imediatas da criminalidade e da violência, que assegurem o cumprimento da lei. Dentre os vários organogramas ao longo do tempo que a PMAP organizou, tem uma disposição atual, normatizada pela Lei Complementar n. 105, de 22 de setembro de 2017, de acordo com o que segue:

1) COMANDO GERAL: estruturado com o Comandante Geral, o Subcomandante e Chefe do Estado Maior Geral, o Gabinete do Comando Geral e o Gabinete do Subco-mando. 2) UNIDADES VINCULARES: composta do Gabinete de Segurança Institucional do Governo do Estado do Amapá, do Gabinete Militar do Tribunal de Justiça, do Gabinete Militar da Assembleia Legislativa, do Gabinete Militar do Ministério Público, do Gabinete Militar da Secretaria de Estado da Justiça e Segurança Pública, da Corregedoria, da Ajudância Geral, da Assessoria Militar, da Comissão Permanente de Licitação, da Coordenadoria de Atendimento Operacional no Centro Integrado de Operações de Defesa Social e da Diretoria de Benefícios Militares. 3) ORGÃOS DE DIREÇÃO GERAL: a Diretoria de Pessoal, a Diretoria de Operações, a Diretoria de Ensino e Instrução, a Diretoria de Orçamento e Finanças, a Diretoria de Comunicação, a Diretoria de Saúde, a Diretoria Administrativa, a Diretoria de Logística, a Diretoria de Inteligência, a Diretoria de Inativos e Pensionistas, a Diretoria de Ação Social e Cidadania, o Comando de Policiamento da Capital e o Comando de Policiamento do Interior. 4) ORGÃOS DE EXECUÇÃO: compreendem o 1º Batalhão de Polícia Militar, o 2º Batalhão de Polícia Militar, o 3º Batalhão de Polícia Militar (Ambiental), o 4º Batalhão de Polícia Militar, o 5º Batalhão de Polícia Militar (BOPE), o 6º Batalhão de Polícia Militar, o 7º Batalhão de Polícia Militar, o 8º Batalhão de Polícia Militar (GSG – Comando, Serviço e Guarda), o 9º Batalhão de Polícia Militar (Trânsito), o 10º Batalhão de Polícia Militar (Força Tática), o 11º Batalhão de Polícia Militar, o 12º Batalhão de Polícia Militar, o 13º Batalhão de Polícia Militar, o 14º Batalhão de Polícia Militar (Rodoviário Estadual), a Banda de Música, o Grupo de Policiamento Aéreo, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento e o Colégio Militar. (PMAP, 2018).

De acordo com o levantamento obtido na pesquisa de campo, a Polícia Militar do Estado do Amapá tem previsão de Quadro efetivo para 7.932 policiais, mas possui apenas 3.423, acumulando uma demanda para 4.509 policiais (Anexo D). Vale ressaltar ainda que, do total do efetivo existente, 2.294 policiais encontram-se em atividade nos 14 batalhões operacionais, mas apenas 1.609 estão na condição de policiais combatentes – aqueles que estão diretamente nas ruas, promovendo o policiamento ostensivo.

Com o intuito de delimitar o *locus* da pesquisa, foram traçados dois critérios que definiram os espaços explorados pela intervenção: o primeiro é a questão geográfica, que para facilitar o acesso a documentos e aos sujeitos da pesquisa, os locais envolvidos foram limitados aos municípios de Macapá e Santana; e o segundo critério diz respeito à busca pelo foco da pesquisa, que é o processo de formação dos soldados combatentes.

Com os critérios estabelecidos, foram definidos como espaços de intervenção do estudo cinco órgãos de execução dentre os que existem na estrutura da Polícia Militar do Amapá, quais sejam: 1º Batalhão, 2º Batalhão e 6º Batalhão, os quais são unidades de operação que possuem policiais na rua, fazendo o policiamento ostensivo, e se encontram na circunscrição do Município de Macapá; 4º Batalhão, que também possui policiais na rua, fazendo policiamento ostensivo e se encontra na circunscrição do Município de Santana; e o Centro Formação e Aperfeiçoamento (CFA), onde se encontram policiais que cuidam do processo de formação dos agentes da corporação, localizado no Município de Macapá, que

à época da primeira intervenção, possuía 314 soldados em formação, que hoje já estão formados e lotados. A seguir apresentam-se dados relacionados a cada uma das unidades eleitas como locais da pesquisa:

- **UNIDADE I:** o 1º Batalhão da Polícia Militar foi criado pelo Decreto n. 0079, de 31 de maio de 1991, em substituição ao Comando de Policiamento da Capital e do Interior (CPCI). Sua área de atuação corresponde a toda zona sul da cidade de Macapá, tendo como limites: ao Norte a Av. Padre Júlio Maria Lombard e a Rod. Duque de Caxias; ao Sul o distrito de Fazendinha e o Igarapé da Fortaleza; a Leste a orla do Rio Amazonas; e a Oeste, a Vila do Coração na Rod. Duque de Caxias, hoje Duca Serra.

A atuação do 1º Batalhão compreende os Bairros: Central, Beírol, Jardim Equatorial, Congós, Universidade, Zerão, Pedrinhas, Araxá, Trem, Santa Inêz, Santa Rita, Usina de Asfalto, Muca, Distrito de Fazendinha, Vila do Goiabal, Vila do Coração e Nova Esperança. Localizado na Rua Claudomiro de Moraes, no Bairro do Buritizal, conta com um efetivo de 191 militares, dos quais 58 são soldados combatentes. Vale ressaltar ainda que do total de efetivos, 133 são combatentes e 58 desenvolvem as atividades de planejamento e administração.

- **UNIDADE II:** o 2º Batalhão da Polícia Militar foi criado pelo Decreto n. 0080, de 31 de maio de 1991 - publicado no Diário Oficial do Estado do Amapá n. 0102, de 3 de junho de 1991, ao qual foi atribuído o Policiamento da Zona Norte do Município de Macapá, posteriormente batizado de Batalhão Veiga Cabral.

O 2º Batalhão PM é a unidade operacional da Polícia Militar responsável pela execução correspondente a tomadas de decisões predominantemente operacionais, como lançamento e remanejamento do policiamento ordinário e atendimento de pedidos de policiamento. Está localizado na Rodovia BR 156, bairro Infraero I. Atua em toda a Zona Norte do Município de Macapá. Dividida em cinco Unidades de Segurança Comunitária (USC), conforme os bairros a saber: USC I (Brasil Novo, Amazonas e Liberdade); USC II (Boné Azul, Infraero II, Parque dos Buritis, Açaí e Ilha Mirim); USC III (Infraero I, São Lázaro, São Jorge, Renascer I e II e Pantanal); USC IV (Pacoval e Marabaixo); USC V (Jardim Felicidade I e II, Novo Horizonte, Sol Nascente e Curiaú). Conta com um efetivo de 197 militares, dos quais 51 são soldados combatentes. Vale ressaltar ainda que do total de efetivo, 140 são combatentes e 57 desenvolvem as atividades de planejamento e administração.

- **UNIDADE III:** o 4º Batalhão da Polícia Militar foi criado com o Decreto n. 0188/98, de 30 de janeiro de 1998, ao qual foi atribuída a responsabilidade do policiamento no Município de Santana.

Em 2005, com a implantação do 7º BPM, o 4º Batalhão teve sua área de responsabilidade de policiamento aumentada, passando a executar o policiamento ostensivo em parte do Município de Mazagão, especificamente em Mazagão Novo, tendo como limite o distrito de Carvão. Criado dentro de um projeto de expansão da Polícia Militar, o 4º Batalhão está sediado em Santana, na Rod. Duca Serra no bairro do Paraíso, município a 14km da Capital Macapá, contando com um efetivo de aproximadamente 248 policiais. É responsável pelo policiamento de uma área que abrange o município de Santana, bem como algumas localidades rurais daquele município, cobrindo uma área com aproximadamente 110 mil habitantes. Do total do efetivo, 64 são soldados combatentes, perfazendo de 175 militares no trabalho de rua, enquanto 73 membros desenvolvem as atividades de planejamento e administração.

- **UNIDADE IV:** o 6º Batalhão da Polícia Militar foi criado pelo Decreto Lei n. 2384, de 20 de agosto de 2004, publicado em Diário Oficial n. 3346, de 23 de agosto de 2004 e inaugurado em 30 de agosto de 2004.

A área de atuação desse BPM é na capital do Estado, delimitando-se: a Leste, Rio Amazonas; a Oeste, Distrito do Coração; ao Norte, Canal do Jandiá; e ao Sul, Av. Feliciano Coelho, no Bairro do Trem, somando um total de 19 bairros. Encontra-se instalado nas dependências da antiga Companhia Independente de Rádio Patrulha (CIRP), localizada na Av. Rio Xingu n. 357, no Bairro Perpétuo Socorro. Transversalmente, desde 2005, o 6º BPM desenvolve atividades sociais voltadas para a comunidade, auxiliando nos Projetos: *MMA Forte* e o *Cidadão Mirim*, que atendem crianças e adolescentes dos Bairros Perpétuo Socorro, Nova Esperança e Cidade Nova I e II, com atividades esportivas. O 6º BPM tem o efetivo de 197 membros, dos quais 60 são soldados. Do total do efetivo, 146 policiais trabalham diretamente nas ruas e 51 cuidam das atividades de planejamento e administração.

- **UNIDADE V:** O Centro de Formação e Aperfeiçoamento foi criado em 1976, subordinado diretamente ao Chefe da então 3ª Seção do Estado Maior Geral (EMG). O Centro funcionou inicialmente em uma sala do prédio do Comando Geral. Sua denominação inicial foi de Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) e teve como finalidade atender à necessidade de formação de Soldados para a então recém-criada Polícia Militar do Amapá.

Somente 10 anos após sua criação o CFA ganhou prédio próprio, dentro da área do complexo do Comando Geral da PMAP, inaugurado em 3 de fevereiro de 1986, com quatro salas de instrução, alojamentos, salas do comando e administração. O prédio ganhou o nome de Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças “CAP. PM FRANCISCO CHAGAS DA SILVA,” nome dado em homenagem póstuma a um Oficial que muito se dedicou ao ensino na PMAP. No quadro do Centro de Formação e Aperfeiçoamento da Polícia Militar existem 26 policiais militares, sendo 2 soldados, além de 1 aspirante a Oficial, 1 aluno Oficial e 314 alunos-soldados, que se encontravam em Curso de Formação, no ano de 2018.

3.2 Os Instrumentos de Pesquisa

O estudo efetivado corresponde a uma Pesquisa de Campo que, para Fonseca (2002), caracteriza-se pelas investigações em que, além daquela de natureza bibliográfica e/ou documental, se realiza a coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de trabalho científico. A pesquisa de campo tem a finalidade de observar fatos e fenômenos da maneira como ocorrem na realidade e também coletar dados referentes aos elementos observados e, posteriormente, analisá-los e interpretá-los, com base em uma fundamentação teórica sólida e bem fundamentada, com o objetivo de compreender e explicar o problema que é objeto de estudo da investigação, portanto adequada a sua utilização para o estudo em questão.

Dentre os recursos disponíveis para coleta de dados, usou-se Questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado a policiais que ingressaram na Polícia Militar como soldados, desde 1990. Ressalte-se que, mesmo considerando como foco da pesquisa a formação dos soldados da Polícia Militar do Estado do Amapá, participaram alguns que não mais se encontram na condição de soldado, uma vez que já foram promovidos, seja por tempo de serviço, por merecimento, ou porque participaram de cursos de aperfeiçoamento ou mesmo foram aprovados em concursos para outras patentes, internos ou públicos.

O Questionário, sob o prisma de Gil (1999), pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Para ele, o Questionário apresenta vantagens, sobre as demais técnicas de coleta de dados, á medida que:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128-129).

Ainda conforme Gil (1999), o Questionário torna-se uma técnica bastante adequada com a pesquisa a ser desenvolvida, uma vez que pode buscar resposta a diversos aspectos da realidade. As perguntas, assim, poderão ter conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrão de ação, comportamento presente e passado, dentre outros.

O outro instrumento de pesquisa constou de Entrevista Semiestruturada com aqueles agentes que participaram ou participam do processo de formação, como coordenador pedagógico, instrutores e dirigentes do Centro de Formação e Aperfeiçoamento/CFA. Em se tratando de tal instrumento, atenção tem sido dada à formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado. De acordo com autores como Triviños (1987) e Manzini (1991), registrou-se esforços em definir e caracterizar o que vem a ser uma entrevista semiestruturada.

Para Triviños (1987, p. 152) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a Entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, ademais mantém a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Quanto a Manzini (1991, p. 154), a Entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, possibilitando informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante, para ambos os autores, refere-se à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa.

Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações, por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria não só para coletar as informações básicas mas também como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

A natureza das perguntas básicas para a entrevista semiestruturada também foi estudada por ambos os autores (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 1991; 2003).

3.3 Os Sujeitos

Com base no objetivo da pesquisa, que se volta para a compreensão do processo de formação dos soldados, procurou-se avaliar os avanços na formação desses profissionais da Segurança Pública, na perspectiva dos Direitos Humanos. Por isto, constituíram-se como sujeitos dessa pesquisa os soldados que passaram por cursos de formação desde 1990 e que se encontram em atividades operacionais, bem como outros envolvidos no processo de formação como: coordenadores pedagógicos, instrutores da disciplina Direitos Humanos e o Comandante do Centro de Formação e Aperfeiçoamento/CFA, responsável pelos cursos de formação, na PMAP.

Após levantamento feito *in loco*, foi possível constatar que desde o ano de 1990, o ingresso na Polícia Militar vem sendo feito por meio de concurso público e, de acordo com os Boletins Gerais, disponibilizados pela instituição, já foram incluídos como soldados 2ª classe (recruta), 3.978 membros, contando com uma turma de 314 que se formou no ano de 2018. É certo que grande parte desses indivíduos não se encontra mais na Polícia e os que permanecem, nem todos estão na condição de soldados. Nesse sentido, foi necessário envolver alguns que já não são mais soldados, desde que tivesse ingressado na Polícia como soldado e passado pelo Centro de Formação.

Participaram diretamente da pesquisa 104 policiais, selecionados aleatoriamente. Considerou-se três grupos distintos, para efeito de análise comparativa da evolução na formação, haja vista que, de acordo com informação levantada, apesar dos dispositivos normativos já enumerados neste trabalho, acerca da formação da Polícia Militar, somente no ano de 2010 o processo de formação dos policiais no Amapá sofreu uma intervenção pedagógica na construção dos cursos de formação. O propósito foi o de melhor planejar e adequar os cursos à Matriz Curricular Nacional, preconizada no âmbito da Secretaria Nacional de Segurança Pública/SENASP.

Os 104 policiais ora referenciados preencheram Questionário *online*, com perguntas fechadas e abertas, distribuídos equilibradamente entre os locais definidos para a realização da pesquisa, garantido a representação substancial dos grupos atuantes nas unidades definidas como locais de intervenção da coleta dos dados. Com relação aos aludidos grupos distintos para efeito de análise comparativa, foram definidos da seguinte maneira: Grupo 1,

compreende os soldados formados de 1990 a 1999 (antes do lançamento das Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão); Grupo 2, abarca os soldados formados entre 2000 e 2010 (quando do processo de organização e planejamento dos Cursos de Formação); e Grupo 3, corresponde aos soldados formados depois de 2010 até 2018.

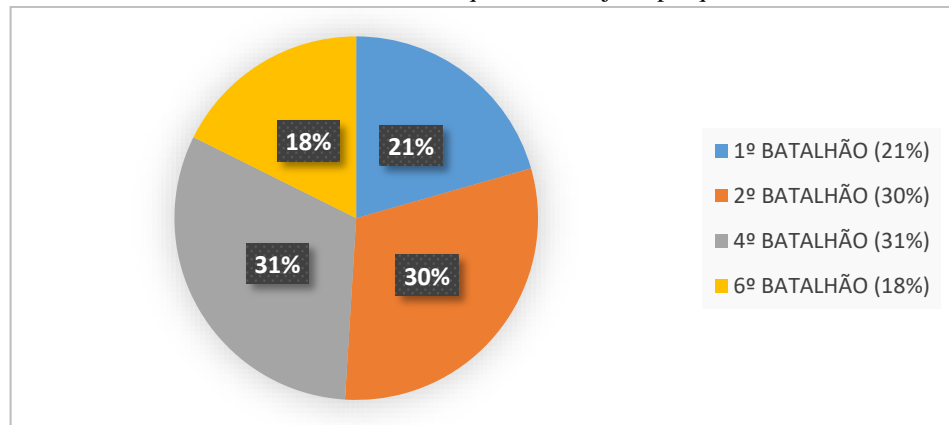
Conforme inserção feita e de acordo com alguns depoimentos de membros da Diretoria de Ensino e Instrução da Polícia Militar, para alcançar o objetivo de levantamento de informações mais substanciais sobre o processo de formação na perspectiva dos Direitos Humanos dos soldados da Polícia Militar, realizou-se Entrevista Semiestruturada com: uma coordenadora pedagógica que organizou o processo de formação dos soldados a partir de 2010; uma policial que é formada em Pedagogia e está responsável pela parte pedagógica dos Cursos de Formação no CFA; o Comandante do Centro de Formação e Aperfeiçoamento/CFA; e três instrutores da disciplina Direitos Humanos, do Curso de Formação de Soldados. De acordo com os critérios estabelecidos pela pesquisa para delimitar os sujeitos, segue-se Quadro com o universo de abrangência do estudo:

Quadro 1 – Participantes por Unidade de atuação na PMAP

	N. de participantes	UNID I	UNID II	UNID III	UNID IV	UNID V	TOTAL
A	Policiais que atuam na Unidade	191	197	248	197	-	833
B	Policiais que atuam na rua, no combate	133	140	175	146	-	594
C	Soldados que atuam na Unidade	58	51	64	60	-	233
D	Participantes via Questionário <i>online</i>	22	31	32	19	-	104
E	Participantes via Entrevista	-	-	-	-	06	06

Fonte: Elaboração do autor, com base em dados da PMAP (2018).

Para melhor visualizar a distribuição dos policiais que preencheram o Questionário, de acordo com os locais de inserção, pode-se verificar no Gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Unidade em que atua o sujeito pesquisado

Fonte: Pesquisa de Campo (2018-2019).

Dos 104 Questionários aplicados, 21% foram preenchidos por policiais do 1º BPM; 30% por policiais do 2º BPM; 31% por policiais do 4º BPM; e os 18% restantes foram preenchidos pelos policiais do 6º BPM, totalizando 100% dos sujeitos envolvidos na coleta de dados por meio do Questionário. Dessa forma, para efeito das discussões dos dados, tomou-se estes parâmetros de definição dos percentuais acerca dos dados levantados.

Um outro dado importante que merece destaque, diz respeito ao grau de instrução dos policiais militares entrevistados. De acordo com dados levantados, até o ano de 1995, era possível ser admitido no Quadro da Polícia Militar do Estado do Amapá, indivíduos que tinham apenas o Ensino Fundamental, ano a partir do qual se passou a exigir o Ensino Médio para ingresso no Quadro da PMAP.

No ano de 2014, com a aprovação do Estatuto dos Militares do Estado do Amapá, por meio da Lei Complementar n. 0084, de 7 de abril, publicada no Diário Oficial do Estado n. 5688, de 07.04.2014, o ingresso no Quadro da PMAP passou a exigir o nível superior, como se pode constatar no Art. 10 da referida Lei:

Art. 10. O ingresso na carreira militar é facultado a todos os brasileiros, sem distinção de raça ou crença religiosa, mediante matrícula ou nomeação, após aprovação em concurso público de provas e/ou de provas e títulos, observadas as condições estabelecidas em lei, nos regulamentos da Corporação e que preencham os seguintes requisitos: I - estar em dia com as obrigações militares e eleitorais; II - estar no gozo de seus direitos civis e políticos; III - **possuir, no ato da matrícula em curso de formação, nível superior em estabelecimento de ensino reconhecido pelo órgão competente.** (AMAPÁ/Lei n. 0084,2014, grifo nosso).

Após a aprovação do Estatuto dos Militares do Amapá, pode-se vislumbrar na prática esse dispositivo com a realização do Concurso de 2017, regulamentado pelo Edital n. 001/2017 – CFSD/QPPMC/PMAP. A partir de então ficou estabelecido como requisito

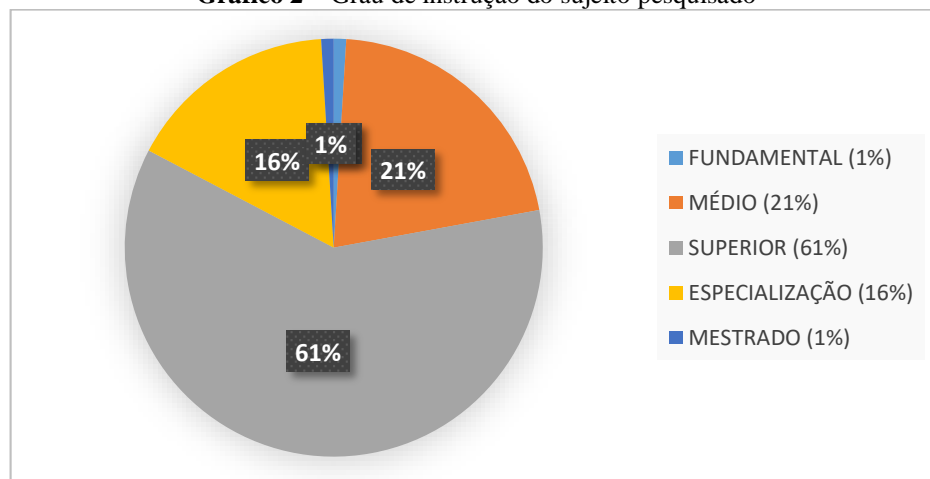
para o ingresso no Quadro da PMAP, a comprovação do Curso em nível Superior, em obediência à já mencionada Lei Complementar.

Na esteira da preocupação com a formação dos policiais militares do Amapá, a Lei Complementar n. 0084/2014 traz um elemento novo ao processo de ingresso que, até então, possuía dois caminhos: como Soldado e como Aspirante a Oficial, ambos por meio de concurso público. Agora, como dispõe a Lei em seu Art. 12, ao tratar da composição dos Quadro da PMAP, estabelece no § 1º o seguinte:

O Quadro de Oficiais Combatentes será formado pelos Militares, aprovados em **processo seletivo interno**, que tenham concluído com aproveitamento o Curso de Formação de Oficiais (CFO) PM/BM e o respectivo estágio como Aspirante a Oficial, de no mínimo 06 (seis) meses. Iniciando a carreira com o posto de 2º Tenente, podendo alcançar o posto de Coronel, obedecendo aos critérios de promoção de Oficiais, regulados em lei específica. (AMAPÁ/Lei n. 0084, 2014, grifo nosso).

Nessa perspectiva, pôde-se constatar um elevado índice de escolarização entre os sujeitos que preencheram o Questionário, observado no Gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Grau de instrução do sujeito pesquisado

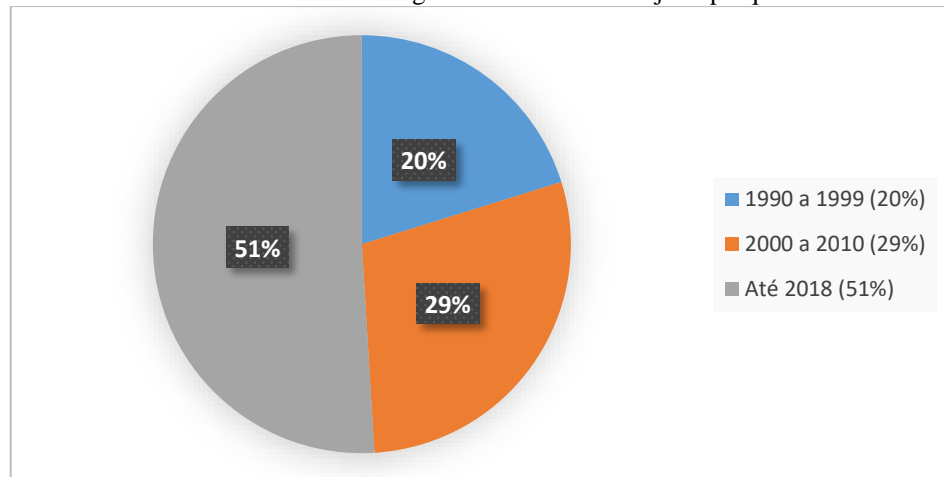


Fonte: Pesquisa de Campo (2018-2019).

Dos participantes da pesquisa, por meio de Questionário, 1% cursou apenas o Ensino Fundamental e o mesmo percentual possui título de Mestrado; 21% concluíram o Ensino Médio; 61% possuem Ensino Superior; e 16% com Especialização. Um dado importante que se pode extrair, é que 78% dos participantes possuem Nível Superior. Em relação aos grupos, com delimitação temporal, buscou-se contemplar a todos, principalmente como forma de buscar entender a construção do processo de formação do policial militar do Amapá. A análise de suas respostas envolveu sua concepção acerca de Direitos Humanos, procurando

detectar se tem a ver diretamente, ou não, com o período de ingresso no Quadro da PMAP. A distribuição foi feita de acordo com o Gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Período de ingresso na PMAP do sujeito pesquisado



Fonte: Pesquisa de Campo (2018-2019).

Dentre o total pesquisado os participantes da pesquisa, 20% ingressaram no Quadro da PMAP entre 1990 e 1999, num total de 21 participantes; 29% ingressaram entre 2000 e 2010, num total de 30 participantes; e 51% ingressaram a partir de 2010 até 2018, num total de 53 participantes. Como se pôde perceber, houve um processo de concentração maior no 3º grupo, o que se justificaria pelo fato de que se encontram nos batalhões operacionais, de maneira preponderante, policiais com formação e ingresso mais recente na Polícia.

3.4 Análise de Dados e Interpretação de Resultados

A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva de uma abordagem qualitativa, considerando que não se preocupa apenas com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as Ciências, já que as Ciências Sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores dessa vertente recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. (GOLDENBERG, 1997). Desse modo, a postura do pesquisador se configura como um exímio observador do fenômeno pesquisado situado dentro de um contexto.

Os pesquisadores que utilizam as abordagens qualitativas buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, contudo não quantificam os valores e as

trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, visto que os dados submetidos à análise são não-métricos e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. De maneira que o desenvolvimento da pesquisa é imprevisível e o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. Assim, o objetivo da amostra é produzir informações aprofundadas e ilustrativas: sejam elas pequenas ou grandes, o que importa é que sejam capazes de produzir novas informações. (DESLAURIERS, 1991).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

Quanto à natureza do estudo, ancora-se numa pesquisa descritiva, a qual exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. (TRIVIÑOS, 1987).

É importante destacar a necessidade de análise de alguns documentos que dizem muito sobre a forma como os cursos de formação de policiais militares, no Estado do Amapá, organizaram-se ao longo dos anos. Planos de Ensino, definição de carga horária e outras publicações que podem ser úteis para o processo de desvelamento das respostas ao problema da pesquisa. Segundo Franco (2008), uma análise documental que se deseje válida e consequente no entendimento da realidade investigada, precisa trabalhar o texto, considerando a realidade que o determina, bem como as entrelinhas que escondem muitos conteúdos e conhecimento que devem ser desvendados para enriquecer a pesquisa.

Por fim, os dados foram tratados na perspectiva da Análise de Conteúdo, haja vista que por se tratar de um tema delicado, relacionado a uma instituição fechada, as informações serão extraídas das entrelinhas dos textos levantados e das informações colhidas por aplicação de Questionário e de Entrevista. Como método de investigação, a Análise de Conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um

único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação.

Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), a Análise de Conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis. A matéria-prima da Análise de Conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos etc. Contudo, os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando então ser processados, para dessa maneira facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a Análise de Conteúdo.

A Análise de Conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser enfocado em função de diferentes perspectivas. Por isso, um texto contém muitos significados e, conforme colocam Olabuenaga e Ispizúa (1989, p. 185), podem ser expressos na seguinte perspectiva:

a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo; b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor; c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes; d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

Além disto, é importante salientar que sempre será possível investigar os textos dentro de múltiplas perspectivas. Conforme expressa Krippendorf (1990, p. 30):

Em qualquer mensagem escrita, simultaneamente, podem ser computadas letras, palavras e orações; podem categorizar-se as frases, descrever a estrutura lógica das expressões, verificar as associações, denotações, conotações e também podem formular-se interpretações psiquiátricas, sociológicas ou políticas.

Isso significa dizer que de todo o material levantado, seja documental ou colhido no Questionário e na Entrevista, não foram tomados na literalidade. Muitas coisas expressadas são passíveis de análises temporais, bem como da intencionalidade de revelar ou ocultar alguma coisa, principalmente por considerar a realização da pesquisa num local tomado por heranças autoritárias que permeiam todo o processo de sua consolidação como instituição.

4 DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DO POLICIAL MILITAR NO AMAPÁ

A partir daqui, este trabalho se dedica a discorrer sobre os resultados da pesquisa realizada no Comando Geral da Polícia Militar do Estado do Amapá, procurando descrever e analisar o material coletado com vista a responder à questão norteadora desta pesquisa, qual seja: como ocorreu o processo de formação dos policiais militares no Estado do Amapá, na perspectiva dos Direitos Humanos? Para isso, desenvolveu-se a seguinte estrutura: inicialmente discute o “processo de formação dos soldados combatentes;” em seguida, versa sobre “abordagem policial, os abusos e os pobres;” a terceira seção aborda as “contribuições e entraves para uma formação pautada nos Direitos Humanos;” e finalmente, discorre sobre “a visão do militar combatente acerca dos Direitos Humanos.”

4.1 O processo de formação dos Soldados Combatentes

Considera-se relevante iniciar esta seção com a declaração de um dos sujeitos da pesquisa, quando interpelado por meio do Questionário (Apêndice B) para que descrevesse experiências positivas vivenciadas em seu Curso de Formação de Soldado que lhe permitiu o ingresso no Quadro da PMAP, expressou tratar-se de um “[...] curso bastante técnico e com ênfase muito grande na disciplina de Direitos Humanos.” (Soldado, Gr. 3 - 2010 a 2018). A ideia deste soldado coaduna-se ao momento atual que a PMAP vem buscando se adequar ao processo nacional de formação dos profissionais da Segurança Pública, mas nem sempre foi assim, como se pode ver no relato de um outro sujeito pesquisado, quando perguntado na Entrevista (Apêndice C), como eram realizados os Cursos de Formação no passado, respondeu que:

Antes, por volta da década de 1990, o ensino era muito ligado às questões do combatente, do guerreiro que rastejava, que se sujava, que tinha que ficar no sol quente, muito voltado para a parte física e questões de humilhações também, não no sentido de diminuir a pessoa, mas para verificar a capacidade de suportar as adversidades. Permanecer em condições de operar, mesmo em situações adversas. Mas essas coisas têm que ser feitas com propósito, explicar o sentido, de maneira que possa ser educado sem ser violento. (Major, 18a de serviço).

No desenvolvimento da pesquisa foi possível extrair a ideia de que, efetivamente, o processo de formação do policial militar no Estado do Amapá vem passando por mudanças substanciais no sentido de melhorar a qualidade da formação na perspectiva dos Direitos

Humanos, principalmente a do soldado, haja vista sua importância sobremaneira, por se constituir como a porta de entrada para o Quadro da PMAP. A análise comparativa acerca das mudanças pode ser vislumbrada em alguns relatos:

Para não dizer que não teve nada de direitos humanos no meu curso, nós tivemos duas instruções com um tenente coronel da reserva, em que a disciplina era de 60 horas, mas ele deu duas aulas e sumiu, depois voltou para complementar [...] uma abordagem extremamente teórica, sem perspectiva de aplicação prática, meramente como cumprimento de tabela. (Major, 18a de serviço).

A sala de aula era permeada do militarismo, quando um aluno desejava falar, pedia permissão, mas hoje tem mudança, onde as formalidades diminuem consideravelmente, sem eliminar o respeito. (Tenente-Coronel, 20a de serviço).

Como antes era muito pior, a gente acaba olhando o copo meio cheio, achando que já tínhamos avançado muito, mas ainda não estamos na metade do caminho... eu trabalhei na seção técnica do CFA, e as vezes a gente precisava tirar uma 2ª via de um certificado para alguém, e percebia que, naqueles certificados nem se enxergava na matriz a disciplina de direitos humanos [...] hoje, se você pegar, ver o reflexo da matriz da SENASP, que só fala em direitos humanos (Capitão, 9a de serviço).

Quando eu cheguei no centro de formação, não tinha uma matriz formatada, de maneira a hierarquizar e diferenciar o processo de formação de um soldado para um sargento, por exemplo. Não havia preocupação com carga horária (Capitão, 9a de serviço).

Esses e outros relatos que permeiam este trabalho demonstram pouca atenção para com a formação de seus agentes por parte do Comando Geral da Polícia do Amapá. Pouco ou quase nenhum registro foi encontrado do planejamento dos Cursos de Formação ali ministrados, desde 1990, quando as primeiras turmas foram formadas com indivíduos que haviam sido aprovados em concurso público. Inclusive relatos dão conta que sequer havia uma uniformização na ação dos policiais, o que significa que os cursos ensinavam mais como eles deveriam ser, do que como deveriam proceder. Senão vejamos:

Quando esses entraram antigamente, não tinha arma, não tinha a doutrina que se tem hoje. Desde 2007, a Polícia do Estado do Amapá, em qualquer lugar do Estado que fizer abordagem, é a mesma abordagem, pois a Polícia passou a trabalhar com o Procedimento Operacional Padrão – POP. Antes dos POP, cada guarnição fazia uma abordagem que lhe convinha adequada, de maneira que variava de uma guarnição para outra a forma como o cidadão seria abordado. Diferente do período pós-POP, quando houve um processo de padronização da abordagem, feita numa perspectiva de legalidade (Tenente-Coronel, 18a de serviço).

Nesse sentido, é conveniente chamar a atenção para essa categoria de organização do processo de formação dos policiais militares do Amapá. O Procedimento Operacional Padrão (POP), foi criado no âmbito da Polícia Militar no ano de 2007, com intuito de estabelecer uma forma de procedimento para toda a corporação, definindo como fundamento

da ação todo o aparato legal que pudesse salvaguardar e proteger a corporação e seus agentes de denúncias por abusos. A PMAP tem em seu arcabouço formativo 19 POP, tal como descrito a seguir:

1. Policiamento Ostensivo a pé, criado em 03/12/2007 e revisado em 16/04/2018;
2. Abordagem Policial a pessoas a pé, criado em 03/12/2007 e revisado em 16/04/2018;
3. Abordagem a Veículos, criado em 03/04/2007 e revisado em 16/04/2018;
4. Busca Pessoal, criado em 03/12/2007 e revisado em 16/04/2018;
5. Busca e Identificação Veicular, criado em 03/12/2007 e revisado em 16/04/2018;
6. Isolamento e Preservação de local de crime, criado em 03/12/2007 e revisado em 16/04/2018;
7. Atendimento de ocorrências a estabelecimentos comerciais e financeiros, criado em 03/12/2007 e revisado em 16/04/2018;
8. Operações de Trânsito, criado em 12/11/2008 e revisado em 16/04/2018;
9. Primeira intervenção em crises com tomada de reféns localizados, criado em 29/10/2015 e revisado em 16/04/2018;
10. Policiamento comunitário escolar, criado em 31/03/2017 e revisado em 13/04/2018;
11. Abordagem a pessoa surda, criado em 20/09/2017;
12. Uso de Armamento de Lançamento de Eletrodos Energizados – ALEE, criado em 16/04/2018;
13. Uso de munição de impacto controlado (elastômero), criado em 16/04/2018;
14. Ocorrências com localização de artefatos explosivos, criado em 16/04/2018;
15. Primeira intervenção em manifestações de movimentos sociais, criado em 16/04/2018;
16. Uso de espargidores lacrimogêneos, criado em 16/04/2018;
17. Emprego de cães farejadores de armas e entorpecentes, criado em 20/05/2013 e revisado em 13/04/2018;
18. Policiamento em praças desportivas, criado em 24/01/2018;
19. Atendimento de ocorrência em horário de folga, criado em 12/07/2018.

Os POP, além de representarem na prática uma busca no processo de organização e planejamento da formação do policial, traz consigo um elemento extremamente importante que deve ser analisado. Isto porque até o POP 008, a preocupação era com atividades operacionais que não focam diretamente nas pessoas, tampouco tratam das tendências atuais da formação do policial como um verdadeiro promotor dos Direitos Humanos, principalmente como relação às pessoas mais vulneráveis da sociedade, como sustenta Balestreri (2005, p. 24):

O policial é um pedagogo de cidadania, ele deve ser incluído no rol dos profissionais pedagógicos, ao lado das profissões consideradas formadoras de opinião. Dessa forma, o agente de segurança é um educador, o qual educa por meio de suas atitudes ao lidar com situações cotidianas. O policial educador transmite cidadania, a partir de exemplos de conduta, de comportamentos baseados em moderação e bom senso. O agente de segurança pública não pode mais ser visto, nos dias de hoje, como agente de repressão a mando do Estado.

Essa perspectiva é observada a partir do POP 009, em que começam a tratar de questões mais relacionadas ao que se espera do policial adequado ao Estado Democrático de Direitos. São abordados temas como um uso progressivo da força, utilização de armas não letais, tratamento das pessoas com deficiência, policiamento comunitário, dentre outros

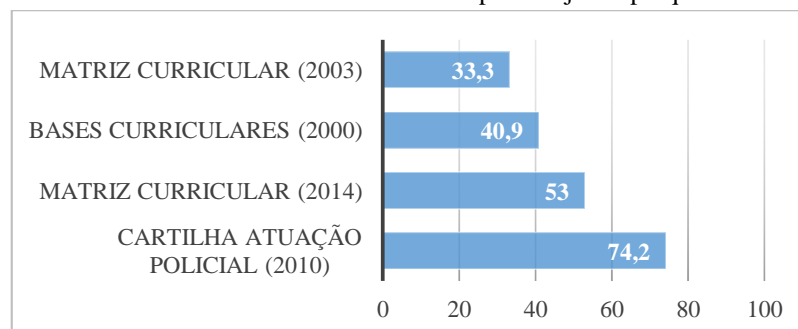
temas que depõem a favor da construção de uma Polícia mais democrática e respeitadora dos direitos dos cidadãos.

Em meio às boas intenções de melhorar a formação, não se pode deixar de discorrer sobre a palavra padronização, pois deve-se ter sempre clara a ideia de que a sociedade é complexa, ocorrendo conflitos de diversos tipos todos os dias, e que para a resolução destes os órgãos de segurança pública devem utilizar ações diferenciadas e adequadas a cada contexto. A Polícia não pode utilizar um procedimento padrão, único, para todas as formas de conflito, mas sim precisa ter a capacidade de ampliar o espaço de decisão nas escolhas de ações e intervenções para cada fato que enfrenta. Assim, a postura mediadora passa a ser uma função importantíssima na ação policial. (BENGOCHEA, 2006, p. 120).

Portanto, não se pode querer inovar, melhorar o processo de formação dos policiais, se não se tem uma perspectiva educacional crítica, que possa romper as barreiras do tradicionalismo, que ensaja adestramento e condicionamento de resposta. Entretanto, constrói as bases necessárias para o pensamento crítico e a resolução dos conflitos de maneira contextualizada, considerando os condicionantes sociais, culturais e políticos que determinam uma dada situação.

Destoando do padrão, convém relatar um elemento relevante que aparece entre os temas dos Procedimentos Operacionais Padrão, em que se destaca o tratamento das pessoas com deficiência, o que nos remete para uma descoberta com relação aos documentos que vêm servindo de base no desenvolvimento dos cursos de formação. Quando foi perguntado aos sujeitos que participaram do preenchimento do Questionários sobre o conhecimento acerca de alguns documentos que devem ser levados em consideração na construção da matriz curricular, bem como dos elementos que devem direcionar a filosofia dos cursos, recebeu um maior número de referências a Cartilha feita pela SENASP, em 2010, que trata da Atuação Policial na Proteção dos Direitos Humanos de Pessoas em Situação de Vulnerabilidade, como se pode ver no Gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Documentos mais citados pelos sujeitos pesquisados



Fonte: Pesquisa de Campo (2018-2019).

Ricardo Balestreri (2010), que organiza a Cartilha, expressa na apresentação, que o documento constitui o resultado do empenho de policiais militares, em âmbito nacional, na construção coletiva de procedimentos policiais direcionados aos grupos de pessoas que se encontram com maior vulnerabilidade a violações de Direitos Humanos. Tem a finalidade de fornecer elementos teórico-práticos para que os profissionais de Segurança Pública possam pautar o exercício de sua atividade no respeito aos direitos e liberdades individuais, conscientizando-se de sua capacidade de promover e proteger os Direitos Humanos de mulheres, crianças, idosos, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, vítimas da criminalidade e abuso do poder, moradores de rua, vítimas do preconceito de raça ou cor e pessoas com deficiência. Caracteriza-se, dessa forma, como uma medida preventiva que objetiva fortalecer o exercício da cidadania e do Estado Democrático de Direito. (BRASIL/SENASP, 2010).

A Cartilha desenvolve-se de maneira bastante didática, descrevendo passo-a-passo como deve ser a abordagem, ao mesmo tempo que considera as mais variadas realidades que compõem a complexidade da sociedade, mostrando ao policial que existem várias formas de procedimentos, os quais dependerão das condições que o cidadão abordado apresenta. Isso representa que não se pode tratar um jovem, da mesma forma que se trata um idoso; não se pode tratar uma pessoa com todas as suas capacidades físicas funcionando da mesma forma, que se trata uma outra com deficiência; não se pode tratar com desrespeito uma pessoa, por conta da sua orientação sexual, política, cultural, social, econômica etc.

Buscar esse tipo de abordagem dos temas na formação do policial é recente no Estado do Amapá, se considerarmos o lapso temporal da pesquisa, que inicia em 1990. Mesmo que no levantamento dos dados para a consolidação deste estudo, tenha-se notado uma preocupação relevante por estabelecer transformações na concepção pedagógica dos Cursos de Formação, relatos dão conta de que somente no ano de 2010, o Comando Geral da PMAP começou a se preocupar com essa organização pedagógica dos Cursos de Formação de seus agentes, conforme declaração:

Eu percebi muito a matriz curricular no meu Curso em 2012. Percebi mudança na maneira de realizar os cursos de formação com a chegada de uma turma de oficiais na corporação em 2010, que tinha uma oficial pedagoga que começou a organizar os cursos, e a matriz curricular nacional começa a aparecer nos cursos de formação (Sargento, 15a de serviço).

Trata-se de um momento importante, pois a partir daí começarão a ser concebidos dispositivos normativos que estabelecerão um novo caminho para a formação dos policiais

militares do Estado do Amapá. Em fevereiro de 2012, publicou-se a Norma para o Planejamento e Conduta do Ensino (NPCE 2012/2013); em 2014, editou-se a Norma para o Planejamento e Conduta do Ensino (NPCE 2014/2015); e em 2017 é finalmente emitida a Diretriz Geral de Ensino (DGE), muito baseada na NPCE de 2014, que traz consigo os elementos das discussões nacionais acerca da educação dos profissionais da Segurança Pública, ao mesmo tempo que operacionaliza as intenções educacionais contidas no Estatuto dos Militares do Estado do Amapá, instituído por meio da já citada Lei Complementar n. 0084/2014. No Quadro a seguir é possível observar a evolução desses dispositivos quanto a adoção dos dispositivos legais que embasam a política nacional de formação dos agentes da Segurança:

Quadro 2 – Evolução dos dispositivos legais que embasam a Formação

NPCE 2012/2013	NPCE 2014/2015	DGE 2017
-	1. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;	1. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
2. Lei 9.394/96 (Artigo 83);	2. Lei 9.394/96 (Artigo 83);	2. Lei 9.394/96 (Artigo 83);
3. Lei Complementar n. 0019/2002 (Diário Oficial do Estado 2917/2002. Dispõe sobre a Promoção de Cabos e Soldados da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar;	3. Lei Complementar n. 0019/2002 (Diário Oficial do Estado 2917/2002. Dispõe sobre a Promoção de Cabos e Soldados da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar;	3. Lei Complementar n. 0019/2002 (Diário Oficial do Estado 2917/2002. Dispõe sobre a Promoção de Cabos e Soldados da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar;
4. Matriz Curricular Nacional/ SENASP;	4. Matriz Curricular Nacional/ SENASP;	4. Matriz Curricular Nacional/ SENASP;
5. Diretrizes Curriculares Nacionais;	-	-
6. Plano Diretor/PMAP;	6. Plano Diretor/PMAP;	6. Plano Estratégico/PMAP (2011-2015)
7. Leis e regulamentos que regem a PMAP;	7. Leis e regulamentos que regem a PMAP;	7. Leis e regulamentos que regem a PMAP;
-	8. Lei Complementar 065/2010 (Estatuto dos Militares Estaduais);	8. Lei Complementar 065/2010 (Estatuto dos Militares Estaduais);
-	9. Lei 0628/2001, Diário Oficial do Estado 2658/2001. Dispõe sobre a Promoção Especial de Cabos e Soldados da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar;	9. Lei 0628/2001, Diário Oficial do Estado 2658/2001. Dispõe sobre a Promoção Especial de Cabos e Soldados da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar;
-	10. Decreto 1287/1996 (Diário Oficial do Estado 1316/1996). Institui na Polícia Militar do Amapá o Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos e o Curso de Habilitação de Oficiais de Administração;	10. Decreto 1287/1996 (Diário Oficial do Estado 1316/1996). Institui na Polícia Militar do Amapá o Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos e o Curso de Habilitação de Oficiais de Administração;
-	11. Parâmetros Curriculares Nacionais;	11. Parâmetros Curriculares Nacionais;

Fonte: Polícia Militar do Estado do Amapá (2018), com adaptação do autor.

Mesmo que não se perceba avanços da NPCE 2014/2015 para a DGE de 2017, a diferença é gritante quando comparada à NPCE 2012/2013. Em um intervalo de apenas dois anos houve a percepção de que muitos dispositivos legais precisavam ser trazidos para dentro do processo de planejamento das ações educativas nos Cursos de Formação.

Em se tratando dos elementos pedagógicos, também é possível notar a evolução. Como se pode ver no Quadro a seguir a concepção de avaliação da aprendizagem insculpida na NPCE de 2012, está ligada a uma perspectiva tradicional do processo de aprendizagem, do tipo mecânica, que compõe uma correspondência simétrica entre ensinar e aprender, de maneira que a avaliação se pauta unicamente no aspecto de buscar saber se aquilo que foi ensinado, foi aprendido. Nessa compreensão, prevalece o entendimento dos instrutores acreditarem que tudo pode ser medido e, por essa razão, acabam distribuindo notas arbitrariamente tornando-as vagas e confusas. Nos testes, estes educadores por sua vez atribuem valores numéricos fazendo com que a avaliação seja sentenciosa e classificatória. (HOFFMANN, 2008). Consiste em algo comum na Polícia Militar, haja vista que são utilizadas como critério de estabelecimento da antiguidade, elemento fundamental usado para a fila de promoção.

Quadro 3 – Concepção de avaliação insculpida nas normas de ensino da PMAP

NPCE 2012/2013	NPCE 2014/2015	DGE 2017
<p>Art. 26 - A avaliação do rendimento da aprendizagem tem por objetivo:</p> <p>I - Propiciar a visão constante do aperfeiçoamento do aluno;</p> <p>II - Expressar, indiretamente, o rendimento do ensino;</p> <p>III - Permitir à direção do estabelecimento de ensino:</p>	<p>Art. 22 - A avaliação do rendimento da aprendizagem tem por objetivo:</p> <p>I - Auxiliar na percepção da construção/reconstrução do conhecimento pelo aluno;</p> <p>II - Observar a melhoria da qualidade da educação devendo constituir-se em preocupação constante dos professores e instrutores, tornando-os mais conscientes do processo de ensinar e avaliar;</p> <p>III - Converter a avaliação em instrumento de ensino que favoreça o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e controle do aprendiz;</p> <p>IV - Permitir a coordenação pedagógica:</p> <p>a. Expressar o aproveitamento do aluno no curso ou estágios;</p> <p>b. Aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem com intuito de assegurar a consecução dos objetivos previstos;</p> <p>c. Selecionar e classificar os alunos, tendo como base os aspectos legais de seus respectivos quadros na organização Policial Militar;</p>	<p>Art. 23 - A avaliação do rendimento da aprendizagem tem por objetivo:</p> <p>I - Auxiliar na percepção da construção/reconstrução do conhecimento pelo aluno;</p> <p>II - Observar a melhoria da qualidade da educação devendo constituir-se em preocupação constante dos professores e instrutores, tornando-os mais conscientes do processo de ensinar e avaliar;</p> <p>III - Converter a avaliação em instrumento de ensino que favoreça o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e controle do aprendiz;</p> <p>IV - Permitir à coordenação pedagógica:</p> <p>a. Expressar o aproveitamento do aluno no curso ou estágios;</p> <p>b. Aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem com intuito de assegurar a consecução dos objetivos previstos;</p> <p>c. Selecionar e classificar os alunos, tendo como base os aspectos legais de seus respectivos quadros na organização Policial Militar;</p>

Fonte: Polícia Militar do Estado do Amapá (2018).

Essa concepção de avaliação se revela na prática extremamente perigosa, pois acaba por induzir o aluno-soldado a só estudar para tirar boas notas e ser aprovado para garantir

sua admissão no Quadro. Quando isso não é alcançado fica desestimulado perdendo o interesse pelos estudos. A avaliação acaba sendo um instrumento de tortura e punição. (HAYDT, 1992). Isso atrofia todas as possibilidades do conhecimento que pode se revelar fundamental na preparação de que vai lidar com a vida e com os direitos das pessoas.

Tanto a NPCE de 2014, como a DGE de 2017, revolucionam o processo de compreensão do que deve ser a avaliação no processo de aprendizagem, trazendo elementos que se articulam com as concepções de avaliação operadas no contexto de uma educação que se quer crítica e transformadora. Expressões como auxiliar do processo de aprendizagem, conversão em novas possibilidades, como meio e não como fim, traduzem uma nova perspectiva avaliativa do processo. É a percepção de que avaliação precisa ser investigativa pelas causas da não aprendizagem do aluno. Depois de se obter o resultado, o educador/instrutor mudaria sua prática pedagógica, se necessário, para que assim ambos possam construir novos conhecimentos. No entanto, o que se pode observar é que o educador/instrutor, mesmo ciente dos problemas, acaba por apontar aos alunos as falhas do processo, fazendo desta forma uma prática avaliativa improvisada e arbitrária. (HOFFMANN, 2008).

Assim, a nova concepção está mais adequada às declarações de Haydt (1992, p. 10), quando afirma que a “[...] avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definido.” De acordo com autora, o processo avaliativo é abrangente, e não pode se limitar somente a testar e medir. É necessário que o educador interprete os dados coletados e faça comparações com o que se pretendia alcançar, agindo para melhorar o processo ensino-aprendizagem e proporcionando um melhor desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.

Outra variante importante no que diz respeito à busca da modernização do processo de formação dos policiais militares do Estado do Amapá, tem relação com os documentos escolares. Não se tinha planejamento, tampouco havia documentos que pudessem atestar o processo de realização do Curso, nem o registro dos acontecimentos, com o intuito de estabelecer a própria memória da instituição. O Quadro a seguir mostra a evolução da entronização dos documentos escolares no processo de formação:

Quadro 4 – Dos documentos escolares utilizados nos Cursos de Formação

NPCE 2012/2013	NPCE 2014/2015	DGE 2017
<p>Art. 62 - Todas as OPM's que executam atividades de ensino deverão, a partir do início de cada curso, manter no arquivo do respectivo curso os seguintes documentos:</p> <p>I- Currículos, Plano de curso, planos de ensino da unidade; II- Controle de tempos ministrados (livros e registros de aulas); III-Registro das atividades extraclasse desenvolvidas; IV- Horário e quadros de trabalho;</p>	<p>Art. 54 - Os documentos de ensino são aqueles que propiciam a Diretoria de Ensino e Instrução, ao Centro de Formação e às demais unidades, condições para o acompanhamento, coordenação, controle e fiscalização do ensino, visando o alcance dos objetivos e/ou à reformulação destes, a saber:</p> <p>I - Planejamento de Curso; III - Quadro de Trabalho Semanal;</p>	<p>Art. 56 - Os documentos de ensino são aqueles que propiciam à Diretoria de Ensino e Instrução, ao Centro de Formação e às demais unidades, condições para o acompanhamento, coordenação, controle e fiscalização do ensino, visando o alcance dos objetivos e/ou à reformulação destes, a saber:</p> <p>I – Planejamento de Curso; IV – Quadro de Trabalho Semanal;</p>
-	-	II – Ementa da Disciplina;
<p>V- Relação nominal de instrutores, professores, monitores e alunos do curso; VI-Registro de alterações dos alunos, contendo pontos perdidos, dispensas, aprovações, notas, resultados finais e anotações disciplinares; VII- Livro de registro de atas;</p>	<p>II - Planejamento de Aula; IV - Diário de Classe; V - Espelhos de Notas; VI - Listas de Frequência; VII - Registros do RDE; VIII - Planilha Geral de Notas; IX - Ata de Conclusão de Curso; X - Livro de Expedição de Certificados.</p>	<p>III – Plano de Aula V – Diário de Classe; VI – Espelhos de Notas; VII – Listas de Frequência; VIII – Registros do RDE; IX – Planilha Geral de Notas; X – Ata de Conclusão de Curso; XI – Livro de Expedição de Certificados.</p>

Fonte: Polícia Militar do Estado do Amapá, 2018.

Já em 2012, aparece entre os documentos escolares o Plano de Ensino, pois de acordo com relatos e levantamento dos materiais, não se pôde ter certeza de sua existência antes dessa data, ou mesmo que tivesse, não estava circunscrito numa perspectiva geral de Planejamento. Algo a ser observado no Quadro 5, é com relação à adoção de documentos como Plano de Aula, Diário de Classe, Espelho de Notas, Planilha de Notas, Lista de Frequência e até mesmo o Livro para Expedição de Certificados, que só apareceram a partir da NPCE de 2014. Há que dizer que isso representa um grande avanço no processo de planejamento dos Cursos, pois segundo Colman (2008), o arquivo escolar é responsável pela documentação inerente a todo o processo educacional da instituição promotora. Os documentos acumulados pelas atividades desenvolvidas pela instituição constituem arquivos e são de suma importância para que os cidadãos possam garantir seus direitos e exercer plenamente a cidadania.

Segundo Vasconcellos (1999, p. 76), o arquivo escolar é caracterizado como um “[...] conjunto de documentos organicamente acumulados, cujas informações permitem a trajetória de vida de seu titular,” o qual se trata de uma instituição escolar. Pereira (2007), afirma que os arquivos educativos são lugares da memória, que não podem ser simples depósito de documentos, porém oportunidade de entender o passado nas relações que

estabelecem com o presente. Trata-se de fontes de pesquisa, de resgate dos feitos, quiçá dos erros que podem ser visualizados, reanalisados, com o intuito de corrigir o presente e projetar de maneira mais lúcida o futuro.

Em termos de matriz curricular, é possível fazer uma análise tomando por base os quadros de disciplinas que figuraram nos dois Cursos de Formação de Soldados, que aconteceram após as mudanças até aqui relatadas: em 2012, que contou com a participação de 195 alunos, com Planejamento de Ensino publicado no Boletim Geral n. 078, de 27 de abril de 2012; e em 2018, que contou com a participação de 314 alunos, como Planejamento de Ensino publicado no Boletim Geral n. 056, de 11 de junho de 2019.

O Quadro de 2012 traz a relação geral das disciplinas com a respectiva carga horária, colocando a disciplina Direitos Humanos no rol daquelas que constituem o Núcleo Comum, com uma carga horária de 30h. Outras disciplinas do Núcleo Comum, como Fundamentos da Gestão Integrada e Comunitária, Relações Humanas e Ética e Cidadania, aparecem como sendo aquelas que aproximariam o policial do cidadão e da proteção de seus direitos, mas figuram isoladas das outras disciplinas. Isso é diferente de como se pode notar no quadro de disciplinas encartado no Plano de Ensino do Curso de Soldado de 2018, como se pode ver nas Fotos 1 e 2 a seguir:

Foto 1 – Grade de disciplinas e carga horária do Curso de Soldado/2012

DIVISÃO DAS DISCIPLINAS POR NÚCLEOS			
NÚCLEO COMUM		NÚCLEO ESPECÍFICO	
Disciplina	C/H	Disciplina	C/H
Sistema de Segurança Pública no Brasil	20	Direito Administrativo	12
Fundamentos de Gestão Pública	20	Direito Penal Militar e Procs. P. Militar	30
Fundamentos de Gestão Integrada e Comunitária	40	Leg. Penal e Proc. Penal/Leis específicas	50
Abordagem sociopsicológica da violência e do crime	10	Medicina Legal e Criminalística	40
Criminologia aplicada a segurança pública	20	Legislação Ambiental	20
Análise de cenários e risco	10		
Direitos Humanos	30	Comunicação Social	10
Fundamentos do conhecimento jurídico	20	Educação Física	80
Gerenciamento Integrado de crises e desastres	10	Técnicas de Abordagem	60
Relações Humanas	15	Policiamento Ostensivo	50
Saúde e segurança aplicada ao trabalho	14	Controle de Distúrbios civis	20
Língua e comunicação	20	Legislação Organizacional	25
Telecomunicações	10	Educação Institucional	20
Gestão da Informação	20	Ordem Unida	40
Sistemas Informatizados	10	Policiamento de Trânsito	40
Ética e cidadania	24	Princípios Básicos da qualidade total	10
Preservação e valorização da prova	10	Tiro Defensivo – Método Giraldi	80
Primeiros socorros	10	Estágio Supervisionado	40
Uso legal da força	20	EOPAS – Estágio Operacional de Selva	40
Estágio Supervisionado	40	Palestras	20
TOTAL PARCIAL	373	TOTAL PARCIAL	687
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO (Núcleo Comum + Específico)... 1.060			

Fonte: Polícia Militar do Estado do Amapá (2012).

Foto 2: Grade de disciplinas e carga horária do Curso de Soldado/2018

DIVISÃO DAS DISCIPLINAS POR ÁREAS TEMÁTICAS CURSO DE FORMAÇÃO DE SOLDADO – CFSD/2018			
Nº	DISCIPLINA	C/H	INSTRUTOR (A)
AREA TEMÁTICA I: Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública			
1	Noções de Sistema de Segurança Pública	20	Maj Marcelo 1º Ten Ferreira 2º Ten Campelo
2	Policimento Comunitário	45	Ten Cel André Cap Jean Robert 1º Ten Ruan
AREA TEMÁTICA II: Violência, Crime e Controle Social			
3	Noções de Criminologia Aplicada à Segurança Pública	25	1º Ten Medeiros 1º Ten Alan Miranda Sub Ten Jayson Sub Ten Gomes
AREA TEMÁTICA III: Conhecimentos Jurídicos			
4	Introdução ao Direito Administrativo Disciplinar	30	Ten Cel Costa Júnior Cap Wagner
5	Noções de Direito Administrativo	20	Ten Cel André Cap Sancler 1º Sgt Enilson
6	Noções de Direitos Humanos com ênfase à atuação da PMAP na proteção dos grupos vulneráveis	30	Maj Carlos Augusto Cap Robert
7	Noções de Direito Penal	30	1º Ten William 1º Ten Inácio 1º Ten Silva Lima
8	Introdução ao Direito Penal Militar	30	1º Ten Cecílio 1º Ten Takada 1º Ten Monteiro
9	Noções de Direito Constitucional Aplicado à Administração Pública	20	1º Ten Takada 1º Ten Inácio 1º Sgt Sara Reis
10	Noções de Legislação Especial	30	1º Ten Cecílio Sub Ten Rauny 2º Sgt Odilan
11	Noções de Legislação Organizacional	20	Maj Tarick Cap Sônia
Atividade Complementar		129	A cargo do CFA
CARGA HORARIA TOTAL			1.510 h/a

Fonte: Polícia Militar do Estado do Amapá (2018).⁶

As disciplinas estão expostas por área temática, definem quem são os instrutores, além de ter um considerável aumento da Carga Horária total, que antes era de 1.060h/a em 2012, passando em 2018 para 1.510h/a. Há que se dizer que todo o processo de organização dos Cursos de Formação de 2018 se baseia na Matriz Curricular Nacional e, mesmo que não seja possível visualizar a disciplina Direitos Humanos com uma carga horária destacada, é necessário entender que a temática Direitos Humanos – na perspectiva de estabelecer uma proposta do desenvolvimento de práticas e atitudes que articulem as diferentes noções de ética, cidadania e Direitos Humanos – permeia todo o processo de ensino. Além disso, a temática estimula ainda o desenvolvimento de temas como valores, dilemas éticos, política, cidadania e segurança pública visando ao alinhamento da prática dos profissionais da área de Segurança Pública, à luz das normas e dos valores dos Direitos Humanos. Assim sendo, permear todo o processo significa trabalhar o tema DH de maneira transversal e

⁶ Trata-se apenas de uma amostra da grade de disciplinas. O quadro completo encontra-se no Anexo F, na página 141.

interdisciplinar, pois se constituem ferramentas eficazes para construção de uma visão sistêmica e crítica da realidade que os cerca. (CORDEIRO; SILVA, 2005; BRASIL, 2007).

Segundo um dos entrevistados, apesar da disputa entre os instrutores, há uma compreensão de que o trabalho do policial, em todas as suas dimensões, não pode prescindir de uma profunda formação na perspectiva dos Direitos Humanos, de maneira que em qualquer que seja a disciplina, qualquer que seja o instrutor, qualquer que seja a abordagem, sempre terá que está permeada de conteúdos relacionados aos Direitos Humanos.

Existe muita concorrência entre os instrutores, em que alguns tratam com desprezo a disciplina sobre direitos humanos, mas é uma coisa que eu busco preservar e ensinar aos alunos que já esqueceram os direitos humanos, vai ter problema lá na frente. Direitos humanos está ligado a qualquer outra disciplina, é interdisciplinar e transversal. Técnica de abordagem, direitos humanos está junto; verbalização, direitos humanos está junto, tudo está interligado. (Major, 18a de serviço).

A proposta educativa para as Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública exige um delineamento pedagógico diferenciado apoiado nas interações enriquecedoras, a partir da interdisciplinaridade e da transversalidade entre os diferentes componentes curriculares. Interdisciplinaridade e transversalidade são duas dimensões metodológicas em torno das quais o professor pode trabalhar o currículo diferentemente do modelo tradicional, contribuindo assim para excelência humana e para excelência acadêmica das situações de ensino e de aprendizagem. (SENASP, 2009). Ainda de acordo com as considerações da SENASP, as relações existentes entre os diversos campos de conhecimento, através da interdisciplinaridade e da transversalidade, contribuem para uma visão mais ampla da realidade e para a busca de soluções significativas para os problemas enfrentados no âmbito profissional.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação dos diferentes campos do conhecimento, possibilitando uma relação epistemológica entre as disciplinas, ou seja, uma interrelação existente entre os diversos campos do conhecimento frente ao mesmo objeto de estudo. Romper com a fragmentação do conhecimento não significa excluir sua unidade, mas sim articulá-la de forma diferenciada, possibilitando que o diálogo entre os conhecimentos possa favorecer a contextualização dos conteúdos frente às exigências de uma sociedade democrática, levantando questões, abrindo pistas, intervindo construtivamente na realidade, favorecendo o pensar antes, durante e depois da ação e, conseqüentemente, na construção da autonomia intelectual. Cordeiro e Silva (2005) entendem ainda, que a temática DH pode ser relacionada como objeto comum de estudo e

assim estará se comunicando com outras áreas temáticas. Neste sentido, todas as áreas vão olhar para um objeto de estudo comum, porém tendo como referencial o ponto de vista de seu campo disciplinar.

Quanto à transversalidade consiste em interação, organização cooperativa e coordenada do ensino, um trabalho feito em comum. Ela é um intercâmbio entre as disciplinas. Trata de problemáticas sociais atuais e urgentes e seus temas, por estarem contidos nos PCN e, por não terem ligação com nenhuma matéria, são comuns a todas elas. É a transversalidade que leva à prática a concepção de formação integral. Segundo Cordeiro e Silva (2005), a transversalidade refere-se a temas sociais que permeiam os conteúdos das diferentes disciplinas, exigindo uma abordagem ampla e diversificada, não se esgotando num único campo de conhecimento. Os temas transversais não devem constituir uma única disciplina, mas permear todo o trabalho educativo. Posto isso, os PCN apresentam uma clara distinção entre interdisciplinaridade e transversalidade. Embora ambas aparentem ter o mesmo objetivo, existem particularidades que as tornam diferentes uma da outra. A saber:

A transversalidade e a interdisciplinaridade são modos de trabalhar o conhecimento que visam reintegração de dimensões isoladas uns dos outros pelo tratamento disciplinar. Ambas — transversalidade e interdisciplinaridade — se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida (BRASIL/PCN, 1997, p. 31).

Desse modo, pensar uma formação na perspectiva dos Direitos Humanos, pressupõe sim a adoção das orientações da Malha Curricular de ver os DH como ponto de partida e o ponto de chegada da formação policial. No entanto, conceber uma nova concepção de educação, numa perspectiva crítica se torna condição *sine qua non* para colher bons frutos

da formação do Soldado e que isso possa refletir positivamente para a corporação, e sobretudo, para a sociedade. Assim, é preciso repensar alguns elementos da formação que mais se aproximam de uma educação tradicional do que de uma educação que se quer crítica.

O aquartelamento constante dos discentes em treinamento de rusticidade e exaustiva repetição dos movimentos de Ordem Unida, aliados à permanente fiscalização do cumprimento dos regulamentos internos, expressa o interesse pelo disciplinamento dos corpos, ações e tempo. Ao estudar fenômenos desta natureza, Foucault (2010), entende que esse disciplinamento constitui um método de controle das operações do corpo e impõe uma relação de docilidade-utilidade.

As práticas pedagógicas até então empregadas, sobretudo na transmissão do conteúdo das disciplinas teóricas, evidenciam a existência de uma educação “bancária,” conforme tratado por Freire (2014). Tal aspecto constitui um processo de depósito de conhecimento sobre o educando em que o êxito é definido pela reprodução bem-sucedida, ou seja, um processo mecânico de construção do conhecimento.⁷

Certamente o modelo de policiamento tradicional perpetuar-se-á se o modelo de educação tradicional também se perpetuar, mesmo convivendo com os elementos que traduzem as reivindicações sociais e as normativas constitucionais. Dessa maneira, a busca por novas condições de operacionalização da segurança pública reivindica a incorporação de uma nova perspectiva pedagógica a ser incorporada nos cursos de formação policial, especialmente comprometida com uma nova forma de olhar a sociedade, mais atenta aos direitos e anseios da população e das prerrogativas do Estado Democrático de Direito.

4.2 Abordagem Policial, os Abusos e os Pobres

Como já foi explanado até aqui, a Polícia Militar brasileira se estrutura numa perspectiva que consiste num distanciamento do seu verdadeiro propósito, que é defender e proteger o cidadão. Consolidada no contexto do regime autoritário, carrega consigo muitos elementos e vícios justificáveis naquela época, mas injustificáveis no contexto de um Estado Democrático de Direito.

⁷ Cabe mencionar, também, os estudos de Bourdieu e Passeron (2003) realizados nos anos 1970 relacionados ao caráter reprodutivo da educação na formação de sujeitos, com vista a formar cidadãos que apenas reproduziam a dominação capitalista e a escola, considerada um Aparelho Ideológico de Estado por Althusser (1980), reafirma esta condição. No caso do estudo aqui desenvolvido, estas características, acrescidas aos modelos propostos por Foucault (2010) e Freire (2014), servem para moldar uma pessoa que não questione o que lhe foi ordenado e receba ordens de forma acrítica e não-reflexiva. A disciplina de DH vem no sentido de quebrar este paradigma, segundo informações dos entrevistados na pesquisa.

Deste modo, é preciso desenvolver mecanismo para além dos dispositivos legais, com o intuito de renovar e adequar a Polícia a um novo tempo. Assim, ao reconhecer a violência policial como um inimigo real a ser combatido, o plano de educação em Direitos Humanos da instituição busca, por meio de uma formação teórica e prática, o pleno conhecimento da alguns pontos importantes: estruturação do Estado Democrático de Direito; entendimento da função policial; reconhecimento positivo dos direitos; garantias fundamentais e dignidade da pessoa; e o discernimento necessário para o legítimo uso progressivo da força na manutenção da ordem pública e no controle social, de forma a proporcionar um processo de depuração nas ações policiais, combatendo e prevenindo arbitrariedades e discriminações. (BRASIL/SENASP, 2009).

Há que se corroborar que a violência policial, além de não ser novidade, tem uma natureza *sui generis*, pois se constitui como resultado de uma longa tradição de práticas autoritárias do Estado, com prevalência sobre os segmentos mais pobres da sociedade. A implantação de um regime democrático, a partir de 1985, não coibiu a perpetuação dessas práticas. Em função desses problemas, desde meados da década de 80, o Brasil tem assistido a inúmeras tentativas de reformar as polícias, a fim de submetê-las ao Estado Democrático de Direito, tornando-as menos violentas e mais próximas do cidadão. Infelizmente, após duas décadas de debates e propostas, não se pode dizer que o quadro tenha mudado substancialmente.

Mesmo que não seja o foco principal deste trabalho, não se pode deixar de referenciar a linha tênue que existe entre violência policial e exclusão social. Para Cerqueira (2001, p. 58), a exclusão social adquire força e se torna mais visível em razão do projeto de sociedade vigente, no qual apenas a minoria abocanha as riquezas produzidas por todos. Isso faz com que os pobres busquem estratégias de sobrevivência que não são as mais aconselháveis, mas que atrapalham sobremaneira a “paz social”, de maneira que a Polícia Militar, tida como um instrumento repressor do Estado, trabalha no reestabelecimento da ordem e da paz social, reprimindo os “delinquentes”.

O mais preocupante é a tolerância e a convivência com a violência policial, advinda de políticos, da mídia e que tem contaminado grande parte da população, em que “[...] *diante de uma abordagem com resultado letal, a população aplaude como se estivesse concordando e autorizando tais procedimentos*” (Major, 18a de serviço). Inclusive, diante dos protestos contra a violência policial, os relatos da mídia são sempre colocados na perspectiva da estratégia do crime para evitar outras operações policiais. Dificilmente a violência policial, deliberada e gratuita, é analisada como a principal causa dos protestos –

além de tolerar a violência policial, a sociedade civil também se nega a ver os seus efeitos mais perversos.

De acordo com o levantamento feito, por meio da Entrevista, foi possível constatar o reconhecimento de membros da PMAP, com relação ao tratamento diferenciado entre ricos e pobres, bem como a falta de preparo para o diálogo com o cidadão no momento da abordagem, uma vez que todo cidadão precisa saber o porquê da sua interpelação. Senão vejamos a declaração de um dos entrevistados:

Quem são as pessoas que a gente aborda e comete esses abusos? São pessoas pobres, pessoas lá da ponte... Quando você vai abordar um cidadão de posses, um cidadão que tem condições, você não vai fazer a mesma coisa, não vai mesmo... porque além dele ter dinheiro, ele tem supostamente conhecimento, ele sabe dos seus direitos. E é um problema que se tem visto, nós não estamos ensinando o policial a responder aos questionamentos, de maneira que, quando perguntado, já age com truculência... mesmo sendo uma minoria que age assim. (Major, 18a de serviço).

Não se trata de atitude generalizada e uniformizada da corporação como um todo, mas consiste em admitir a existência de procedimentos abusivos, mesmo que seja protagonizado por uma minoria. O certo é que este modelo de policiamento tradicional, que tem como características principais a ênfase para uma atuação reativa, despreocupada com os interesses e os direitos dos cidadãos, vem nos últimos anos reafirmando sua ineficiência e inadequação para o trato da criminalidade e violência, o que pode ser facilmente constatado pela elevação sem precedentes dos índices de homicídios e abusos pela ação policial. Na declaração de Cerqueira (2001, p. 49-50), também é possível detectar essa constatação:

É certo que falhamos. Não conseguimos implantar o modelo democrático que defendíamos. Não soubemos prender traficantes nas favelas sem invadir barracos, sem colocar em risco a vida de terceiros; não soubemos fazer a polícia investigar para prender; não soubemos fazer a polícia entender que a sua principal tarefa era prender e não matar.

Manter o modelo tradicional de Polícia incentiva o abuso e sacrifica os pobres, pois durante toda a trajetória histórica do País a atuação policial sempre esteve atrelada à proteção de uma ordem, a ser identificada com a garantia dos privilégios de uma elite. Ao mesmo tempo é tratada como profissão menor, em que os profissionais que trabalhavam nessa órbita deviam atingir finalidades identificadas com o atendimento aos preceitos legais, mas operacionalmente atreladas aos interesses dessa elite, não importando os meios. Rocha (2003) menciona que não raras vezes, o uso desproporcional da força constituía um

recurso mobilizado para o combate à criminalidade, mas que afetava majoritariamente as classes economicamente desprivilegiadas.

Não obstante a isso, há que se destacar o fato de que a maneira como se processa a formação dos policiais, tem contribuído para aumentar as probabilidades dos profissionais cometerem esses abusos, até agora relatados. Vários policiais que participaram como sujeitos da pesquisa em questão expressaram a forma abusiva e desnecessária como são tratados nos Cursos de Formação. Como se pode ver no Quadro a seguir, há uma prevalência desses relatos entre os policiais formados nos anos de 1990, período que poderíamos destacar como o mais próximo do período da ditadura militar, portanto mais forte no enfrentamento da transição do Estado Autoritário para o Estado Democrático de Direito.

Quadro 5 – Excessos cometidos pelos instrutores nos Cursos de Formação

1. Humilhação sofrida durante o curso pelos instrutores, onde só devíamos dizer sim ou não, sem direito a defesa;	1º Tenente, Gr. 1 (1990 a 1999).
2. Tortura, quase perdi o dedo por causa de ordem absurda e cruel de um tenente;	2º Sargento, Gr. 1 (1990 a 1999).
3. Exatamente direitos não respeitados pelos instrutores, não respeitando a dignidade da pessoa humana. Sendo humilhado, torturado;	2º Sargento, Gr. 1 (1990 a 1999).
4. Que o policial é superior ao tempo, que não tem que dá bom dia, boa tarde, boa noite e que o policial é a imagem do cão e depois querem que tratemos os outros com dignidade;	Subtenente, Gr. 1 (1990 a 1999).
5. O desperdício de ter que ralar desnecessariamente na lama;	Não auto identificado, Gr. 1 (1990 a 1999).
6. <i>Stress</i> , perda de peso, alimentação desregrada e descontrolada, lesões no corpo;	Cabo, Gr. 3 (2010 a 2018).
7. Acho que colocar alunos na posição de flexão no chão quente;	Soldado, Gr 3 (2010 a 2018).
8. Carga excessiva de treinamento e pouco tempo com a família;	2º Tenente, Gr. 2 (2000 a 2010).
9. Muita ralação sem explicação do porquê;	1º Sargento, Gr. 2 (2000 a 2010).

Fonte: Pesquisa de Campo (2018-2019).

Na busca de fazer o contraponto com a realidade revelada nos bastidores do processo de formação dos policiais militares, evoca-se uma declaração, também feita por um dos sujeitos da pesquisa, segundo o qual:

Tudo no curso tem uma finalidade, se pegamos sol demais, se ficamos várias horas sem comer e sem tomar água, se pagamos várias flexões e corremos muito. Se passamos da hora do almoço, tudo isso tem uma finalidade ... se meio dia surge uma ocorrência, não podemos nos dá ao luxo de almoçar pra depois atender a ocorrência, porque pode ser a vida de uma pessoa que está em jogo, logo temos que nos acostumar e criar resistência para as mais diversas situações da nossa profissão (Soldado, Gr. 3 - 2010 a 2018).

De fato, os Cursos de Formação devem preparar o indivíduo para as situações extremas, até mesmo porque a natureza da ação do policial militar é extrema. Tratar com

ocorrências em flagrante de delitos que envolvem direitos, inclusive vidas, coloca o policial num processo decisório complexo e imediato, cujos resultados, não raras vezes, são reprovados após seu reexame. De tal forma, considera-se que “[...] a Polícia ocupa um lugar muito específico no campo da administração de conflitos, e esse lugar coloca as instituições e seus agentes em posição limiar e passível de acusação sistemática de erro e abuso.” (LIMA; BUENO; MINGARDI, 2016, p. 62).

A grande questão passa a ser a dose certa, de maneira que o treinamento extremo seja para preparar para situações extremas e não ensejar a possibilidade de desenvolver no policial um espírito de vingança e verossimilhança do seu proceder com a maneira como fora tratado na formação. De acordo com Balestreri (2005, p. 77), o equilíbrio psicológico, tão indispensável na formação da polícia, passa também pela saúde emocional da própria instituição. Mesmo que isso não se justifique, é provável que policiais maltratados internamente tendem a descontar sua agressividade sobre o cidadão. É evidente que a PM não funciona sem hierarquia e disciplina, mas é preciso estabelecer uma clara distinção entre hierarquia/disciplina e humilhação. Nos próprios termos do autor:

Em muitas Academias de Polícia (é claro que não em todas) os policiais ainda são ‘adestrados’ para a ‘guerra de guerrilhas’, sendo submetidos a toda ordem de maus tratos (beber sangue no pescoço de galinhas, ficar em pé sobre formigueiros, ser ‘afogado’ na lama por superior hierárquico, comer fezes. São apenas alguns dos recentes exemplos que tenho colecionado na narrativa de amigos policiais.

Decerto que a intenção desta seção é mostrar uma estreita relação entre a maneira como o policial aborda o cidadão com a forma como ele foi tratado e preparado em seus Cursos de Formação. Até mesmo porque, na medida em que os comportamentos e valores aprendidos são considerados óbvios, naturais, quase instintivos, a interiorização permite agir sem ser obrigado a lembrar-se explicitamente das regras que é preciso observar para agir (BONNEWITZ, 2003). Corre-se o risco de ter uma atitude dentro daquilo que foi treinado, mas inadequada para o contexto.

O reflexo inevitável de uma formação inadequada, na atuação do policial militar, pode ser clarificada pelo conceito de *habitus*, formulado por Pierre Bourdieu (2003). O *habitus* é uma categoria mediadora que transcende a fronteira entre o objetivo e o subjetivo; consiste em uma matriz geradora de comportamentos, visões de mundo e sistemas de classificação da realidade que se incorporam aos indivíduos, ao mesmo tempo que também se desenvolvem neles, seja no nível das práticas, seja no da postura corporal desses mesmos sujeitos. Em análise à obra de Bourdieu, o estudioso Thiry-Cherques (2006) entende que

habitus é condicionante e condicionador das nossas ações e é adquirido mediante a interação social, sendo ao mesmo tempo, o classificador e o organizador desta interação.

Ainda segundo Bourdieu (2003), o *habitus* como sistema de disposições de ser e de fazer constitui uma potencialidade, um desejo de ser que, de certo modo, busca criar as condições de sua realização. No caso dos policiais militares, essa interação social se dará primeiramente no curso de formação, em que serão incorporadas as novas disposições necessárias para assumir este ‘novo papel’, ou seja, para atuar na função de Policial Militar, é necessário que o *habitus* militar seja incorporado pelos sujeitos que tenham adentrado recentemente na corporação. Este processo de incorporação do *habitus* dar-se-á num primeiro momento, no curso de formação que estes sujeitos serão submetidos, como se pode ver no relato a seguir:

A cultura de formação era carregada de uma forma de deboche com relação aos direitos humanos, tendo como característica a supremacia da patente superior que impunha certas humilhações como rolar no mato, ficar de pé no sol, o que fazia com que após passar por tais fatos, desenvolvesse nos soldados o desejo de descontar em alguém. (Capitão, 9a de serviço).

Por conta desse entendimento, a Polícia Militar do Estado do Amapá tem buscado novas perspectivas educativas com o intuito de melhorar a atuação dos seus homens e mulheres. Todavia muitos são os entraves que se apresentam como dificuldades para avançar, ao mesmo tempo que muitos elementos, bem como muitas decisões político-administrativa têm possibilitado avanços substanciais.

4.3 Contribuições e Entraves para uma Formação pautada nos Direitos Humanos

Faz-se necessário destacar dois elementos que não ser considerados como fundamentais, para se compreender a implementação da formação dos policiais militares do Estado do Amapá, sem deixar de atentar aos já expostos, tais como: a DUDH, a CF/88, a LDB/96, as Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O primeiro elemento, está relacionado às contribuições, citado por alguns entrevistados como um documento importante a que a corporação se reportou para mudar a perspectiva de Formação dos Policiais, sendo tomado como um caminho necessário a seguir. Trata-se do Código de Conduta para os funcionários responsáveis pela aplicação da Lei, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 17 de dezembro de 1979, pela

Resolução n. 34/169. Em seu primeiro, dos oito Artigos que compõem a Resolução, preconiza que:

[...] os funcionários responsáveis pela aplicação da lei devem sempre cumprir o dever que a lei lhes impõe, **servindo a comunidade e protegendo todas as pessoas contra atos ilegais**, em conformidade com o elevado grau de responsabilidade que a sua profissão requer. (ONU, 1979, grifo nosso).

Este princípio se coaduna com aquilo que se constitui como uma das tarefas principais da Polícia Militar, que é a garantia da ordem e da proteção do cidadão, de maneira que tudo isso tem que ser feito nos parâmetros da lei, sem que com isso, possa vir a ofender a integridade física ou psicológica dos cidadãos.

O segundo elemento constitui-se como um entrave, e tem a justificativa da cultura que se instalou na Polícia Militar, em função do período autoritário que o Brasil viveu, traduzido em legislações e orientações que fizeram da instituição o braço forte do Estado, como meio de repressão política. Isso resultou em várias ações contrárias aos valores que preconizam a atividade policial (respeito, proteção e promoção dos Direitos Humanos), tornando-se “máquina repressora do Estado.” É o que afirma Motta (2006, p. 18), quando diz que “[...] a historiografia que tratou da polícia no Brasil seguiu uma linha teórica em que se privilegiou a ideia de um Estado repressor a utilizar a polícia como um instrumento de controle através da força.”

No entanto, há que se dizer que a história da Polícia Militar no Brasil consolidou-se na contramão do que intentou o Regime autoritário. Segundo Minayo, Souza e Constantino (2008), a Polícia Militar começou em 1808, e sua organização administrativa e uniformizada coincide com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, fugindo dos projetos expansionistas de Napoleão Bonaparte. Sua organização constituiu uma adaptação do que já vinha sendo experimentado em Lisboa, com base no modelo francês. Foi obra do imperador dom João VI a criação da Intendência Geral da Polícia, órgão com poderes judiciais e encarregado de várias tarefas administrativas.

Pelo Alvará de 10 de maio de 1808, dom João VI instituiu, com as mesmas atribuições que tinha em Portugal, o cargo de ‘intendente geral de Polícia da Corte’, inaugurando uma nova fase para a vida da cidade e dando origem a grandes modificações no organismo policial que vigorava até então. Dom João VI tinha como objetivo organizar uma polícia eficiente, com o intuito de precaver-se contra espiões e agitadores franceses, mas não pretendia instituir, nessa ocasião, um mecanismo repressor de crimes comuns. Sua

ideia era dispor de um corpo policial, principalmente político, que amparasse a Corte, apresentasse informes sobre o comportamento do povo e o preservasse do contágio das ideias liberais que a Revolução Francesa irradiava pelo Mundo. Ele tinha conhecimento de que vários nobres e letrados da Corte aderiam paulatinamente às ideias libertárias e temia que tais ideias atingissem toda a população.

O corpo de segurança desejado pelo rei, além de lhe oferecer cobertura política, deu origem à estrutura básica da atividade policial no Brasil. Suas atribuições incluíam, à época, muito mais que a mera vigilância e repressão a crimes, pois estavam sob sua responsabilidade as seguintes áreas: Obras públicas; Segurança pessoal e coletiva; Ordem e vigilância da população; Investigação de crimes e; Punição dos criminosos.

No Estado do Amapá, sua Polícia Militar do Amapá foi criada em 1975, a partir da mudança de *status* da Guarda Territorial, com a denominação de Polícia Militar do Território Federal do Amapá. A partir daquela data, a Guarda Territorial foi sendo gradativamente extinta e seus integrantes tiveram como opção o aproveitamento na Polícia Militar, mediante seleção ou lotados em outros órgãos da administração do Território (PMAP, 2016). Essa estrutura manteve-se até a atualidade.

Como este texto é o resultado de uma pesquisa qualitativa, já fundamentado na seção metodológica, faz-se uso do relato de um dos entrevistados, que aponta que, mesmo que a Polícia Militar tenha se originado das Guardas Municipais, das Guardas territoriais ou da polícia da Corte, para proteger o Rei, os cidadãos e estabelecer a ordem, com o tempo houve uma aproximação do Exército Brasileiro que, de certo modo, acabou caracterizando com mais força, a Polícia Militar. Para ele:

A Polícia Militar nasce das Guardas Municipais, com um papel de contato com a sociedade e eram chamados de quadrilheiros, que consistia em dois ou três homens que tomavam conta de uma quadra. E, como a cidade era menor, em cada quadra se tinha a possibilidade de vislumbrar a presença desses guardas... combatiam o 'xixi' em locais públicos, alguma arruaça que perturbava o sossego dos outros. Enfim, era um controlador da sociedade e amigo, mas a pecha do militarismo, sob a égide de combater o inimigo, de combater questões ideológicas ficou impregnada nas polícias militares. (Tenente-Coronel, 20a de serviço).

Corroborando o relato, faz-se necessário evocar que, segundo Minayo, Souza e Constantino (2008), a Constituição de 1946 confirmou a subordinação da Polícia Militar ao Exército, assim como o fez a Constituição de 1967, outorgada durante o período autoritário. O famoso ato complementar de 1968, responsável pelo aprofundamento da ditadura, também repetiu que “[...] as polícias militares, instituídas para a manutenção da ordem e segurança

interna nos Estados, nos Territórios e no Distrito Federal, e os corpos de bombeiros militares são considerados forças auxiliares do Exército.”

Com esse ato complementar, permitiu-se que a Polícia Militar continuasse a ser utilizada nos serviços de informação e contrainformação do período autoritário. Infelizmente, ainda são quase inexistentes estudos que mostrem a atuação específica e as repercussões dessa atuação na própria cultura da corporação. Pode-se conjecturar que sua forma de participação nesse momento histórico contribuiu para fortalecer a ideologia que considera a população como o inimigo interno, intensificando o fechamento institucional e o enrijecimento hierárquico.

Não obstante, a instituição Policial Militar, após o golpe de Estado de 1964 e seguindo as diretrizes ideológicas da segurança nacional, além das atribuições previstas na Constituição de 1946 passa a responder aos atos de guerrilha desencadeados por organizações que contestavam a ditadura militar, pela via de luta armada. Assim, em todos os Estados brasileiros, as instituições civis foram transformadas em Polícia Militar, sob o controle direto do Exército, conforme Decreto-Lei 667, de 2 de julho de 1969, que atribuiu ao Ministério do Exército o controle e a coordenação das polícias militares. A decisão de centralizar as instituições militares e subordiná-las diretamente ao Exército teve duas motivações básicas: sanar as dificuldades encontradas pelas polícias civis ao lidarem com as tarefas impostas pela consolidação do regime autoritário e superar o desempenho das antigas forças estaduais no enfrentamento da luta armada.

No Estado do Amapá, vemos impregnados os reflexos do Decreto-Lei 667/1969 e, mesmo reconhecendo sua atualização em 1983, com nova redação dada pelo Decreto-Lei n. 2010, a forma como a Polícia do Estado do Amapá se organiza demonstra a subordinação ao dispositivo em questão. Com a transformação da Guarda Territorial do Amapá em Polícia Militar em 1975, o efetivo foi formado por trinta e oito Oficiais R/2 do Exército Brasileiro e três Oficiais da Polícia Militar de Sergipe (PMSE). Os Sargentos foram formados na Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) e Polícia Militar de Goiás (PMGO), demonstrando total consonância com a política nacional de subordinação das polícias militares ao Exército Brasileiro.

Mesmo com advento da democracia e a vigência de uma Constituição cidadã, ainda se manteve a estrutura policial advinda do período ditatorial. O § 6º do Artigo 144 da CF/1988 também informa que as PM são forças auxiliares e reservas do Exército, que pode, portanto, requisitar policiais, em caso de estado de emergência ou de sítio, para exercer atividades diversas da área de segurança pública. Assim, a Polícia Militar permanece com

princípios militares, mas no exercício de atividade de natureza civil e cidadã, exerce “[...] policiamento ostensivo e preservação da ordem pública.”

Em meio a essa busca por identidade, a Polícia Militar do Estado do Amapá vem desenvolvendo um aparato formativo que dê conta de eliminar os fortes elementos que impregnaram a corporação, pela sua natureza de atrelamento ao Exército Brasileiro. Isso não só do que impunha a legislação na letra da lei, como também dos seus reflexos práticos, quando se percebe que o processo basilar de formação dos primeiros policiais do Estado do Amapá foi feito na perspectiva do que pensavam os oficiais do Exército, que comandaram a Corporação no momento inicial de sua constituição.

Ainda segundo relato de uma outra entrevistada, é possível vislumbrar a pouca importância dispensada à formação dos policiais militares:

A gente escuta muito que alunos se encontravam em formação no comando, mas estavam construindo piscina na casa do Coronel. As primeiras turmas, ainda na década de 90, faziam faxina no Comando, capinavam, tudo como parte do treinamento[...]. Ainda no meu Curso de Formação, em 2004, existia um muro distante que a gente corria até lá, no sol, na chuva, na lama. Não tinha muita técnica, era muita prática, mas hoje tá mudado (sic), percebi isso no meu Curso de Sargento, em 2012. Era possível ver a Matriz Curricular no meu Curso em 2012, principalmente por conta da chegada de uma turma de oficiais na Corporação no ano de 2010, em que uma oficial pedagoga começou a organizar os Cursos, e a Matriz Curricular começa a aparecer nos Cursos de Formação[...] de maneira que hoje, estamos buscando dar uma cara de escola para o Centro de Formação e Aperfeiçoamento – CFA, no sentido dos documentos pedagógicos como caderneta, nota, frequência, sobretudo planejamento e acompanhamento, uma coisa sistematizada (Sargento, 15a de serviço).

É possível supor que quanto maior a distância temporal do período do regime militar, maiores são as possibilidades de vestir uma nova roupa no processo de formação da Polícia Militar do Estado do Amapá. Não somente pelo tempo, mas também pelas transformações que vem ocorrendo dentro da corporação com a chegada de novos agentes, novas ideias, novos propósitos, aliados às mudanças que, pelas mesmas razões, vêm ocorrendo na sociedade como um todo, pois ela está mais esclarecida acerca dos seus direitos. O processo de democratização tem dado ao cidadão a coragem que outrora não existia, no sentido de denunciar os desmandos e os abusos do Estado. Sobre a questão, um entrevistado afirmou:

Sofremos o impacto da vigilância da sociedade civil organizada e da própria sociedade como um todo, que cobra pelos seus direitos e denuncia os abusos cometidos pela polícia. Hoje, a população tem muito mais liberdade para entrar no quartel e denunciar um policial que comete abuso. Antes era, praticamente inimaginável. (Tenente-Coronel, 20a de serviço).

Na mesma esteira, outro entrevistado diz que:

Em 2004, não havia muitas denúncias no Ministério Público, da mesma forma que não existia uma organização escolar. Acredito que tenha mudado a forma de ensinar na polícia de 2010 para cá [...]. Pela força da legislação, pelas pressões da Sociedade Civil Organizada, a polícia vai se moldando, se configurando, mudando a cara, trazendo novos elementos para dentro do quartel, para dentro dos seus cursos de formação, diferente de épocas passadas em que se tratando da formação, era pouco ensino e muita ralação. (Sargento, 15a de serviço).

A narrativa trazida, revela uma preocupação da Polícia Militar do Estado do Amapá, em estabelecer uma nova concepção de formação, principalmente na perspectiva dos Direitos Humanos e, conseqüentemente, no respeito ao cidadão a quem deve proteger. Porém, ao mesmo tempo, subjaz nessa intenção uma preocupação com a imagem da Corporação, que sempre gozou de altos índices de confiança da população, de maneira que entende que, se não melhorar o processo de formação, agora sob a égide do Estado Democrático de Direito, a tendência é entrar num processo de desconstrução da boa imagem que sempre gozou.

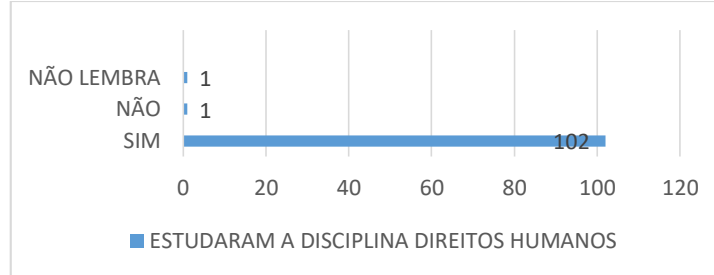
4.4 A visão do Militar Combatente acerca dos Direitos Humanos

Para buscar construir uma concepção acerca do que os policiais militares do Estado do Amapá pensam sobre Direitos Humanos, considerando aqueles que ingressaram como soldado desde o ano de 1990 e que passaram por Cursos de Formação, aplicamos um Questionário como já foi descrito no percurso metodológico, com perguntas fechadas e abertas que, respondidas por 104 policiais, embasaram o debate presente nesta seção. Para isso, vale rememorar os três grupos constituídos na metodologia deste trabalho, os quais serão identificados da seguinte maneira: grupo de 1990 a 1999 (Patente atual, gr. 1 – 1990 a 1999); grupo de 2000 a 2009 (Patente atual, gr. 2 – 2000 a 2010) e; grupo de 2010 a 2018 (Patente atual, gr. 3 – 2010 a 2018).

É importante considerar também que, apesar de o foco da pesquisa ser voltado para os soldados, aparecem sujeitos com outras patentes. Isto significa que os sujeitos pesquisados estão situados em grupos como já descritos, levando em consideração o Curso de Formação para Soldados, mas que podem ter participado de outros cursos, quais sejam: Formação de Cabo, Formação de Sargento, Formação de Oficiais, dentre outros. E isso lhes permite ter tido contato com formações concebidas em diferentes momentos da PMAP.

Dentre as perguntas fechadas, duas merecem realce. Inicialmente, destaca-se aquela que indagava: você estudou a disciplina Direitos Humanos? Veja o Gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Sujeitos que estudaram a disciplina Direitos Humanos

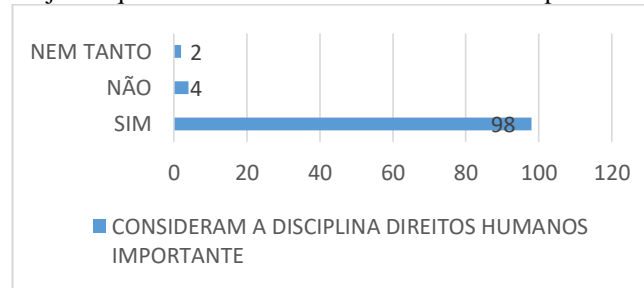


Fonte: Pesquisa de Campo (2018-2019).

De acordo com o Gráfico 5, quase que a totalidade dos pesquisados respondeu que “sim” estudaram a disciplina, ou seja, 102 dos 104 pesquisados, o que representa um percentual de 98,1%. Quanto aos dois restantes, um respondeu “não” e é pertencente ao gr. 2 (2000 a 2010) e o outro que respondeu “não lembro”, pertence ao gr. 1 (1990 a 1999).

O Gráfico a seguir, traz a resposta à segunda questão destacada: você considera importante a disciplina Direitos Humanos para a Formação do Policial Militar? Observe o resultado:

Gráfico 6 – Sujeitos que consideram os Direitos Humanos importantes na Formação



Fonte: Pesquisa de Campo (2018-2019).

Também aqui, grande parte dos sujeitos pesquisados considerou a disciplina Direitos Humanos “importante para a Formação”. Mais precisamente 98 dentre os 104 sujeitos pesquisados (94,2%); apenas 6 deram respostas diferentes, quais sejam: 4 responderam “não é importante” e 2 que “nem tanto”, ressalvando-se que 3 se encontram no gr. 1, 2 no gr. 2 e apenas 1 no gr. 3. Como não é aconselhável afirmar categoricamente, cabe uma reflexão. Convém chamar a atenção para o fato de que a baixa importância dada aos Direitos Humanos concentra-se com prevalência entre os dois primeiros grupos, ou seja, aqueles constituídos por policiais mais antigos, com ingresso entre 1990 e 2010.

Na mesma esteira de saber a visão que os policiais militares têm acerca dos Direitos Humanos, dentre as perguntas abertas, destacam-se duas. A primeira indagava: o que você pensa a respeito dos Direitos Humanos? De acordo com a tabulação e análise dos dados

coletados, foi possível abstrair três categorias de respostas: a primeira explana sobre a importância que os Direitos Humanos têm para a Formação do Policial e para a Sociedade como um todo (*vide* Quadro 6); a segunda, trata sobre compreender os Direitos Humanos como sendo um conjunto de elementos que protege o infrator (veja Quadro 7); por fim, a compreensão de que Direitos Humanos é coisa de ‘militante’ e se confunde com ideologia partidária (consulte Quadro 8).

Para melhor analisar as três categorias, utilizou-se uma grade de respostas para cada uma delas, considerando que não aparece nos quadros a totalidade das respostas, haja vista que algumas respostas se fundiram com outras por possuírem sentido e intenções parecidos. Portanto, a análise que se pretende das três categorias é qualitativa, mesmo convicto da prevalência quantitativa das respostas relacionadas à primeira categoria, tal como a seguir:

Quadro 6: A importância dos Direitos Humanos para o policial e a sociedade

RESPOSTA	REFERÊNCIA
Extremamente importantes e necessários pra a vida em sociedade, para uma convivência pacífica e para a nossa existência	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).
Fundamentais para que o ser humano possa ter uma vida digna com condições de viver bem.	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).
Os direitos humanos são garantias mínimas de tratamento digno do Estado para com os indivíduos, evitando arbitrariedades	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).
Preservar e garantir a dignidade da pessoa humana a todos indistintamente. Tratar a todos na forma da lei, ou seja, sem extrapolar a competência legal, sem cometer maus tratos ou de forma cruel ou degradante, àqueles que estiverem sob minha responsabilidade.	Cabo, Gr. 3 (2010 a 2018).
É de suma importância para sabermos os direitos das pessoas a qual temos que proteger e das que temos que intervir, seja de forma preventiva ou repressiva para salvaguardar os direitos básicos de toda sociedade.	Cabo, Gr. 3 (2010 a 2018).
Quando preservado, se torna a base fundamental de qualquer direito, o apoio para a defesa constitucional da dignidade da pessoa humana e garantias individuais	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).
Importante para a atividade policial milita	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).
Os direitos humanos são fundamentais, pois através deles poderemos garantir uma vida digna	Não identificado, Gr. 3 (2010 a 2018).
Muito importante para o melhor desempenho do serviço policial militar	Cabo, Gr. 2 (2000 a 2010).
Imprescindível para realização do trabalho policial	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).
Extremamente importantes e necessários pra a vida em sociedade, para uma convivência pacífica e para a nossa existência	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).
Fundamental para o desempenho da atividade policial, aproxima a atuação do Estado com a sociedade de forma lícita, sem procedimentos arbitrários, e principalmente com o respaldo da lei.	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).
Importante, pois é nosso dever zelar pelos direitos dos cidadãos	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).
Importante, sobretudo na atuação policial, para que não ocorram excessos no momento da atuação policial.	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).
Algo de suma importância para o desenvolvimento de nossa atividade.	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).

Fonte: Pesquisa de Campo (2018-2019).

É importante logo destacar que esta categoria de resposta está vinculada quase na sua totalidade aos sujeitos pesquisados do terceiro grupo, ou seja, pertencente aos policiais com menos tempo de ingresso na corporação, ou com menos tempo se assim for preferido. Sempre com o cuidado de não fazer afirmações categóricas, supõe-se que o processo recente de formação dos policiais militares, principalmente de Soldados, como se pode vislumbrar no Quadro 6, tem se desenvolvido de maneira a expressar, na formação e na atuação do policial, a importância dos Direitos Humanos.

Conceber os DH como importantes na formação do policial militar encontra respaldo teórico no pensamento de Balestreri (2005). O autor entende que tal categoria é solicitada quando o cidadão tem seus direitos violados por outrem, oportunidade em que este agente se transforma em um promotor dos Direitos Humanos e procura resolver a ocorrência no local da desordem, sem a necessidade de autuação, detenção e/ou condução do cidadão suspeito, utilizando-se de métodos consensuais de resolução de conflitos e conseguindo, na maioria dos eventos conflituos, restaurar a paz e o diálogo entre os litigantes. Convém lembrar que o policial não é o julgador de quem merece ou não respeito, mas sim um elemento voltado para a resolução dos problemas de forma pacífica e com vista à manutenção da ordem pública.

Nesse sentido, a sociedade espera que o policial cumpra o seu papel de promotor da cidadania. Por isso, empodera este profissional de segurança pública para que, de forma legal e legítima, possa até fazer uso da força e das armas na defesa do bem comum, devendo, contudo, equilibrar a sua atuação com a lei e com o respeito aos direitos individuais e coletivos. Isto lhe confere, no dizer de Balestreri (2005, p. 23-24), “[...] natural e destacada autoridade para a construção do social ou para a sua devastação.” O que significa que, se o policial não estiver investido da concepção de que deve ser ele o principal responsável pela promoção dos direitos do cidadão, sua atuação pode destruir os pilares da sociedade que se quer num Estado Democrático de Direito. Tanto que o autor declara que:

O policial é um pedagogo de cidadania, ele deve ser incluído no rol dos profissionais pedagógicos, ao lado das profissões consideradas formadoras de opinião. Dessa forma, o agente de segurança é um educador, o qual educa por meio de suas atitudes ao lidar com situações cotidianas. O policial educador transmite cidadania, a partir de exemplos de conduta, de comportamentos baseados em moderação e bom senso. O agente de segurança pública não pode mais ser visto, nos dias de hoje, como agente de repressão a mando do Estado.

No dizer de Balestreri (2005, p. 77), percebe-se a importância que tem o policial na construção de uma sociedade pautada na cultura dos Direitos Humanos, portanto é

fundamental que, na sua formação entenda a importância dos DH. Em caso contrário, toda ordem de abusos e violência policial continuarão a acontecer contra determinados setores da população. Assim, o distanciamento que se quer do Estado Autoritário fica comprometido, uma vez que o agente de Segurança Pública é um cidadão qualificado que emblematiza o Estado, estabelecendo seu contato mais imediato com a população. Desse modo, é a autoridade mais comumente encontrada, portanto, tem a missão de ser uma espécie de “porta voz” popular do conjunto de autoridades das diversas áreas do poder.

No Quadro que segue reside a compreensão de que os DH “protegem” o infrator:

Quadro 7 – Os Direitos Humanos protegem o infrator?

RESPOSTA	REFERÊNCIA
Só é atuante pra bandido	1º Sargento, Gr. 2 (2000 a 2010).
É usado como narrativa para defesa de criminosos e deixar o resto da população vulnerável.	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).
Inúteis	1º Sargento, Gr. 3 (2010 a 2018).
Que direitos humanos no Brasil é pra bandido	Cabo, Gr. 3 (2010 a 2018).
Só pra bandidos	Subtenente, Gr. 1 (1990 a 1999).
Infelizmente só serve pra bandido	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).
Infelizmente só é assistido as pessoas que vivem no mundo do crime	1º Sargento, Gr. 1 (1990 a 1999).
Na prática protege bandidos e marginaliza o policial.	2º Tenente, Gr. 2 (2000 a 2010).
Atualmente distorcido, porquanto é utilizado tão somente para resguardar quem comete crime, não sendo utilizado a outros grupos sociais (como por exemplo os enfermos em hospitais públicos ou aos estudantes da educação básica).	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).

Fonte: Pesquisa de Campo (2018-2019).

Percebe-se que esta visão perpassa por todos os grupos dos sujeitos pesquisados. Da mesma forma, a visão dos Direitos Humanos como sendo “coisa de militantes” e de “ideologia partidária”, também permeia todos os grupos pesquisados, como se pode ver no Quadro a seguir:

Quadro 8 - Visão dos Direitos Humanos como “coisa de militante” e “ideologia partidária”

RESPOSTA	REFERÊNCIA
Que acabou virando discurso de política partidária para fazer média com as mídias criando uma base eleitoral para políticos que querem se mostrar como os Guardiões dos direitos humanos. Geralmente políticos inescrupulosos, envolvidos com criminosos.	2º Tenente, Gr. 2 (2000 a 2010).
Deve resguarda a integridade do ser humano, mas atualmente houve uma deturpação sobre isso. Muitos movimentos políticos partidários usam para se promover em cima de minorias. Sou a favor de direitos humanos para humanos direitos.	Não auto identificado
Que hoje em dia não há mais necessidade de existir, pois os direitos humanos foram criados para agir com a injustiça do "estado", força bruta e desrespeito ao cidadão e hoje passou a existe somente para politicagem, usando o povo.	1º Tenente, Gr. 1 (1990 a 1999).
Importante. Desde que não tenha seu principal objetivo desviado por meio de manobras ideológicas	Soldado, Gr. 3 (2010 a 2018).
Ideologias e educação do povo brasileiro	Tenente, Gr. 2 (2000 a 2010).

Fonte: Pesquisa de Campo (2018-2019).

A intenção de discorrer conjuntamente sobre os Quadros 7 e 8, que concebem os Direitos Humanos como protetor do infrator e o que vê os Direitos Humanos como “coisa de militantes” ou “ideologia partidária” justifica-se pelo fato de possuírem uma raiz, uma herança do caráter cordial e passivo que está impregnada na sociedade como um todo (HOLANDA, 1998). De certo modo, o policial militar como parte da sociedade e que defende a manutenção da ordem social, acaba por também assimilar essa forma de pensar.

Caldeira (1991) explica como se difundiu uma peculiar concepção de Direitos Humanos, invertida, restrita, hierárquica, e que fundamentalmente persegue defensores da área e os iguala a defensores de bandidos. A autora lembra que, na segunda metade dos 1970, dois movimentos emergiram na sociedade brasileira: a luta pela Anistia aos presos políticos da ditadura, assim como as denúncias sobre violações de direitos decorrentes dessa condição, e a expansão dos chamados movimentos sociais, sobretudo nas periferias das grandes cidades, baseados nas lutas sindicais, habitação, saúde, educação, carestia etc., chamados também de direitos coletivos. Ainda para Caldeira (1991), as violações de direitos de prisioneiros comuns e nas abordagens policiais, além de uma visão preconceituosa sobre as pessoas ligadas a estes movimentos ou residentes nas áreas periféricas dos centros urbanos vêm no bojo desses movimentos que assimilam a ideia invertida acerca dos DH.

Nesse processo, houve uma diferenciação entre ‘preso político’ e ‘preso comum’. Se por um lado, a conduta dos presos políticos era discutível, por outro, a conduta dos presos comuns não era levada em consideração. Segundo Caldeira (1991), esta situação muito se deve à questão social, devido ao fato de muitos presos políticos estarem vinculados às classes mais abastadas da sociedade. Dessa forma, se construía uma visão que, esses indivíduos, por mais que tivessem seus direitos violados, não poderiam ser defendidos porque se tratava

de um mal social que deveria ser extirpado. Os operadores desse discurso associaram essas condutas ao aumento da violência, da criminalidade, inclusive como efeitos indesejáveis da democratização da sociedade. Calcado nesta visão, setores da sociedade acreditavam, portanto, que quem defendia os Direitos Humanos, estaria defendendo bandidos, refletindo esta visão de negação do ser humano preso na construção da ideologia disseminada nos defensores da ordem pública e amenizada pelos cursos de formação em Direitos Humanos nas Academias de Polícia.

Disseminado pela grande mídia,⁸ esse discurso repousa nas cabeças de grande parte da população, que passa a assimilar a ideia de que defender essas pessoas significa dar-lhes privilégios. Para Caldeira (1991), a síntese da defesa desse discurso de traduz na ideia de que lutar pelos direitos dessas pessoas é dar privilégios a bandidos, gastar com recursos pagos pelos cidadãos, além de alusões à impunidade. Mas no fundo, a ideia de privilégios a bandidos, usada no discurso contra os Direitos Humanos, tinha como objetivo conter a perda de privilégios de alguns atores sociais, que poderiam ocorrer com as mudanças na sociedade, como se pode ver no trecho que segue:

As falas sobre a violência e a insegurança sugerem uma preocupação com o rompimento de um equilíbrio, com a mudança de lugares sociais e, portanto, de privilégios. Não é difícil entrever por trás do discurso contra os direitos humanos e sobre a insegurança gerada pelo crime o delineamento de um diagnóstico de que tudo está mudando para pior, de que as pessoas já não se comportam como o esperado, que pobres querem direitos (privilégios, é bom lembrar) e, supremo abuso, prova de total desordem, quer se dar até direitos para bandidos. Pode-se perguntar, contudo, se uma das coisas que se pretendia obter com a exploração desse 'absurdo' não seria a afirmação dos privilégios daqueles que articulavam o discurso (CALDEIRA, 1991, p. 171-172).

A ideia de pensar os DH como algo que serve para proteger o infrator possui uma estreita ligação com o pensamento sobre os DH como coisa de militante e de ideologia

⁸ Disseminados nos chamados 'programas policiais', que ocupam horários onde o cidadão descansa de suas atividades de trabalho ou retornam para casa, no qual são mostradas cenas fortes de violência, as ações policiais e a efetividade de seus resultados, além de reproduzir discursos calcados no senso comum, visões pejorativas e preconceituosas sobre a população mais carente, contribuindo para o que chamo de espetacularização da violência na Televisão e que tem por objetivo reproduzir a necessidade, cada vez maior, de uma elitização da sociedade em virtude da localização da violência em áreas periféricas. Cabe ressaltar que estes programas de forte apelo popular são exibidos tanto em caráter local quanto em caráter nacional por emissoras de televisão que se encontram em índices de audiência bem abaixo da principal rede de comunicação do país e estes programas servem para elevar o número de espectadores e, por conseguinte, o aumento de anunciantes destas emissoras, principal fonte de sustentação das mesmas. Além disso, serve também para alavancar as carreiras políticas dos seus respectivos apresentadores que, com um discurso popular e de cunho dito moralizador apoiado pela violência como forma de resolver a violência, atingem importantes camadas da população e, em alguns casos, conseguem se eleger para determinados cargos públicos eletivos, como vereadores ou deputados.

partidária. Neste caso há a concepção do bandido como sendo aquele infrator comum e, portanto, das classes pobres, ao mesmo tempo em que aborda que os movimentos em prol dos Direitos Humanos nasceram nas favelas e das pessoas que denunciam os abusos do Estado, ficando claro que a origem de ambas as concepções possuem um nascedouro de mesma raiz.

O policial mesmo sendo parte da sociedade, possui uma responsabilidade com a promoção dos Direitos Humanos que o obriga pensar e agir de maneira diferente daquilo que faz a sociedade, pois deve agir dentro da Lei e dos princípios constitucionais. Para Nunes (2010, p. 60), a Dignidade Humana é um Princípio, devendo ser preservada como “[...] absoluta, plena, não pode sofrer arranhões, nem ser vítima de argumentos que a coloquem num relativismo.” Ainda para a autora, a dignidade não se esgota na imanência do ser, mas também aponta para outro aspecto, não menos importante, que é “[...] dirigido à vida das pessoas, à possibilidade e ao direito que têm as pessoas de viver uma vida digna.” (NUNES, 2010, p. 64).

Pensar no Princípio da presunção de inocência, por exemplo, é fundamental para tratar o infrator como uma pessoa de direitos, não como coitadinho a ponto de livrá-lo da punição por algum delito cometido. Assim, “[...] os direitos humanos fundamentais não podem ser utilizados como um verdadeiro escudo protetivo da prática de atividades ilícitas,” como também não podem servir de argumento para afastar ou diminuir “[...] responsabilidade civil ou penal por atos criminosos,” haja vista que os seus limites estão no respeito aos direitos assegurados a todos e igualmente consagrados na Constituição Federal. (MORAES, 2011, p. 27).

Aqui se coloca a máxima de que não se trata do fato de apelar ao policial para que ele seja bonzinho com os infratores, mas sim, que ele seja cumpridor da lei a despeito de todas as mazelas sociais e de todo o processo de inversão de valores que permeia toda a sociedade. Segundo Carlos Bacila (2004, p. 70), “cumprir a lei” pode parecer um apelo da mesmice, mas “[...] é o caminho mais fácil e melhor para todos, em especial no que se refere ao respeito aos direitos humanos, daí esta visão formal está amplamente justificada e amparada pela razão.”

O policial, mesmo no trato com o mais bárbaro criminoso, não pode deixar de reconhecer que todos são iguais em dignidade, pois esta é inata ao ser humano e própria da sua condição, embora alguns não se portem de maneira digna em relação aos seus semelhantes. Aquele que comete infrações deixa de ter outros tipos de direitos e garantias, mas o respeito à sua dignidade, como fundamento dos Direitos Humanos, é incontestado e deve

ser preservada. É certo que aqueles que transgredem a lei não são maioria na corporação, tampouco seus atos devem ser tomados como uma característica da Instituição, mas também é certo que a responsabilidade desta aumenta pelos abusos cometidos pelos seus, quando não torna pilar da formação policial, bem como de sua atuação, a compreensão correta do que são DH, situado num contexto de conflitos sociais, que pode ser discutido, mas jamais desrespeitado.

Ao policial, portanto, não cabe ser cruel com os cruéis, vingativo contra os antissociais, hediondo com os que praticam atos hediondos. Apenas estaria com isso, liberando, licenciando, a sociedade para fazer o mesmo, a partir de seu inevitável patamar de visibilidade moral. Como sustenta Balestreri (2005, p. 28): “[...] quem bate ensina que é permitido bater, quem sequestra ensina que é permitido sequestrar, quem tortura ensina que é permitido torturar, quem mata ensina que é permitido matar,” É preciso entender que o bem jurídico vida e integridade física dos que ferem as normas legais e sociais não são bens desprezíveis e disponíveis, acreditar que isso seja diferente, significa romper “[...] um perigoso lacre de princípios,” uma vez que deixam de ser intocáveis, posto que a autoridade pública “os negocia” quando acredita ter razão para isso. “Fragilizadas as fronteiras, será difícil esperar que as pessoas não as atravessem.” (BALESTREIRI, 2003, p. 29).

Em suma, a visão deturpada acerca dos Direitos Humanos disseminada na sociedade, deve ser mantida distante da possibilidade de ser absorvida pelos policiais militares, pois são guardiões da lei e dos direitos de todos. Quando necessário devem punir nos ditames da lei, sem jamais transgredi-los ou deixar transgredir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar alguns apontamentos finais, não se tem a intenção de esgotar a discussão sobre o tema em questão. Pelo contrário, acredita-se ser um grande começo para produzir conhecimento acerca do processo de formação dos policiais militares do Amapá. De acordo com o problema apresentado por este estudo a respeito de como ocorreu o processo de formação dos Soldado da PMAP desde 1990, com consideráveis dificuldades, foi possível levantar informações importantes, as quais nos remetem ao entendimento de que a PMAP, como tantas outras polícias pelo Brasil, sofreu fortemente a influência do Exército Brasileiro. Seja pelos dispositivos legais edificados no período da ditadura militar, como também pelas práticas de guerra, de combate ao inimigo que impregnaram o processo de consolidação das polícias militares.

É imperioso falar dos grandes avanços percebidos na maneira de conceber o processo de formação dos policiais militares pela PMAP, em grande parte pelo distanciamento temporal da ditadura militar que, inevitavelmente é tido como um fator preponderante para que as mudanças acontecessem. No entanto, não se trata de conceber o distanciamento temporal do Regime Militar como um fator isolado, devendo ser considerado na mesma proporção a contaminação das práticas nocivas ao cidadão herdadas do período autoritário, com a contaminação positiva da sociedade com os princípios que instalaram no Brasil um novo momento, ou seja, o Estado Democrático de Direito. Ao mesmo tempo que ter-se-á mais direitos disponíveis, também serão desenvolvidos mecanismos suficientes para que o cidadão tenha mais consciência dos seus direitos, de maneira que as práticas abusivas, toleradas no período do Regime Militar, não mais o serão num Estado construído sob a égide da democracia.

Mesmo considerando que a Polícia Militar deve compreender seu diferente papel neste novo contexto, agora de democracia, não mais de repressão e abusos, há que se dizer que não é uma tarefa fácil se desvencilhar das velhas práticas para assumir uma nova face. Segundo Berger e Luckmann (1985, p. 77-78), “[...] toda atividade humana está sujeita ao hábito”, ou seja, as ações repetidas constantemente padronizam-se. Dessa forma, acentuam que ao se tornar um hábito, a ação transformada em signo irá compor “[...] seu acervo geral de conhecimentos,” determinando que o indivíduo não considere mais outras maneiras de se resolver determinadas questões ou tratar situações, senão pela forma habitual.

Nesse sentido, é necessário um processo de desenraizamento do hábito, dos comportamentos institucionalizados, da mudança de perspectiva, a começar pela mudança

na instituição para que assim possa atingir os indivíduos. Com todos os dispositivos legais citados ao longo do trabalho, como a Declaração Universal do Direitos Humanos, o Código de Conduta para os funcionários responsáveis pela aplicação da Lei, a própria Constituição Federal de 1988, dentre tantos outros dispositivos, não se pode deixar de atribuir importância fundamental à Secretaria Nacional de Segurança Pública/SENASP, que assumiu o papel de operacionalizar as políticas pensadas no âmbito do Governo Federal, tendo como competência preponderante assessorar o Ministro da Justiça e Segurança Pública na definição, implementação e acompanhamento da Política Nacional de Segurança Pública e dos programas federais de prevenção social e controle da violência e criminalidade, influenciando fortemente o modo de pensar e agir da segurança pública, passando a ser a indutora das políticas públicas de Segurança no País, por meio de investimentos financeiros nas UF que adotem as normativas do órgão central, ou seja, aqueles que buscassem se adequar aos princípios norteadores da Política Nacional de Segurança Pública, receberiam recursos. Desse modo, a adoção de novas perspectivas na Formação dos Agentes da Segurança Pública, não constituem vontade dos gestores estaduais em reformar as Polícias, e sim de receber recursos.

Nesse contexto, a SENASP lança as Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão, com o intuito de estabelecer um parâmetro capaz de orientar a destinação dos recursos pelo cumprimento das políticas do órgão governamental central. As Bases trazem orientações pedagógicas, com a concepção de que a aprendizagem se caracteriza por um processo de assimilação de conhecimentos, ações físicas e mentais, conduzidas pelo processo de ensino que cria condições para que a partir da ação do sujeito, ocorra a aprendizagem, que influirá na mudança de comportamento.

As críticas em relação à busca de homogeneização e uniformização na Formação do Agentes de Segurança Pública referem-se ao fato de desconsiderar as realidades diversas e singulares de cada Unidade da Federação, portanto descaracteriza uma educação que se quer verdadeiramente transformadora. Distante de pensar uma educação numa perspectiva crítica, as Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão, possibilitaram a criação da Matriz Curricular Nacional/SENASP, como um instrumento para a Educação em Direitos Humanos, dos profissionais estaduais de Segurança Pública. A Matriz lançada desde o ano de 2003, modificada e ampliada em 2008, representa um referencial para as ações formativas em âmbito dos Cursos de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais de Segurança Pública, nos Estados, e busca padronizar os procedimentos pedagógicos no Brasil.

A busca pelas transformações estava posta; bastava a adesão dos gestores estaduais, a vontade política, o que se percebe que somente será levada a cabo quando as estruturas da corporação começam a ser questionadas. As pressões sociais, os lampejos do Estado Democrático de Direito, começaram a denunciar as atitudes que antes eram suportadas, mas que agora constituem verdadeiros atentados aos direitos do cidadão. Era preciso mudar, não porque se queria uma nova Polícia, uma nova formação, mas sobretudo porque era preciso proteger a imagem da Corporação. Não havia uma intenção deliberada para se adequar aos novos tempos; pelo contrário, havia uma necessidade forçada de mudança.

Além das manifestações contra a violência policial, a sociedade civil também é capaz de prover informações e documentação que comprovem essa violência. Não raro, casos de abuso de autoridade e de violência policial são retratados em relatórios sobre as condições dos Direitos Humanos num dado país, bem como registros de violência policial podem ser sistematizados por essas organizações. Em alguns casos, o trabalho permite a elaboração de estatísticas, possibilitando comparações com outras forças policiais. Também é frequente o uso de pesquisas de opinião para retratar como o trabalho policial é percebido pela população. Assim como as reivindicações, as denúncias e os protestos ficam cada vez mais sofisticados, não podem ser respondidos numa atitude de “faz-de-conta,” é preciso que a mudança seja consequente e verdadeira.

Por isso, conforme os dados levantados, as mudanças de perspectiva extrapolam a mera preocupação em zelar pela imagem e proteger a reputação da PMAP. A geração forjada no contexto do Regime Militar envelhece, vai para a reserva, abre espaço para novos policiais, novos tempos, novos pensamentos, imbricados na concepção de uma nova sociedade, menos resistente e mais adequada aos princípios democráticos. Essas novas cabeças gestoras passam a entender a importância de mudar, não somente pela preocupação de proteger a imagem da corporação, mas sobretudo por entender o papel da Polícia Militar como guardião dos direitos dos cidadãos, ou seja, aquela que outrora abusava, desrespeitava, agora tem a tarefa prevalente de proteger e promover os Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, a Polícia Militar do Amapá tem entendido que a construção de uma sociedade pautada numa cultura dos Direitos Humanos, não pode apenas contemplar na matriz curricular a disciplina Direitos Humanos, mas sim deve abordar o assunto como um referencial teórico-metodológico para todas as disciplinas dos cursos de formação e capacitação dos seus policiais. Deve promover uma Educação de Direitos Humanos com base na interdisciplinaridade e transversalidade que se mostra no papel bastante avançada, sendo que ainda possui muitos obstáculos para fazer valer na prática, principalmente aqueles

que dizem respeito aos comportamentos institucionalizados que ainda estão impregnados na maneira de agir e conceber o processo de formação dos policiais.

O processo de institucionalização implica na ideia que elas devem persistir no tempo e que são de difícil mudança. A institucionalização de determinadas práticas, sem dúvida, confere maior estabilidade às relações sociais no interior das polícias, uma vez que impõe limites e padrões às ações individuais. Além disso, tais práticas moldam os valores e as identidades policiais. Em outras palavras, elas ajudam a definir o que é “ser policial.” Sem dúvida, essa institucionalização dificulta os processos de mudança, porque constitui a indutora da formação da identidade policial, de maneira que qualquer mudança de paradigma, mesmo não sendo impossível, carrega consigo um considerável grau de dificuldade.

Algo relevante a ser considerado é que o policial, assim como toda a corporação, participa da sociedade e deve ser regido por ela. Por conseguinte, algo fundamental para que a mudança ocorra vai depender também da forma como a sociedade civil, a sociedade política e as lideranças policiais irão interagir, criando as condições necessárias para romper com essas práticas institucionalizadas, de modo que é importante usar preferencialmente a Polícia, e não o Exército, como instrumento de manutenção da ordem. A Polícia, por sua vez, deve ser dotada de uma cadeia de comando política e não militar, o que significa colocar as polícias sob controle civil. Para tal, os policiais devem estar submetidos às leis, normas e tribunais civis.

Sustenta-se, sim, a necessidade de subordinação das forças policiais ao poder político, ao mesmo tempo que se reconhece que a demasiada ingerência política se constitui em um obstáculo a melhorar a relação da Polícia com as pessoas. Guardando-se as devidas proporções, a subordinação política significa dizer que as decisões, as estratégias e as normas de condutas policiais serão submetidas ao poder político. Entretanto, as normas internas de promoções, nomeações e transferências não se devem basear nas lealdades políticas. A convivência entre a sociedade política e as forças policiais que melhor traduz os anseios de mudança e controle é: subordinação política e independência administrativa. O inverso se constitui num obstáculo às mudanças.

Mas além de pressionar por mudanças, é preciso também sugerir novas direções a serem tomadas. É necessário produzir conhecimentos novos sobre a atividade policial, conhecer políticas alternativas às normalmente implantadas e entender as demandas da população. Nesse ponto, as universidades e os centros de pesquisas tornam-se importantes atores políticos, capazes de impulsionar o processo de mudança institucional. Foi possível

detectar o anseio dos policiais entrevistados com relação a produzir conhecimentos acerca da Polícia, de debater mais, de propor mais, de refletir sobre seu *modus operandi*, de criar alternativas que possam ensejar as mudanças necessárias.

A reflexão sobre sua própria atuação poderá desvelar que as práticas abusivas não estão presentes apenas por razões de sua matriz de origem histórica, mas também em decorrência da reprodução de um processo educacional de disciplinamento e autoritarismo. Isso revela um modelo de policiamento tradicional completamente inadequado para o novo tempo, que em vez de aproximar, distancia cada vez mais o policial do cidadão. Ora, se entendermos o papel do policial como sendo primordialmente o de proteger o cidadão, é inconcebível que não esteja próximo dele.

Com esse intuito a PMAP compreende que os muros do Comando Geral da Polícia Militar do Estado do Amapá, como também de toda a extensão dos seus órgãos executores, não pode servir para constituir obstáculo à aproximação da população das suas dependências, ora ofertando denúncias de abusos, mas sobretudo para participar dos projetos sociais promovidos pela Polícia Militar do Amapá. Atitude que se revela uma busca real pelo estabelecimento de um novo modelo de polícia, já experimentado no Amapá, mas que arrefeceu e precisa de um processo sério de redimensionamento e reimplantação, não como projetos-piloto, mas como política essencial, que é o Policiamento Comunitário.

Cabe destacar, que o Policiamento Comunitário foi introduzido no Brasil ainda na década de 80 e expandido para todo o território a partir dos anos 1990. Segundo esta metodologia operacional, o policial desempenha um papel didático-pedagógico, sendo responsável pela orientação educacional sobre o respeito aos direitos fundamentais estabelecidos na Constituição, tais como: a preservação do meio ambiente; a igualdade, repudiando toda forma de preconceitos sociais, raciais e de gênero; a vida, dentre outros, mas também assume a função de buscar desenvolver ações voltadas para a prevenção de delitos com a participação da comunidade. Ao ter um papel politicamente ativo, lhe é exigida uma postura operacional diferenciada quanto aos meios utilizados, respeitadora dos direitos fundamentais dos cidadãos, além de também favorecer o reconhecimento da relevância de sua função e de sua própria cidadania individual.

Sob a perspectiva do Policiamento Comunitário, o criminoso deixa de ser visto como “encarnação do mal,” (HOLLANDA, 2005, p. 115) ou como um inimigo social a ser “caçado,” e passa a ser considerado um cidadão que transgrediu as normas de convivência social, mas que deve ter seus direitos respeitados. Nessa esteira é fundamental pensar num novo modelo, fazendo uma nova formação, adequando-se às diretrizes nacionais como a

nova Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Área de Segurança Pública, elaborada pela Secretaria Nacional de Segurança Pública em 2014, que expõe dentre seus objetivos a necessidade de a formação policial favorecer o desenvolvimento das capacidades necessárias para que o profissional possa entender seu papel como transformador da realidade social e histórica do País. Desta maneira, o serviço passa ser identificado como adequado às necessidades e interesses da sociedade, com a qual deve atuar em conjunto, primando pelo uso de técnicas não violentas para resolução de conflitos. Ademais, deve posicionar-se contra qualquer forma de discriminação ou intolerância, mas atento aos conhecimentos necessários sobre os procedimentos legais para o uso da força, desde que se mostre imprescindível para a defesa dos direitos fundamentais dos cidadãos. (BRASIL, 2014).

É certo que esta Matriz Curricular constitui um importante passo, cujos reflexos apenas poderão ser sentidos futuramente, uma vez que dependerá, primeiramente, da “humanização” dos próprios instrutores, que necessitarão repensar suas práticas para não mais reproduzir a metodologia operacional tradicional. Isso significa que já se vê a Matriz Curricular Nacional insculpida nos planejamentos de ensino nos Cursos de Formação, faz-se necessário agora eliminar práticas autoritárias que impedem com que seus objetivos sejam alcançados.

Para Balestreri (2005), muitos quartéis da Polícia Militar ainda estão contaminados pela crença de que a competência se alcança pela truculência, e não pela técnica. Alguns superiores hierárquicos ainda ignoram os Direitos Humanos dos policiais, são arrogantes e tratam seus subordinados com desprezo e humilhação, que acaba refletindo na sua atuação profissional, desenvolvendo um espírito de vingança contra aquele a quem deve proteger. A verdadeira hierarquia só pode ser exercida com base na lei e na lógica, longe, portanto, do personalismo e do autoritarismo doentios. O respeito aos superiores não pode ser imposto na base da humilhação e do medo. Não pode haver respeito unilateral, como não pode haver respeito sem admiração. Não podemos respeitar aqueles a quem odiamos.

Por fim, para o educador Paulo Freire (2014, p. 41) “[...] quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é ser um opressor.” Portanto, é urgente a mudança de paradigmas na formação dos policiais, bem como no tratamento interpessoal dentro dos quartéis, abandonando-se práticas atentatórias à dignidade humana. Todo esse processo passa, sem dúvidas, por uma incorporação dos valores ligados à cidadania, à democracia e aos Direitos Humanos. É importante destacar, ainda, que os mesmos atores responsáveis pela administração dos conflitos e pela redução da violência são também, paradoxalmente,

envolvidos no agravamento deste quadro. Para romper tal círculo vicioso é necessário estabelecimento de um conjunto de medidas, tendo a Educação em Direitos Humanos como papel central, pois se trata de um investimento cujo objetivo é a formação de uma consciência cidadã, ética e política.

A Revolução que se traduz numa nova perspectiva para a formação do policial militar, passa especialmente pela do Soldado, por ser a porta de entrada para a instituição, e revela-se como transformações internas que, sofrendo toda a influência das demandas e pressões da sociedade, terá que escolher entre atendê-las ou permanecer determinada pela sua herança histórica do Estado Autoritário.

REFERÊNCIAS

- ALTAVILA, Jayme. **Origem dos direitos dos povos**. São Paulo: Ícone, 1989.
- ALVES, Kátia Corrêa Peixoto. **Nas trilhas da História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Fragmentos de uma grandiosa narrativa: homenagem ao peregrino do humanismo Alessandro Baratta. *In*: RÚBIO, David Sánchez, FLORES, Joaquín Herrera; CARVALHO, Salo de. **Direitos Humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2004, p. 555-579.
- ANDRADE, Vinicius Lúcio de. Polícias Militares e democracia: uma análise jurídico-constitucional. *In*: MAGALHÃES, Huacy Ragner Amaral de (org.). **Reflexões sobre o Direito Contemporâneo: estudos em homenagem ao Professor Ricardo Rabinovich-Berkman**. Recife: Nossa Livraria, 2013.
- ANISTIA INTERNACIONAL. **Informe 2016/17: O Estado dos Direitos Humanos no Mundo**, 2017.
- ANISTIA INTERNACIONAL. **Tortura e maus-tratos no Brasil: desumanização e impunidade no sistema de Justiça criminal**. Porto Alegre: Nova Prova, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.
- BACILA, Carlos Roberto. Polícia e Direitos Humanos: Incompatibilidade. *In*: CHOUKR, Fauzi Hassan; AMBOS, Kai (org.). **Polícia e Estado de Direito na América Latina**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2004.
- BALESTRERI Ricardo Brisolla. **Direitos Humanos: Coisa de Polícia**. Passo Fundo/RS, CAPEC, Paster Editora, 1998.
- BALESTREI, Ricardo Brisolla. **Direitos Humanos: Coisa de Polícia**. Rio Grande do Sul: CAPEC, 2005.
- BALESTRERI, Ricardo Brisolla. Um novo paradigma de segurança pública. *In*: COSTA, Ivone Freire; BALESTRERI, Ricardo Brisolla (org.). **Segurança Pública no Brasil: um campo de desafios**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Celso Bastos Editor, 2002.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e Direitos Humanos. *In*: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, Cidadania, Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: do que se trata?** 7 nov. 2016. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/educacao-em-direitos-humanos-de-que-se-trata/>. Acesso em 3 jun. 2019.
- BENGOCHEA, Jorge. **Ordem e Liberdade: a Revolução da cidadania**. Porto Alegre: Polost, 2006.

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

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2004.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os Direitos Humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2007.

BITTAR, Eduardo C. B.; TOSI, Giuseppe. (org.). **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: SEDH/PR, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: *Campus*, 1992.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: *Minuit*, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Parecer CNE/CP 8**, de 8 de março de 2012. Análise do Projeto de Lei n. 3.153/2012, de Emenda à Lei 9.394/96 (LDB), de autoria da Deputada Andreia Zito, 2012a.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEDH, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei 9.394** de 20 de dezembro 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 3 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça/MJ. **Matriz Curricular Nacional**: para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública. Brasília: MJ/SENASP, 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça/MJ. **Matriz Curricular para ações formativas dos profissionais da área de Segurança Pública**. Versão modificada e ampliada. Brasília: MJ/SENASP, 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça/MJ – SENASP. **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. Brasília: MJ/SENASP, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - 1ª a 4ª série**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **PCN - Ensino Médio**: Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **PCN: 3º e 4º ciclos**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **PCN: 3º e 4º ciclos**: pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/SEDH, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/SEDH; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. 5. tir. atual. Brasília: MEC/SEDH; Ministério da Justiça, 2009.

BRASIL. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Atuação policial na proteção dos Direitos Humanos de pessoas em situação de vulnerabilidade**: Cartilha. Brasília: MJ/SENASP, 2010.

BRASIL. SEDH/PR. **Programa Nacional de Direitos Humanos 1º (PNDH-1)**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. SEDH/PR. **Programa Nacional de Direitos Humanos 2º (PNDH-2)**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. SEDH/PR. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3º (PNDH-3)**. Brasília: Ministério da Justiça, 2008.

BRUNETTA, Antonio Alberto. Formação e ensino na Polícia Militar: concepções e subordinações políticas; filiações e adesões pedagógicas. **Aurora Revista da UNESP/Marília**, v. 8, 2014. Não paginado.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Direitos Humanos ou “privilégios de bandidos:”** desventuras da democratização brasileira. *Novos Estudos*, n. 30, 1991.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré. (org.). **Oficinas aprendendo e ensinando Direitos Humanos**. João Pessoa: UFPB, p. 13-25, 1999.

CANDAU, Vera. (org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, Eduardo. (org.). **Educação e metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: *Quartier Latin*, 2007.

CANDAU, Vera Maria; *et.al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. *In*: FERREIRA, Lúcia de Fátima G.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Adelaide Alves (org.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, Cidadania, Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth. **As políticas de segurança pública do governo de Leonel Brizola**. *Arché*, v. 7, n. 9, maio 1998.

CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth. **O futuro de uma ilusão**: o sonho de uma nova polícia. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2001.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: *Pearson Prentice Hall*, 2007.

CHATELET, François; DUHAMEL, Olivier. **História das ideias políticas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

COLMAN, Rosilene Silva Lage. **Gestão documental nos arquivos escolares: estudo de caso nas escolas públicas Pirajá da Silva, Colégio Estadual da Bahia e CEFET**. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquivologia) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

COMPARATO, Fábio Konder. A nova cidadania. **Revista Política e Cultura Lua Nova**, São Paulo: Marco Zero, n. 28/29, p. 85-106, 1993.

CORDEIRO, Bernadete Moreira Pessanha; SILVA, Suamy Santana da. **Direitos Humanos**: uma perspectiva interdisciplinar e transversal; Referencial prático para docentes do ensino policial. 2 ed. rev., Comitê Internacional da Cruz Vermelha, 2005.

- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 23. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. *In*: CARVALHO, José Sérgio. (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, p. 19-42, 2004.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2007.
- DALRI, Cesar Luiz; DUARTE, Adelar Pereira. **Manual do aluno**. Polícia Militar de Santa Catarina. Diretoria de Instrução e Ensino, 2011.
- DESLAURIERS Jean-Pierre. **Recherche qualitative: guide pratique**. Québec (Ca): McGrawHill Éditeurs, 1991.
- DIAS, Lúcia Lemos. Segurança Pública numa visão ampliada. *In*: SANTORO, Emílio *et al.* (org.). **Direitos Humanos em uma época de insegurança**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010.
- FACHIN, Melina Girardi. **Fundamentos dos Direitos Humanos: teoria e práxis na cultura da tolerância**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, ano 10, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FRANÇA, Fábio Gomes de. **Segurança Pública e a formação policial militar: os Direitos Humanos como estratégia de controle institucional**. Araraquara, v.17, n.33, p. 447-469, 2012.
- FRANCO, Maria Laura. **Análise do Conteúdo**. Brasília: *Liber Livro*, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância: organização e notas de Ana Maria Araújo Freire**. São Paulo: UNESP, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: *Liber Livro*, 2005.

GILL, Rosalind. *Análise de Discurso*. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes; 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUIMARÃES, Marco Antônio. *Fundamentação dos direitos humanos: relativismo ou universalismo?* In: PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Direitos humanos**. Curitiba: Juruá, 2006.

GUSKOW, Miguel. **O Tribunal Penal Internacional e os futuros problemas a enfrentar em relação à soberania nacional**. Texto apresentado em Audiência Pública da Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional sobre o Tribunal Penal Internacional em janeiro de 2000.

HADTY, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HENKES, Ricardo Augusto. *Rousseau e o direito de propriedade*. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 89, out. de 2008.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. 39. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOLLANDA, Cristina Buarque. **Polícia e Direitos Humanos: política de segurança pública no primeiro governo Brizola (Rio de Janeiro: 1983-1986)**. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

KANT DE LIMA, Roberto. *Políticas de segurança pública e seu impacto na formação policial: considerações teóricas e propostas práticas*. In: ZAVERUCHA, Jorge; BARROS, Maria do Rosário Nascimento. **Políticas de segurança pública: dimensão da formação e impactos sociais**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Escola de Governo e Políticas Públicas; Editora Massangana, 2002. (Série Gestão Pública e Cidadania).

KRIPPENDORFF, Klaus. **Metodologia de análisis de contenido: teoria e práctica**. Barcelona, Ediciones Paidós, 1990.

LIMA, Renato Sérgio de; BUENO, Samira; MINGARDI, Guaracy. *Estado, polícias e segurança pública no Brasil*. **Revista Direito GC**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 49-85, jan./abr. 2016.

MAGENDZO, Abraham. *Educação em Direitos Humanos nas democracias latino-americanas*. In: CLAUDE, Richard Pierre; ANDREOPOULOS, George. **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: EDUSP, p. 667-686, 2007.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: Lom, 2008.

MAIA, Luciano Mariz. *Educação em Direitos Humanos e tratados internacionais de Direitos Humanos*. In: SILVEIRA, Rosa Maria. Godoy *et. al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007.

MAIA, Maria Cláudia; TAGLIAVINI, João Virgílio. Educação e Direitos Humanos Cadernos de Direito, Piracicaba, v. 13, n. 25: p. 181-202, jul./dez., 2013.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. **Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo através de interações verbais**. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1995.

MANZINI, Eduardo José; SIMÃO, Livia Mathias. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. *In*: MANZINI, Eduardo José (org.) **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: UNESP, 2001.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao. (org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCILIO, Maria Luíza (Org.). **Biblioteca virtual de direitos humanos da Universidade de São Paulo**. São Paulo: USP; Comissão de Direitos Humanos, 2008.

MARCINEIRO, Nazareno. **Normas Gerais de Ensino (NGE)**. Polícia Militar de Santa Catarina. Diretoria de Instrução e Ensino, 2011.

MARCINEIRO, Nazareno; DALRI, Cesar Luiz. **Plano de Ensino do Curso de Formação de Soldados**. Polícia Militar de Santa Catarina. Diretoria de Instrução e Ensino, 2011.

MENEZES, Ana Célia; ARAÚJO, Lucineide. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. *In*: **Currículo, contextualização e complexidade**: elementos para se pensar a escola no semi-árido. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, p. 33-47, 2007.

MESQUITA NETO, Paulo de. Fazendo e medindo progresso em segurança pública. **Praia Vermelha**, n. 14-15, p. 184-197, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos; CONSTANTINO, Patrícia (coord.). **Missão prevenir e proteger**: condições de vida, trabalho e saúde dos policiais militares do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008.

MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos**. São Paulo: Contexto, 2008.

MONDAINI, Marco (org.). **Mídia, movimentos sociais e Direitos Humanos**: o desafio democrático à comunicação. Recife: UFPE, 2013.

MONDAINI, Marco. **Democracia e Direitos Humanos sob fogo cruzado**. Recife: UFPE, 2013.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos fundamentais: teoria geral**. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAIS, Raffaella; NÓBREGA, Saulo de Tarso. Educação moral e empatia: contribuições para a promoção de uma educação em/para os Direitos Humanos. *In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI*, 2012, Fortaleza. **Anais**, p. 2747 – 2756.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Jango e o golpe de 1964 na caricatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

NASCIMENTO, Andréa Ana do. **A Especialização sem especialistas: um estudo sobre as práticas (in)formais de investigação e de transmissão de conhecimento nas Delegacias Especializadas**. 163f. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NUNES, Rizzatto. **O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: Doutrina e Jurisprudência**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

OLABUENAGA, José Ignacio Ruiz; ISPIZÚA, Maria Antonia. *La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 3 jun. 2019.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PEREIRA, Maria Aparecido Franco. Uma abordagem da história das instituições educacionais: a importância do arquivo escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 85-90, maio/ago., 2007.

PINHEIRO, Paulo Sérgio *et al.* **Continuidade autoritária e construção da democracia**. Relatório Parcial de Pesquisa, Núcleo de Estudos da Violência da USP. São Paulo, 1995.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Violência urbana**. São Paulo: Publifolha, 2003.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; MESQUITA NETO, Paulo de; Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 30, p. 117-134, 1997.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Max Limonad, 1997.

PIOVESAN, Flávia. **Declaração Universal de Direitos Humanos: desafios e perspectivas**. Tribunal Regional Federal da 4ª Região, 2006.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e Justiça Internacional: um estudo comparado dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. *In: PIOVESAN, Flávia; IKAWA, Daniela (coord.). Direitos Humanos: fundamento, proteção e implementação, perspectivas e desafios contemporâneos*. Curitiba: Juruá, vol. 2, p. 309-326, 2007.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: CORTEZ, 2003.

RAMOS, André de Carvalho. **Processo internacional de Direitos Humanos**: análise dos sistemas de apuração de violações dos direitos humanos e a implementação das decisões no Brasil. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

ROCHA, Alexandre Pereira da. Polícia, violência e cidadania: o desafio de se construir uma polícia cidadã. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 84-100, fev./mar. 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SADER, Emir. Contexto histórico e Educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et. al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: UFPB, p. 75-83, 2007.

SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

SANDES, Wilquerson Felizardo. Teoria e prática do ensino: formação de multiplicadores do Curso Nacional de Polícia Comunitária. In: **Curso Nacional de Multiplicador de Polícia Comunitária**. 5. ed. Brasília, DF: SENASP, 2012.

SAPORI, Luis Flávio. **Segurança pública no Brasil**: desafios e perspectivas. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 3. ed. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SIME, Luis. Educación, Persona e Proyecto Histórico: Sembrar Nuevas Síntesis. In: MAGENDZO, Abraham (org.). **Educación en Derechos Humanos**: apuntes para una nueva práctica. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, p. 85-100, 1994.

SOARES, Luiz Eduardo. A Política Nacional de Segurança Pública: histórico, dilemas e perspectivas. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, set./dez. p. 77-97, 2007. Dossiê Crime Organizado.

SOUSA, Diogo Tourino. A Comissão da Verdade e a Democracia no Brasil. **Revista Sociologia**. São Paulo: Escala, 2012.

SOUZA, Venceslau Alves de. Direitos no Brasil: necessidade de um choque de cidadania. **Revista Sociologia e Política**. Curitiba: 2006.

THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT. **Democracy Index 2015**: democracy in an age of anxiety, 2015.

THIRY-CHERQUES, Hermano. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *In: Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 40, p. 27-55, jan./fev., 2006.

TOSI, Giuseppe. História conceitual dos direitos humanos. *In: TOSI, Giuseppe (org.). Direitos Humanos: História, teoria e prática*. João Pessoa: UFPB, 2005.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **A proteção internacional dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS Faria de. **Lições de pedagogia experimental**. Lisboa: Antiga Casa; Bertrand, 1999.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. São Paulo: EDUSP, 2002.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos Humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: UNISINOS, 2008.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de educação em Direitos Humanos. *In: SILVA, Aida; TAVARES, Celma. Política e fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, p.15-40, 2010.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; PIRES, Thiago Vieira. O Movimento de Direitos Humanos e a Produção da Democracia. *In: ANTONELLI, Tânia Suely; BRABO, Marcelino; REIS, Martha dos (org.). Educação, direitos humanos e exclusão social*. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

APÊNDICE A – Roteiro do Questionário

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA PÚBLICA: A FORMAÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES NO AMAPÁ (1990-2018)

OBJETIVO: Analisar o processo de formação do policial do Estado do Amapá, tendo como foco as propostas das Bases Curriculares para a formação dos profissionais da área de Segurança do cidadão, principalmente com relação à introdução de disciplinas de cunho ético e humanístico.

1. DADOS GERAIS DO SUJEITO PESQUISADO:

1.1 Ano de ingresso:

- a. Entre 1990 e 1999 () Entre 2000 e 2009 () Entre 2010 e 2018 ()

1.2 Patente atual:

1.3 Unidade que atua:

- a. 1º Batalhão () b. 2º Batalhão () c. 4º Batalhão () d. 6º Batalhão ()

1.4 Grau de instrução:

- | | |
|---------------------------------|------------------------------|
| a. Fundamental Completo () | b. Ensino Médio Completo () |
| c. Ensino Superior Completo () | d. Especialização () |
| e. Mestrado () | f. Doutorado () |

2. DADOS DA FORMAÇÃO MILITAR:

2.1 Cursos que participou além do Curso de Soldado:

- a. Curso de Formação de Cabo ()
 b. Curso de Formação de Sargento ()
 c. Curso de Formação de Oficiais ()
 d. Outros: _____

2.2 Coursou na sua formação a disciplina Direitos Humanos?

- a. Sim ()
 b. Não ()
 c. Não lembro ()

2.3 Considera importante estudar a disciplina Direitos Humanos nos Cursos de Formação dos Policiais Militares?

- a. Sim () b. Não () c. Não tanto ()

2.4 Tem conhecimento da existência de quais documentos?

- | | |
|---|-----|
| a. Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão | () |
| b. Matriz Curricular em Segurança Pública de 2003 | () |
| c. Matriz Curricular em Movimento - Diretrizes Pedagógicas e Malha Curricular de 2006 | () |
| d. Matriz Curricular em Segurança Pública de 2008 | () |
| e. Cartilha sobre Atuação Policial na Proteção dos Direitos Humanos de Pessoas em Situação de Vulnerabilidade de 2010 | () |
| f. Matriz Curricular em Segurança Pública de 2014 | () |

3 REFLEXÕES ABERTAS:

4.1. O que você pensa acerca dos Direitos Humanos?

4.2. Alguma coisa aprendida sobre os Direitos Humanos na formação da polícia militar, refletiram na sua atuação profissional?

4.3. Dentre as experiências vividas no curso de formação da Polícia Militar, descreva pontos positivos e pontos negativos que culminaram na eficiência da sua atuação profissional:

4.4. Descreva, na sua opinião, quais os obstáculos e/ou contradições existentes entre sua atuação profissional e o respeito aos direitos humanos:

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para o Comandante do CFA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA PÚBLICA: A FORMAÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES NO AMAPÁ (1990-2018)

OBJETIVO: Analisar o processo de formação do policial do Estado do Amapá, tendo como foco as propostas das Bases Curriculares para a formação dos profissionais da área de Segurança do cidadão, principalmente com relação à introdução de disciplinas de cunho ético e humanístico.

- 1) Fale do seu ingresso na Polícia Militar:
- 2) Qual o percurso feito depois do ingresso na PMAP para chegar na patente atual?
- 3) O que você estudou nos Cursos de Formação foi suficiente para embasar a sua atuação profissional como policial militar?
- 4) Quando fez o Curso de Formação para ingressar na Polícia, estudou algo relacionado a Direitos Humanos?
- 5) Qual abordagem e importância era dada nos Cursos de Formação a disciplina Direitos Humanos?
- 6) Você considera os Direitos Humanos importante para a Formação do policial militar?
- 7) Como a disciplina é vista pelos alunos? Grau de importância na sua Formação?
- 8) Sobre o Planejamento dos Cursos de Formação, como é hoje e como era antes. Quando mudou?
- 9) Se sabe que desde 1990 a Polícia Militar do Amapá vem realizando Cursos de Formação para o ingresso na corporação como Soldado. Nos cursos realizados, sempre houve conteúdos voltados para os Direitos Humanos?
- 10) O que mudou? Que avanços podem ser notados com relação aos Direitos Humanos nos Cursos de Formação da Polícia Militar?
- 11) Relate experiências vividas ao longo da sua carreira na Polícia que mostram que a maneira como os alunos são formados mudou:

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para os Instrutores de Direitos Humanos

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA PÚBLICA: A FORMAÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES NO AMAPÁ (1990-2018)

OBJETIVO: Analisar o processo de formação do policial do Estado do Amapá, tendo como foco as propostas das Bases Curriculares para a formação dos profissionais da área de Segurança do cidadão, principalmente com relação à introdução de disciplinas de cunho ético e humanístico.

- 1) Fale do seu ingresso na Polícia Militar:
- 2) Qual o percurso feito depois do ingresso na PMAP para chegar na patente atual?
- 3) O que você estudou nos Cursos de Formação foi suficiente para embasar a sua atuação profissional como policial militar?
- 4) Quando fez o Curso de Formação para ingressar na Polícia, estudou algo relacionado a Direitos Humanos?
- 5) Qual abordagem e importância era dada nos Cursos de Formação a disciplina Direitos Humanos?
- 6) Você considera os Direitos Humanos importante para a Formação do policial militar?
- 7) O que impulsionou a decisão de se tornar instrutor da disciplina Direitos Humanos?
- 8) Como a disciplina é vista pelos alunos? Grau de importância na sua Formação?
- 9) Sobre o Planejamento dos Cursos de Formação, como é hoje e como era antes. Quando mudou?
- 10) Se sabe que desde 1990 a Polícia Militar do Amapá vem realizando Cursos de Formação para o ingresso na corporação como Soldado. Nos cursos realizados, sempre houve conteúdos voltados para os Direitos Humanos?
- 11) O que mudou? Que avanços podem ser notados com relação aos Direitos Humanos nos Cursos de Forma da Polícia Militar?
- 12) Relate experiências vividas ao longo da sua carreira na Polícia que mostram que a maneira como os alunos são formados mudou:

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para os Coordenadores Pedagógicos

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA PÚBLICA: A FORMAÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES NO AMAPÁ (1990-2018)

OBJETIVO: Analisar o processo de formação do policial do Estado do Amapá, tendo como foco as propostas das Bases Curriculares para a formação dos profissionais da área de Segurança do cidadão, principalmente com relação à introdução de disciplinas de cunho ético e humanístico.

- 1) Fale do seu ingresso na Polícia Militar:
- 2) Qual o percurso feito depois do ingresso na PMAP para chegar na patente atual?
- 3) O que você estudou nos Cursos de Formação foi suficiente para embasar a sua atuação profissional como policial militar?
- 4) Quando fez o Curso de Formação para ingressar na Polícia, estudou algo relacionado a Direitos Humanos?
- 5) Qual abordagem e importância era dada nos Cursos de Formação a disciplina Direitos Humanos?
- 6) Você considera os Direitos Humanos importante para a Formação do policial militar?
- 7) Como a disciplina é vista pelos alunos? Grau de importância na sua Formação?
- 8) Sobre o Planejamento dos Cursos de Formação, como é hoje e como era antes. Quando mudou?
- 9) Se sabe que desde 1990 a Polícia Militar do Amapá vem realizando Cursos de Formação para o ingresso na corporação como Soldado. Nos cursos realizados, sempre houve conteúdos voltados para os Direitos Humanos?
- 10) O que mudou? Que avanços podem ser notados com relação aos Direitos Humanos nos Cursos de Formação da Polícia Militar?
- 11) O que influenciou a mudança na maneira como os cursos de formação são realizados?
- 12) Foi fruto de uma decisão interna, ou política pública que impulsionou? Descreva quais:
- 13) Relate experiências vividas ao longo da sua carreira na Polícia que mostram que a maneira como os alunos são formados mudou:

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(Resoluções 466/2012 e 510/16 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "DIREITOS HUMANOS E SEGURANÇA PÚBLICA". O objetivo deste trabalho é analisar o processo de formação do policial militar no Estado do Amapá a partir das Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão, considerando a inclusão de disciplinas de cunho ético e humanístico. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevistas ou questionários, previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para ajudar no processo de redimensionamento do processo de formação da Polícia Militar, com vistas a melhorar a relação com o cidadão, principalmente na abordagem. Os riscos da sua participação nesta pesquisa são os possíveis constrangimentos por responder algo que revele atitudes e procedimentos da corporação que não costumam ser revelados, no entanto o feito é relevante e cuidadoso na minimização dos impactos, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa repousam na relevância acadêmica de considerável importância, assim como poderá ajudar no planejamento de políticas públicas que possam melhorar a atuação dos policiais militares do Amapá, principalmente no sentido de baixar os índices de letalidade nas abordagens e, conseqüentemente, tornando mais humano e mais protetivo para os cidadãos que compõem a sociedade.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (96) 99112-4780/981204613. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

Eu _____ declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada "DIREITOS HUMANOS E SEGURANÇA PÚBLICA".

Macapá, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Pesquisador
JOSÉ ROBERTO AFONSO PANTOJA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Cel: (96) 99112-4780
E-mail: jroberto.pantoja@bol.com.br

Assinatura do paciente

APÊNDICE F – Quadro de Soldados que ingressaram na PMAP (1990 – 2018)

QUANTITATIVO GERAL DE SOLDADOS QUE FORAM INCLUÍDOS NO QUADRO DA POLÍCIA MILITAR COMO SOLDADO 2ª CLASSE (RECRUTA)*

1990	–	15 de março (300)
		01 de outubro (130)
1991	–	02 de setembro (100)
		24 de setembro (04)
1992	–	01 de junho (200)
1994	–	08 de março (87)
		16 de junho (61)
		20 de julho (02)
1995	–	06 de novembro (196)
		01 de junho de 1996 (300)
		01 de junho de 1996 (01)
1998	–	06 de abril (355)
2002	–	01 de agosto (262)
		01 de agosto (84)
		01 de agosto (03)
2004	–	02 de fevereiro (316)
2005	–	07 de novembro (181)
2008	–	16 de julho (298)
2010	–	05 de julho (153)
2011	–	23 de maio (193)
		03 de outubro (210)
		17 de outubro (33)
2012	–	28 de março (195)
2018	–	18 de junho (308)
		31 de julho (01)
		21 de agosto (03)
		28 de agosto (02)

TOTAL: 3.978

*Quadro elaborado com base nos Boletins Gerais disponibilizados pela Polícia Militar, tal como consta no Anexo E deste trabalho.

ANEXO A – Parecer de Aprovação pelo Comitê de Ética/UNIFAP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIREITOS HUMANOS E SEGURANÇA PÚBLICA**Pesquisador:** JOSE ROBERTO AFONSO PANTOJA**Área Temática:****Versão:** 2**CAAE:** 07397119.8.0000.0003**Instituição Proponente:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.175.057**Apresentação do Projeto:****Desenho:**

Se trata de uma pesquisa que se propõe a fazer o levantamento dos documentos como plano de ensino, grade curricular e carga horária dos cursos de formação dos soldados da Polícia militar do Estado do Amapá e, posteriormente e/ou concomitantemente, realizar levantamento de dados através de aplicação de questionários e entrevistas, suficientes para entender a forma como se deu o processo de Formação dos Policiais Militares no Estado do Amapá, na perspectiva dos Direitos Humanos.

Resumo:

Este estudo será feito a partir de uma pesquisa de campo com policiais que ingressaram na Polícia Militar do Estado do Amapá desde 1990, como soldados, desenvolvida na perspectiva de uma abordagem qualitativa. Terá como objetivo analisar o processo de formação do policial militar no Estado do Amapá e sua repercussão na atuação profissional de não violação dos direitos humanos. Nessa perspectiva o trabalho faz um retrospecto dos direitos humanos na história da humanidade até a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Reflete sobre o processo autoritário vivido no Brasil com a ditadura militar e discorre sobre a herança deixada por esse período, principalmente na instituições policiais, remetendo ao entendimento de que o processo de consolidação democrática passa fundamentalmente pela educação, elemento introduzido na formação dos profissionais da segurança pública com a criação da Secretaria Nacional de Segurança Pública –

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistock de Oliveira - Km.02**Bairro:** Bairro Universidade**CEP:** 68.902-280**UF:** AP**Município:** MACAPA**Telefone:** (98)4009-2805**Fax:** (98)4009-2804**E-mail:** cep@unifap.br

Continuação do Parecer: 3.175.057

SENASP e

o lançamento da Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão. O instrumento de pesquisa utilizado será o questionário aplicado aos policiais que ingressaram nos quadros da polícia como soldados combatentes e na realização de entrevistas semiestruturadas com os policiais responsáveis pelos Cursos de Formação e gestoras pedagógicas. Aliado ao processo de coleta de dados, para o desenvolvimento da dissertação, a sustentação teórica recorreu a autores que discutem a história dos direitos como Altavila (1989), Comparato (2008), Ponce (2003) e Carvalho (2005); que discutem os direitos humanos relacionado com a educação como Candau & Sacavino (2010), Tosi (2005), Viola (2010), Bittar (2007), Sousa, (2012) e Freire (1987); bem como aqueles que relacionam os direitos com a segurança pública e a formação de policiais militares, como Balestreri (1998), Sandes (2012), Mesquita Neto (2006), Kant de Lima (2002) e Adorno (1999). A presente pesquisa pretende subsidiar o debate sobre a importância de um acompanhamento pedagógico e aprofundamento educativo no processo de formação dos policiais militares, com o intuito de tornar a educação em direitos humanos um movimento transformador, não somente como uma disciplina obrigatória que deve figurar nos cursos de formação, mas como um elemento construtor de novas práticas, que supera a cultura que viola os direitos humanos para aquela que os protege, promove e efetiva.

A pesquisa será desenvolvida na perspectiva de uma abordagem qualitativa, considerando que não se preocupa apenas com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997). De acordo como levantamento prévio da pesquisa de campo, a Polícia Militar do Estado do Amapá prevê um efetivo de 7.932 policiais, com um efetivo existente de 3.423, possuindo uma defasagem de 4.509 policiais. Vale ressaltar ainda que, do total do efetivo existente, 2.294 policiais se encontram em atividade nos 14 batalhões operacionais, mas apenas 1.609 estão na condição de policiais combatentes, que são aqueles que estão diretamente nas ruas, promovendo o policiamento ostensivo.

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistock de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (98)4009-2805 **Fax:** (98)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 3.175.057

O locus da pesquisa será os Comando Geral da Polícia Militar, considerando as unidades que possuem policiais combatentes e estejam geograficamente na circunscrição dos municípios de Macapá e Santana. Como sujeitos direto, participarão 100 policiais, os quais serão submetidos a um questionário com perguntas abertas e fechadas, distribuídos equitativamente entre os locais definidos para a realização da pesquisa e igualmente entre os grupos, atuantes nas unidades definidas como locais de intervenção da coleta dos dados.

Serão ainda realizadas, ainda, entrevistas semiestruturadas com aqueles agentes que participaram ou participam do processo de formação, como coordenador pedagógico, instrutores e dirigentes do Centro de Formação e Aperfeiçoamento – CFA, especificamente um pedagogo, o comandante do CFA e três instrutores da disciplina de direitos humanos.

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

Conforme o processo de formação do Policiais Militares do Estado do Amapá se distancia, temporalmente falando, do período da Ditadura Militar, maiores são as possibilidades de construir um processo de formação pautado em princípios democráticos e, conseqüentemente, pautados na perspectiva dos direitos humanos.

Objetivo Primário:

Analisar o processo de formação do policial militar no Estado do Amapá a partir das Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão, considerando a inclusão de disciplinas de cunho ético e humanístico.

Objetivo Secundário:

Descrever o processo histórico de formação do policial militar do Amapá, na perspectiva dos direitos humanos; Apresentar a concepção do policial militar sobre o processo de formação e sua repercussão na atuação profissional; Estabelecer uma relação comparativa entre as concepções dos policiais antes e após a formação com a inclusão do enfoque nos direitos humanos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como se trata de um tema delicado, direitos humanos numa instituição fechada, como é a polícia militar, muitos problemas poderão decorrer da pesquisa, tais como: interrupção da pesquisa por algum embaraço para a instituição, haja vista que terá que se submeter a uma espécie de avaliação, se procede na sua atuação e formação, como o que preceitua o Estado Democrático de

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade CEP: 68.902-280
UF: AP Município: MACAPA
Telefone: (98)4009-2805 Fax: (98)4009-2804 E-mail: cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 3.175.057

Direito, no que diz respeito à obediência aos princípios democráticos e à promoção dos direitos humanos, bem como por parte dos sujeitos da pesquisa, os quais poderão se sentir constrangidos a responder algo que revele atitudes e procedimentos da corporação que não podem ser revelados.

Ajudar no processo de redimensionamento do processo de formação da Polícia Militar, com vistas a melhorar a relação com o cidadão, principalmente na abordagem. Por outro lado, há que se dizer que não existem precedentes relacionados ao estudo a que a pesquisa se propõe, de maneira que se apresenta como uma relevância acadêmica de considerável importância, assim como poderá ajudar no planejamento de políticas públicas que possam melhorar a atuação dos policiais militares do Amapá, principalmente no sentido de baixar os índices de letalidade nas abordagens e, conseqüentemente, tornando mais humano e mais protetivo para os cidadãos que compõem a sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível. De interesse para a comunidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados de acordo com a resolução 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1276410.pdf	26/02/2019 19:59:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ATUAL.pdf	26/02/2019 19:57:37	JOSE ROBERTO AFONSO PANTOJA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	07/02/2019 15:49:59	JOSE ROBERTO AFONSO PANTOJA	Aceito
Outros	AUTO_RIZACAO.pdf	07/02/2019	JOSE ROBERTO	Aceito

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
 Bairro: Bairro Universidade CEP: 68.902-280
 UF: AP Município: MACAPA
 Telefone: (98)4009-2805 Fax: (98)4009-2804 E-mail: cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 3.175.057

Outros	AUTO_RIZACAO.pdf	15:27:07	AFONSO PANTOJA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	07/02/2019 15:26:27	JOSE ROBERTO AFONSO PANTOJA	Aceito
Outros	QUESTI_ONARIO.pdf	07/02/2019 15:25:36	JOSE ROBERTO AFONSO PANTOJA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/02/2019 00:46:23	JOSE ROBERTO AFONSO PANTOJA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	06/02/2019 00:45:55	JOSE ROBERTO AFONSO PANTOJA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 27 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
RAPHAELLE SOUSA BORGES
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (98)4009-2805 **Fax:** (98)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

ANEXO B – Autorização de entrada no *locus* de Pesquisa/PMAP

ESTADO DO AMAPÁ
POLÍCIA MILITAR
DIRETORIA DE ENSINO E INSTRUÇÃO

Ofício. n°. 977/18 – DEI/PMAP

Macapá-AP, 25 de outubro de 2018.

Do: Diretor Adjunto de Ensino e Instrução.

Ao: Comandante do CFA.

Assunto: Comunicação.

Anexo: 01 (uma) cópia de solicitação.

Cumprimentando-o cordialmente, e considerando prévia autorização concedida pelo Comando Geral da PMAP ao acadêmico **José Roberto Afonso Pantoja**, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá, é o presente para comunicar que o mesmo está autorizado a realizar pesquisa científica no âmbito da Corporação, em especial, acerca da efetivação do PNEHD (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos) nos Cursos de Formação de Soldados da PMAP.

Atenciosamente,

**LUIZ TOBIAS
RODRIGUES
MENDONÇA:
29996350282**

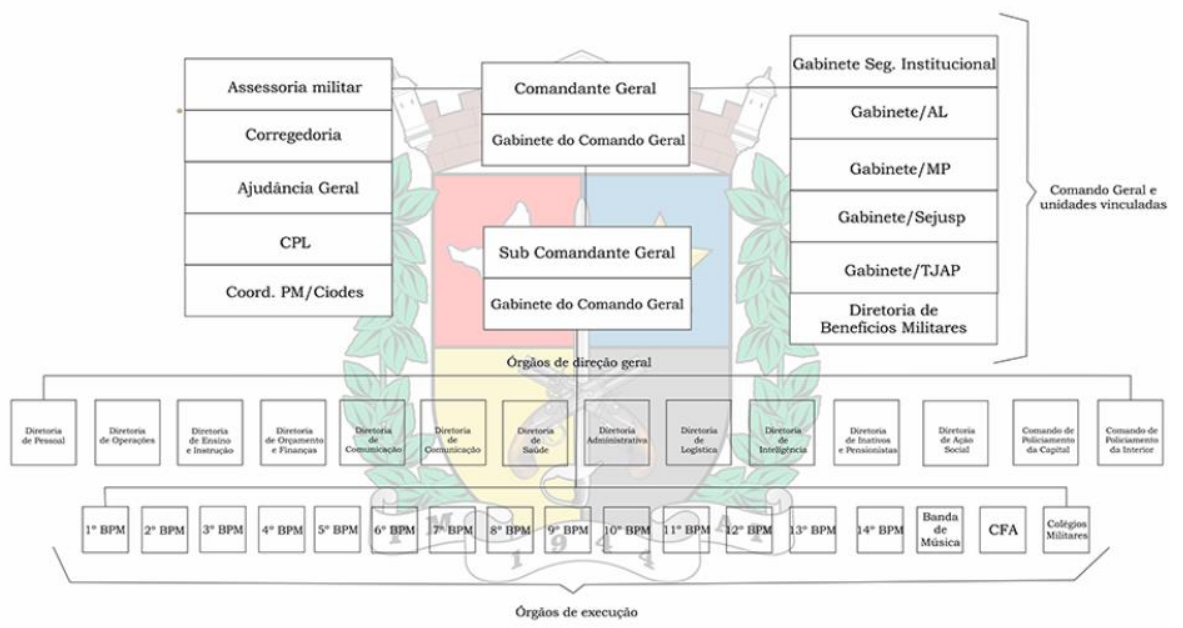
Assinado digitalmente por LUIZ TOBIAS
RODRIGUES MENDONÇA:29996350282
DN: CN=SE, O=ICP-Brasil, OU=Secretaria de
Recursos Humanos do Brasil - SRS, OU=RPB
eCPFA1, OU=(EM BRANCO), OU=AR
FUTURA, CN=LUIZ TOBIAS RODRIGUES
MENDONÇA:29996350282
Razão: Eu estou aprovando este documento
Localização:
Data: 2018-10-25 11:04:51
Post Reader Versão: 0.2.2

Certificação Digital

Diretor Adjunto de Ensino e Instrução

Recebi em
25/10/2018
Luiz Roberto DT

ANEXO C – Organograma geral da Polícia Militar do Amapá



Lei Complementar nº 105, de 22 de Setembro de 2017, a Polícia Militar do Estado organizar-se-á da seguinte forma:

ANEXO D – Quadro de quantitativo de Pessoal/PMAP



POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO AMAPÁ
DIRETORIA DE PESSOAL

QDE - Lei Compl nº 103, de 28/06/17 (DOE nº 6470 e BG nº 134/17)
Lei Compl nº 105, de 22/09/17 (DOE nº 6529 e BG nº 190/17)
Redistribuição do QDE - BG 158/17-200/17

Atualizado até o BG nº 215/17

QUADRO	POS/GRAD	PREVISTO	EXISTENTE	CLARO	EXCEDENTE	AGREGADO	
COMBATENTES	OFICIAIS	Cel PM	16	15	2	0	1
		Ten Cel PM	31	30	1	0	0
		Maj PM	56	3	53	0	0
		Cap PM	103	73	30	0	0
		1º Ten PM	105	76	29	0	0
		2º Ten PM	146	84	62	0	0
		ASP OF PM*	0	0	0	0	0
		AL OF PM*	0	3	0	3	0
	PRAÇAS	Sub Ten PM	149	156	0	7	0
		1º Sgt PM	218	205	13	0	0
		2º Sgt PM	307	310	0	3	0
		3º Sgt PM	509	78	431	0	0
		AL CFS PM*	0	0	0	0	0
		CB PM	859	444	415	0	0
		AL CFC PM*	0	0	0	0	0
SD PM		3799	790	3099	0	0	
AL CFSD PM*	0	0	0	0	0		
SAÚDE	OFICIAIS	Cel PM	1	1	0	0	0
		Ten Cel PM	3	3	0	0	0
		Maj PM	8	3	5	0	0
		Cap PM	8	9	0	1	0
		1º Ten PM	12	1	11	0	0
		2º Ten PM	15	0	15	0	0
ADMINIST	OFICIAIS	Maj PM	15	24	2	0	11
		Cap PM	64	67	0	0	3
		1º Ten PM	132	105	29	0	2
		2º Ten PM	153	111	45	0	1
COMPLEMENT	OFICIAIS	Cel PM	1	0	1	0	0
		Ten Cel PM	1	0	1	0	0
		Maj PM	2	0	2	0	0
		Cap PM	4	1	3	0	0
		1º Ten PM	5	0	5	0	0
		2º Ten PM	5	0	5	0	0
MUSICOS	OFICIAIS	Maj PM	1	0	1	0	0
		Cap PM	1	0	1	0	0
		1º Ten PM	2	0	2	0	0
		2º Ten PM	3	0	3	0	0
	PRAÇAS	Sub Ten PM	18	5	11	0	0
		1º Sgt PM	20	8	12	0	0
		2º Sgt PM	25	0	25	0	0
		3º Sgt PM	27	0	27	0	0
		CB PM	20	0	20	0	0
		SD PM	27	0	27	0	0
ESPECIAL	OS	2º Ten PM	45	37	23	0	14
		Sub Ten PM	134	112	23	0	2
	PRAÇAS	1º Sgt PM	190	151	48	0	3
		2º Sgt PM	199	198	1	0	0
		3º Sgt PM	254	107	147	0	0
		AL CEFS PM*	0	0	0	0	0
		CB PM	235	69	166	0	0
		AL CEFC PM*	0	12	0	12	0
		TOTAL GERAL	7932	3201	4796	26	37

* Não consta no QDE.

Macapá AP, 06 de dezembro de 2017.

ANEXO E – Lista da 1ª turma do Curso de Formação de Soldados/PMAP (1990)

ESTADO DO AMAPÁ
POLÍCIA MILITAR
COMANDO GERAL

QUARTEL DE FIC
23 de outubro de 1990
(3ª feira)

- BOLETIM GERAL Nº 201 -

PARA CONHECIMENTO DA POLÍCIA MILITAR E DEVIDA EXECUÇÃO, PUBLICA-SE O SEGUINTE:

- 1ª PARTE -- SERVIÇOS DIÁRIOS -

ESCALA DE SERVIÇO

Para o dia 24 de outubro de 1990 - (4ª feira)

Superior de Dia	Maj PM Chagas
Fiscal de Dia	Sub Ten PM Pires
Adjunto ao Oficial de Operações	2º Sgt PM Corrêa
Comd Gd	3º Sgt PM 65 Uriel
Ob Gd o Cred Dia à CCS	Ob PM 728 Alcinés
Si Gd	Si PM 1904 Firme, 1874 Barroto, 1981 Leonil, Rogério Costa, Alcinés, Jôcias Costa, Rutenício.

Cometeiro de Dia	Ob PM Mus Fernando Oliveira
Padioleiro de Dia	Ob PM 715 Rodrigues
Armeiro de Dia	Si PM 1892 Silvano
Motorista de Dia	Si PM 1767 Paulo Sérgio
Mecânico de Dia	Ob IM 670 Valente
Cozinheiro de Dia	Si PM 1368 J. Antônio
Cassineiro de Of.	Si PM 1630 Egler
Cassineiro de Sgt	Si PM 1908 Euclides
Permanência aos Banheiros de Sgt/Ob/Si	Si PM 1877 Idanor
Permanência ao Alojamento Feminino	Si PM Pon Ana Cláudia
Faxina do Alojamento Feminino e Jardinagem	Si IM Pon Marise o M. de Sousa
Faxina da CCS	Ob PM 604 S. Marques
Faxina do Corredor e Escadaria do QCG	Si PM 2112 João Paulo
Guarda da Fortaleza	3º Sgt PM Mus Chermont, Si IM Mus Cajdas o Jairo do.

- 2ª PARTE -- INSTRUÇÃO -
(SEM ALTERAÇÃO)

- 3ª PARTE -- ASSUNTOS GERAIS E ADMINISTRATIVOS -

ALTERAÇÕES DE OFICIAIS

2. MOVIMENTAÇÃO DE OFICIAL - FUNÇÃO - DESIGNAÇÃO - DISPENSA
De acordo com a IG - 10 - 08 nos Art. 4º e 5º, do Decreto (N) nº 622, de 12 Jun 81, e o publicado no item 4, da 3ª Parte, do BG nº 188, de 02 Out 90, fica dispensado da função de Chefe da 5ª Seção do IMG, a contar do 06 Out 90, o Maj PM NILLO SÉRGIO FRANK, da PMAP, por estar afastado da função por mais de 30 (trinta) dias.

- 1385 -

(Continuação do Boletim Geral nº 201, de 23 de outubro de 1990)

3. O Chefe da 1ª Seção do EMG, o Setor de Folha de Pagamento, o Cmt do CPMI e a CEDEG/AP tomem conhecimento e providências a respeito.

(Sol. à Parte nº 361/90-CCS, de 15 Out 90 - Nota para o BG nº 649/90-PM 1, de 22 Out 90).

ADICIONAL DE FÉRIAS - CONCESSÃO

Tendo em vista o contido na Parte nº 362/90-CCS, de 16 Out 90; o publicado no item 5, da 3ª Parte, do BG nº 171, de 06 Set 90; no item 23, da 3ª Parte, do BI/PMAP nº 215, de 19 Nov 85 (Normas para Regulamentação do Concessão de Férias na PMAP); item 16, da 3ª Parte, do BG nº 191, de 09 Out 90 e de acordo com os nº 4º e 5º, das Normas Complementares para a Concessão do Adicional de Férias publicado no item 7, da 3ª Parte, do BG nº 029, de 09 Fev 90, da 3ª Parte, do BG nº 029, de 09 Fev 90, concedo 10 (dez) e 15 (quinze) dias de Adicional de Férias, respectivamente, aos policiais-militares abaixo relacionados, pertencentes a Cia Cmdo Sv/AJG, a partir de 1º Dez 90, os quais deverão apresentar-se prontos para o serviço nos dias 11 e 16 Dez 90, respectivamente:

10 (dez) dias - apresentação dia 11 Dez 90

- 3ª Sgt PM 65 JOSÉ URIEL DIAS DOS SANTOS
- Sd PM 1856 JURACI RAMOS DAMASCENO
- Sd PM 1879 JOÃO LOPES CONCEIÇÃO

15 (quinze) dias - apresentação dia 16 Dez 90

- 2ª Sgt PM 24 JOSÉ MARIA GOMES DA SILVA
- 2ª Sgt PM 29 JOSÉ RAIMUNDO NERY DO ROSÁRIO

Em consequência, o Chefe da 1ª Seção do EMG, o AJG, o Cmt da CCS e os interessados tomem conhecimento e providências a respeito.

(Sol. à Parte nº 362/90-CCS, de 15 Out 90 - Nota para o BG nº 650/90-PM 1, de 22 Out 90).

9. INCLUSÃO DE SOLDADOS POLICIAIS-MILITARES 2ª CLASSE (RECRUTA)

a. Com base nos Art. 10 e 12, da Lei nº 5.652, de 30 Mai 79, inclui no efetivo da Polícia Militar do Anapá, como Soldado PM 2ª Classe (Recrutas), a contar de 01 Out 90, os seguintes cidadãos:

001. CARLOS FERNANDO SILVA RAMOS, filho de Carlos Silveo de Oliveira Ramos e Julia Silvia Ramos, nascido a 23 Jan 68, em Macapá-AP.

002. DENILSON DE RIMELDA NUNES, filha de Raimundo da Silva Nunes e Dulceirano de Almeida Nunes, nascido a 16 Dez 69, em Macapá-AP.

003. CEDERLEY BARBOSA BRITO, filho de José das Graças da Silva Brito e Maria do Nazare Barboza Brito, nascido a 20 Jan 69, em Macapá-AP.

004. ARIVALDO BARRETO DA SILVA, filho de Raimundo Barros da Silva e Ironeide Barreto da Silva, nascido a 29 Jun 70, em Macapá-AP.

005. PAULO CESAR COSTA DA SILVA, filho de Francisco Assis da Silva e Maria Norian Costa da Silva, nascido a 10 Set 67, em Macapá-AP.

006. DINAMÉ DE PAULA FERREIRA, filho de Daniel Lopes Ferreira e Josefa de Paula Ferreira, nascido a 05 Jan 65, em Macapá-AP.

(Continuação do Relatório Geral nº 201, de 23 de outubro de 1990)

007. LUDFRANKSON DE SOUZA BRASIL, filho de Luiz Gonzaga de Souza Brasil e Beneditina das Chagas de Souza Brasil, nascido a 11 Nov 62, em Parnaíba-PI.
008. ROBERTO TOURINHO DA TRINDADE, filho de Manoel Fernandes da Trindade e Izabela Tourinho da Trindade, nascido a 24 Jan 66, em Macapá-AP.
009. LUCIANO FERREIRA BARROSO, filho de Sebastião Lopes Barroso e Maria Felis Ferreira Barroso, nascido a 10 Jan 69, em Fortaleza-CE.
010. ANNEVAN FERREIRA PIRES, filho de Arlindo Gonzaga Pires e Nonôssia Genes Ferreira, nascido a 16 Out 70, em Macapá-AP.
011. ARLINDO CASTRO LIMA, filho de Melquides Genes de Lima Filho e Maria Onilda Castro Lima, nascido a 23 Jul 66, em Macapá-AP.
012. JORGE EDUARDO GOMES, filho de Raymundo Genes e Juracy de Castro Gomes, nascido a 22 Mar 63, em São Paulo-SP.
013. EDSON WANDER DA SILVA ALVES, filho de Elson da Rocha Alves e Maria Greicy da Silva Alves, nascido a 06 Jan 70, em Macapá-AP.
014. PAULO DE OLIVEIRA DOS SANTOS, filho de Rogério Batista dos Santos e Rainunda dos Santos, nascido a 15 Jan 67, em Macapá-AP.
015. JOSIAS COSTA CARVALHO, filho de Isabel Costa Carvalho, nascido a 06 Jun 68, em Mazagão-AP.
016. ALVARO AUGUSTO DOS SANTOS DA SILVA, filho de José Moraes da Silva e Eglitor dos Santos da Silva, nascido a 26 Jun 69, em Macapá-AP.
017. MILTON MEIRELES MONTEIRO DOS SANTOS, filho de Ehiliano Rodrigues dos Santos e Maria do Nazaré Meireles Monteiro dos Santos, nascido a 10 Jun 71, em Baião-PA.
018. COMERCIO SOARES COUTINHO, filho de Orlando Coutinho e Francisca Soares Coutinho, nascido a 19 Jan 65, em Macapá-AP.
019. LOVANEY CAMILO DE ALMEIDA, filho de Coaracy Dalmácio de Almeida e Colono Camilo de Almeida, nascido a 12 Dez 70, em Macapá-AP.
020. IRI DE LIMA LÔBO, filho de Raimundo Pantoja Lôbo e Josefa de Lima Lôbo, nascido a 04 Ago 71, em Macapá-AP.
021. JOSIVAL DA SILVA ASSUNÇÃO, filho de José Penha de Assunção e Ivanildes da Silva Assunção, nascido a 27 Mar 67, em Macapá-AP.
022. ROGÉRIO DO SOCORRO VAZ DIAS, filho de Bento dos Santos Dias e Raimunda Vaz Dias, nascido a 19 Set 70, em Macapá-AP.
023. MANUEL EDILEISON MADUREIRA BATISTA, filho de Elias Vilhena Batista e Maria do Socorro Madureira Batista, nascido a 22 Set 71, em Afun-PA.
024. ELCIO GOMES PEREIRA, filho de Apolônio Nogueira Dias e Sebastiana Genes Pereira, nascido a 29 Abr 68, em Macapá-AP.
025. DANIEL AMORIM RIBEIRO, filho de Raimundo Fernandes Ribeiro e Sincia Amorim Ribeiro, nascido a 20 Abr 64, em Macapá-AP.
026. CLAUDOMIRO QUEIROZ DA SILVA, filho de Francisco Ramos da Silva e Maria Queiroz da Silva, nascido a 20 Dez 62, em Macapá-AP.

- 1387 -

(Continuação do Boletim Geral nº 201, de 23 de outubro de 1990)

027. JOSÉ RENUILDO CARVALHEIRA DA COSTA, filho de José Rodrigues da Costa e Filia Campos Carvalho, nascido a 12 Out 66, em Macapá-AP.
028. MARCO ANTONIO SILVA OLIVEIRA, filho de Antonio Paçanha de Oliveira e Maria da Silva Oliveira, nascido a 01 Jun 68, em Macapá-AP.
029. ANTONIO SÉRGIO BALI MARQUES, filho de Antonio Gonos Marques e Alice Balia Marques, nascido a 28 Jul 69, em Brocos-PA.
030. REGINALDO DA SILVA JARVIER, filho de Joseph Louis Jarvier e Joana Barbosa da Silva, nascido a 20 Mai 70, em Macapá-AP.
031. VALDECI MAURÍCIO SOBRINHO, filho de Antonio Maurício de Sousa e Maria Guodol de Sousa, nascido a 30 Set 67, em Senador Elói de Sousa-PA.
032. RODRIGALDO DO ESPÍRITO SANTO TRINDADE, filho de Raimundo da Paz Trindade e Teresa da Cruz Espírito Santo Trindade, nascido a 27 Dez 61, em Serra do Navio - AP.
033. EDILSON DE SOUZA FURTADO, filho de Manoel Baixa Furtado e Maria de Souza Furtado, nascido a 15 Abr 68, em Macapá-AP.
034. EBY FURTADO GONÇALVES, filho de Antonio Borges Gonçalves e Maria do Jesus Furtado Gonçalves, nascido a 21 Dez 69, em Macapá-AP.
035. EDSON ALVES DA SILVA, filho de José Ademar Gonos da Silva e Maria Luoyloia da Silva Alves, nascido a 31 Ago 70, em Macapá-AP.
036. ANTONIO CARLOS JARDIM DA SILVA, filho de Francisco Barbosa da Silva e Maria Jardim da Silva, nascido a 08 Out 66, em Macapá-AP.
037. ANTONIO CARLOS NOGUEIRA CARDOSO, filho de Isabel Nogueira Cardoso, nascido a 30 Abr 65, em Macapá-AP.
038. JOSÉ FERREIRA DA SILVA, filho de José Lopes da Silva e Maria Ferreira da Silva, nascido a 03 Ago 70, em Senhor do Bonfim-PA.
039. ALMIR TOURINHO DA TRINDADE, filho de Manoel Formosos da Trindade e Nilza Tourinho da Trindade, nascido a 08 Dez 67, em Macapá-AP.
040. EDEN GUIDALANES PAES, filho de Raimundo Marques Paes e Crisoleto Guida Paes, nascido a 01 Set 68, em Macapá-AP.
041. PAULO RUBENS FINTO DO ROSÁRIO, filho de Manoel do Carmo Xavier do Rosário, nascido a 16 Jun 69, em Macapá-AP.
042. HENRIQUE MANOEL SOUZA NASCIMENTO, filho de Raimundo Gonos do Nascimento e Adalgisa Souza do Nascimento, nascido a 10 Fev 68, em Sojro-PA.
043. AGNALDO BALLEIRO DA GAMA, filho de Antonio Rodrigues da Gama e Benedita Balapiro da Gama, nascido a 19 Jul 70, em Brocos-PA.
044. SERASTILIO JOSÉ VALDARES DIAS, filho de José Maria Dias e Nona Valadares Dias, nascido a 18 Dez 67, em Chapas-PA.
045. LUIZ CARLOS MOREIRA DE LEMOS, filho de Valdeniro José de Lemos e Carmo Moreira, nascido a 04 Set 62, em Macapá-AP.

(Continuação do Boletim Geral nº 201, de 23 de outubro de 1990)

046. ~~WALTER OLIVEIRA DE VILHENA~~, filho de Manoel Vilhena Ananajás e Maria de Oliveira Borges, nascido a 20 Nov 68, em Chaves-PA.
047. ROM LILI DE FREITAS, filho de Nafaly Pantoja de Freitas e Aurora de Freitas, nascido a 11 Out 66, em Macapá-AP.
048. ALEONILDO BARBOSA CORRÊA, filho de Adenor da Silva Barbosa e Maria Barbosa Corrêa, nascido a 09 Nov 71, em Macapá-AP.
049. ARLINDO DOS SANTOS COSTA, filho de Sebastião Manoel da Costa e Antonina Quaresma dos Santos, nascido a 31 Out 70, em Oiapoque-AP.
050. ARCIMAR FRANÇA TRINDADE, filho de Agidelmarino Trindade e Gila França Trindade, nascido a 03 Mar 63, em Macapá-AP.
051. PAULO SÉRGIO BARCELAR DO CARMO, filho de Manoel Pinheiro do Carmo e Maria Barcelar do Carmo, nascido a 10 Dez 70, em Macapá-AP.
052. ROSSILENO THOMAZ SILVA DA CONCEIÇÃO, filho de Rom Ivam Garcia da Conceição e Irene Silva da Conceição, nascido a 06 Set 70, em Bolão-PA.
053. JOSÉ LUIZ CARDOSO ALFAIA, filho de João da Silva Alfaia e Maria Carleco Alfaia, nascido a 27 Dez 66, em Afuá-PA.
054. EDSON PAULO GOMES GUILHERME, filho de Elson Vidal Guilherme e Maria Durvalina Gomes Guilhermina, nascido a 07 Ago 68, em Macapá-AP.
055. JOSIVAN MAURÍCIO DE SOUZA, filho de Antonio Maurício de Souza e Maria Guodes de Souza, nascido a 22 Jan 65, em Elci de Souza-IN.
056. ~~NESCIENTIAS~~, filho de Istelino Farias e Maria da Conceição Florêncio Farias, nascido a 15 Nov 67, em Marabá-PR.
057. JORGE LUIZ QUEIROZ, filho de Julito Queiroz Soares, nascido a 31 Jan 67, em Macapá-AP.
058. MARLON NEVES BAHIA, filho de Jorge de Melo Bahia e Maria Elithe Neves Bahia, nascido a 10 Mar 70, em Macapá-AP.
059. MAURO JORGE BARBOSA FERREIRA, filho de José de Souza Pereira e Raimundo Barbosa Pereira, nascido a 17 Abr 67, em Macapá-AP.
060. LUIZ CLAUDIO DA COSTA MIRANDA, filho de Rui Miranda e Ana Maria da Costa Miranda, nascido a 20 Mai 64, em Vigia-PA.
061. NEXIM JOSÉ DA COSTA, filho de Antonio dos Santos Costa e Alice Baia da Costa, nascido a 18 Jun 67, em Mazagão-AP.
062. MÁRCIO SEBASTIÃO AMORIM DOS ANJOS, filho de Maria Nilza Amorim dos Anjos, nascido a 20 Jan 70, em Macapá-AP.
063. GILSON SANTOS DE AZEVEDO, filho de Joel Pereira de Azevedo e Sinita Santos de Azevedo, nascido a 24 Jul 68, em Macapá-AP.
064. MARCO TASSU BRAS DA SILVA, filho de José Agudaldo da Silva e Ruth Maria Bras da Silva, nascido a 27 Set 66, em Bolão-PA.
065. VAIMIR DA LUZ ROCHA, filho de Rogito Gama da Rocha e Maria Elci da Luz Rocha, nascido a 09 Dez 69, em Macapá-AP.

(Continuação do Boletim Geral nº 201, de 23 de outubro de 1990)

066. JAYME MARQUIS LEITE, filho de Jayme Honor Leite e Lucilo Marquis Leite, nascido a 12 Nov 69, em Macapá-AP.

067. ALESSANDRO JORGE PICONÇO DE NUNHEIDA, filho de Raimundo Pereira de Almeida e Anna Piconço de Almeida, nascido a 04 Jul 71, em Macapá-AP.

068. GUILHERME DO CARMO DA LUZ, filho de Guilherme Farias da Luz e Maria do Carmo da Luz, nascido a 17 Mai 62, em Macapá-AP.

069. BENEDITO SANTOS RAPOSO, filho de Francisca da Silva Raposo e Clara Lobato Santos, nascido a 10 Mai 70, em Brocos-PA.

070. CLAUDIO DO SOCORRO PRADO ALVES, filho de Manoel Brito Alves e Verolinda Prado Alves, nascido a 20 Nov 68, em Brocos-PA.

071. ADILSON FERREIRA COSTA, filho de Maria Miracy Ferreira Costa, nascido a 08 Mai 70, em Macapá-AP.

072. EVERILDO DA SILVA OLIVEIRA, filho de Zenor Lopes da Oliveira e Maria da Silva Oliveira, nascido a 25 Jun 70, em Anajás-PA.

073. ÉDER MENDES FERNANDES, filho de Walter de Oliveira Fernandes e Maria da Conceição Mendes Fernandes, nascido a 25 Out 66, em Macapá-AP.

074. MARCELO AUGUSTO BATISTA DA SILVA, filho de Manoel Gomes da Silva e Benedita Batista da Silva, nascido a 04 Nov 71, em Macapá-AP.

075. ANGELO ROBERTO DE LIMA MONTEIRO, filho de Bernardo da Silva Monteiro e Dina de Iana Monteiro, nascido a 24 Ago 68, em Macapá-AP.

076. ROGÉRIO RIBAS BARBOSA, filho de Rui da Silveira Barbosa e Rosalinda da Cruz Ribas, nascido a 09 Jan 69, em Macapá-AP.

077. JOSÉ CLEY SANTOS ESPÍNDOLA, filho de José Olímpio Cordeiro Espíndola e Raimunda Inês Santos Espíndola, nascido a 18 Fev 69, em Macapá-AP.

078. ELIO ABREU SILVA, filho de José Orlando dos Santos Silva e Maria Isolda da Abreu Silva, nascido a 16 Jul 70, em Macapá-AP.

079. RAIMUNDO GUEDES DE OLIVEIRA, filho de Antonio Conrado de Oliveira e Ana da Silva Guedes, nascido a 10 Jun 66, em Curupá-PA.

080. JOSIMAR BEZERRA PEREIRA, filho de Manoel José Pereira e Maria das Dores Bezerra Pereira, nascido a 13 Set 64, em Anapá-AP.

081. RAIMUNDO SÉRGIO DE SOUZA GAIA, filho de José Coutinho Gaia e Maria Nogueira de Souza Gaia, nascido a 06 Mai 68, em Macapá-AP.

082. MÁRCIO DO SOCORRO FARIAS DE SOUZA, filho de José Cardoso de Sousa e Maria das Graças Farias de Souza, nascido a 09 Set 71, em Macapá-AP.

083. MARIÚCIO VIZ DA SILVA, filho de Mildes Coelho da Silva e Lindalva Vas da Silva, nascido a 29 Set 70, em Aná-PA.

084. PROTÁSIO BARRIGA CALDAS, filho de Protásio Monteiro Caldas e Maria Lindalva Barriga Caldas, nascido a 02 Mai 69, em Macapá-AP.

085. JOSÉ ADAUTO RODRIGUES DE ABREU, filho de José Alves de Abreu e Maria Rodrigues de Abreu, nascido a 11 Mai 71, em Macapá-AP.

(Continuação do Boletim Geral nº 201, de 23 de outubro de 1990)

086. ELISEU ALVES, filho de Maria Rosa Alves, nascido a 30 Nov 70, em Bolão-PA.
087. CARLOS ALBERTO GOMES DIAS, filho de Raimundo Pereira Dias e Rosalinda dos Santos Dias, nascido a 22 Abr 70, em Bolão-PA.
088. PAULO GONÇALVES DOS SANTOS, filho de Maria Nery Gonçalves dos Santos, nascido a 15 Mai 66, em Macapá-AP.
089. JOELSON AMARAL DA CONCEIÇÃO, filho de Raimundo Vaz da Conceição e Maria Célia Amaral da Conceição, nascido a 25 Dez 69, em Macapá-AP.
090. RAIMUNDO RIBEIRO DOS SANTOS, filho de Raimundo dos Santos e Benedita Ribeiro dos Santos, nascido a 16 Abr 70, em Bolão-PA.
091. ALIN CARLOS LEMOS DE VASCONCELOS, filho de Cecília de Trindade de Vasconcelos e Rosa Lemos de Vasconcelos, nascido a 01 Abr 70, em Macapá-AP.
092. JOSÉ ANTONIO DOS SANTOS SOUZA, filho de Antonio Alves de Souza e Maria Celina dos Santos Souza, nascido a 13 Dez 65, em Macapá-AP.
093. HAROLDO DOS SANTOS SILVA, filho de Ivone Ribeiro da Silva e Rosinda dos Santos Silva, nascido a 17 Mar 67, em Anapó-AP.
094. JOÃO BATISTA FURTADO DE VASCONCELOS, filho de Benedito Furtado de Vasconcelos e Dejanira Rodrigues de Jesus, nascido a 14 Fev 64, em Canotã-PA.
095. OLBEDINO MOREIRA MENDES, filho de Ubirajara Duarte Mendes e Conceição Moreira Mendes, nascido a 13 Jul 64, em Macapá-AP.
096. ALCIDINEY AMADOR PIRES, filho de Juliano Pires Filho e Paulina Amador, nascido a 19 Jan 68, em Macapá-AP.
097. MARCELO DO SOCORRO MATOS DE SOUZA, filho de Manoel Américo de Souza e Elza Matos de Souza, nascido a 07 Mar 67, em Macapá-AP.
098. OZELIS NUNES DO NASCIMENTO, filho de Raimunda Nunes do Nascimento, nascido a 21 Ago 69, em Macapá-AP.
099. ANGELO COSTA DE OLIVEIRA, filho de Raimundo Cassiano de Oliveira e Maria Pereira da Costa, nascido a 27 Jan 67, em Macapá-AP.
100. RENO COSMO SILVA DOS SANTOS, filho de Alcindo Matos dos Santos e Maria Conceição Silva dos Santos, nascido a 26 Jul 71, em Macapá-AP.
101. VANILDO MARTINS RODRIGUES, filho de Orlando Alves Rodrigues e Rita Martins Rodrigues, nascido a 23 Set 65, em Macapá-AP.
102. AMÁURY BARBOSA BARRETO, filho de José Assuay Soares Barreto e Maria Valcira Barbosa Barreto, nascido a 06 Fev 71, em Anapó-AP.
103. MÁRIO LUCIO COELHO DOS SANTOS, filho de José David Anjos dos Santos e Edith Coelho dos Santos, nascido a 08 Set 69, em Macapá-AP.
104. GASPARILHO BRITO DE PAULA, filho de Gaspar Teixeira de Paula e Anacleto Brito de Paula, nascido a 24 Jul 69, em Anapó-AP.
105. LAÉRCIO GONÇALVES BARBOSA, filho de Raimundo Pires Barbosa e Julia Gonçalves Barbosa, nascido a 18 Mar 70, em Cioçoque-PA.

- 1391 -

(Continuação do Boletim Geral nº 201, de 23 de outubro de 1990)

106. MIGUEL GONÇALVES FAÇANHA, filho de Lindolfo Vilhena Façanha e Maria da Conceição Gonçalves Façanha, nascido a 02 Nov 69, em Belém-PA.

107. JOSÉ ANTONIO SILVA FERNANDES, filho de Joaquim Mateos Fernandes e Maria do Carmo Silva Fernandes, nascido a 26 Nov 67, em Macapá-AP.

108. EUGÊNIO VILHENA FILHO, filho de Eugênio Vilhena e Arcolina dos Santos Vilhena, nascido a 10 Jun 69, em Macapá-AP.

109. ADAILSON DE SOUZA ALVES, filho de Marleop da Souza Alves, nascido a 27 Mar 70, em Macapá-AP.

110. ROBERTO PEREIRA DO ROSÁRIO, filho de Rita Porcira do Rosário, nascido a 26 Dez 69, em Macapá-AP.

6. Com base nos Art. 10 e 12, da Lei nº 6.652, de 30 Mai 79 e o previsto no Decreto-Lei nº 2.106, de 06 Fev 84, incluiu no estado efetivo da Polícia Militar do Amapá, como Soldado EM 2ª Classe (Recruta), a contar de 01 Out 90, as seguintes cidadãos:

001. MARIZETE GÓES DE MAGALHÃES, filha de Ademar Campos de Magalhães e Vicoon da Góes de Magalhães, nascida a 15 Nov 64, em Macapá-AP.

002. MARIA SEBASTIANA ALVES DE SOUZA, filha de Manoel João Gomes de Souza e Nezita Alves de Souza, nascida a 21 Abr 70, em Afim-PA.

003. EDNA RODRIGUES PONTES, filha de Vicente de Oliveira Pontes e Margarida Rodrigues Pontes, nascida a 14 Dez 70, em Amapá-AP.

004. MIRANEY BASTOS DE ARAÚJO, filha de Francisco Silva de Araújo e Miracani Bastos de Araújo, nascida a 22 Jan 72, em Macapá-AP.

005. LÍVIA CRISTINA FAÇANHA DA SILVA, filha de Augusto Wanderley Aragão da Silva e Maria do Nazaré Façanha da Silva, nascida a 21 Jul 71, em Macapá-AP.

006. ANA LUCILVANIA SILVA OLIVEIRA, filha de Antonio Alencar Oliveira e Maria Adelaide Alves da Silva Oliveira, nascida a 08 Set 60, em Rosário-MA.

007. ICLANDA DO SOCORRO VIANA BARBOSA, filha de Benjamim Terrinha Barbosa e Clotilde Viana Barbosa, nascida a 28 Jul 66, em Macapá-AP.

008. ELLENTE VIANA CARVALHO, filha de Antonio Domingos de Carvalho e Maria Benedita Viana de Carvalho, nascida a 03 Abr 71, em Macapá-AP.

009. SARA-MARIA RAMOS GOMES, filha de Levy Gomes Sobrinho e Cassia Ramos Braga, nascida a 18 Set 63, em Macapá-AP.

010. MARIA LUIZA COELHO MIRANDA, filha de Abel Rodrigues Miranda e Anália Coelho Miranda, nascida a 10 Mai 71, em Macapá-AP.

011. ROSOCLEDES DOS SANTOS FERREIRA, filha de Quirino Tavares Ferreira e Zilda dos Santos Ferreira, nascida a 02 Jul 67, em Macapá-AP.

012. LILLIAN MIRA PIGANÇO, filha de Raimundo Ademar Picanço e Maria das Dores Mira Picanço, nascida a 29 Nov 69, em Macapá-AP.

013. MARIA ROSALVA RODRIGUES DE ABREU, filha de José Alves de Abreu e Maria Rodrigues de Abreu, nascida a 30 Mai 66, em Macapá-AP.

- 1392 -

(Continuação do Boletim Coral nº 201, de 23 de outubro de 1990)

014. ELLANA DE PÁTIMA AGUIAR FREITAS, filha de Miguel Freitas e Joana Reis Aguiar, nascida a 25 Mar 71, em São Luiz-MI.

015. MARLA MARGARETH COELHO DO NASCIMENTO, filha de Raimundo Moura do Nascimento e Zoraide Coelho do Nascimento, nascida a 13 Set 63, em Macapá-AP.

016. JOSILANE SILVA DOS SANTOS, filha de José Natividade dos Santos e Maria Paz Pereira da Silva, nascida a 17 Set 70, em Macapá-AP.

017. MARILENE DE ASSUNÇÃO COSTA, filha de Raimundo Araújo Costa e Maria das Graças de Assunção Costa, nascida a 29 Dez 66, em Macapá-AP.

018. JACILENE NUNES COELHO, filha de Antonio José Coelho e Jacy Nunes Coelho, nascida a 01 Mar 68, em Oiapoque-AP.

019. CLEMIDINETE DOS SANTOS RODRIGUES, filha de Francisco Braga Rodrigues e Maria dos Santos Rodrigues, nascida a 20 Abr 70, em Macapá-AP.

020. MARLA DO SOCORRO DO ROSÁRIO ALMEIDA, filha de Lourenço Tavares de Almeida e Luiza do Rosário Almeida, nascida a 01 Dez 68, em Macapá-AP.

Em consequência, o Chefe da 1ª Seção do EMG, o Cmt do CMAP e o Sotor de Folha de Pagamento tomam conhecimento e providências a respeito.

(Nota para o BG nº 627/90-PM 1, de 16 Out 90).

- 4ª PARTE - JUSTIÇA E DISCIPLINA -
(SEM ALTERAÇÃO)

GEÓLIO SANTOS - Ten Col PM
Cmt Coral da FMAP

ANEXO F – Grade de Disciplinas do Curso de Soldado/PMAP de 2018

DIVISÃO DAS DISCIPLINAS POR ÁREAS TEMÁTICAS CURSO DE FORMAÇÃO DE SOLDADO – CFSD/2018			
Nº	DISCIPLINA	C/H	INSTRUTOR (A)
ÁREA TEMÁTICA I: Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública			
1	Noções de Sistema de Segurança Pública	20	Maj Marcelo 1º Ten Ferreira 2º Ten Campelo
2	Policiamento Comunitário	45	Ten Cel André Cap Jean Robert 1º Ten Ruan
ÁREA TEMÁTICA II: Violência, Crime e Controle Social			
3	Noções de Criminologia Aplicada à Segurança Pública	25	1º Ten Medeiros 1º Ten Alan Miranda Sub Ten Jayron Sub Ten Gomez
ÁREA TEMÁTICA III: Conhecimentos Jurídicos			
4	Introdução ao Direito Administrativo Disciplinar	30	Ten Cel Costa Júnior Cap Wagner
5	Noções de Direito Administrativo	20	Ten Cel André Cap Saucier 1º Sgt Eulson
6	Noções de Direitos Humanos com ênfase à atuação da PMAP na proteção dos grupos vulneráveis	30	Maj Carlos Augusto Cap Robert
7	Noções de Direito Penal	30	1º Ten William 1º Ten Inácio 1º Ten Silva Lima
8	Introdução ao Direito Penal Militar	30	1º Ten Cecílio 1º Ten Takada 1º Ten Monteiro
9	Noções de Direito Constitucional Aplicado à Administração Pública	20	1º Ten Takada 1º Ten Inácio 1º Sgt Sara Reis
10	Noções de Legislação Especial	30	1º Ten Cecílio Sub Ten Rauny 2º Sgt Odilon
11	Noções de Legislação Organizacional	20	Maj Tarick Cap Sônia
ÁREA TEMÁTICA IV: Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos			
12	Prevenção, Mediação e Resolução de Conflitos	20	Cap Wagner 1º Ten Monteiro 1º Ten Silveira
13	Primeira Intervenção em Crises - POP 09	45	Cap Anderson 1º Ten Rafael Sub Ten William Leite
ÁREA TEMÁTICA V: Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador			
14	Introdução à Educação Física (TFPM)	100	Ten Cel Costa Júnior 1º Ten Olímpio 1º Ten Kaio Sub Ten Jandira 2º Sgt Silva Sd Jeyssie
15	Introdução à Saúde e Segurança Aplicada ao Trabalho	20	Cap Marcilene 1º Ten Luis Henrique
16	Noções de Relações Interpessoais	15	1º Ten Espindola 1º Sgt Kim

ÁREA TEMÁTICA VI: Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública			
17	Documentação Técnica	15	1º Sgt A. Pimentel 1º Sgt Houdinelle
18	Telecomunicações	25	1º Ten Alan Miranda 2º Ten Isacksson 1º Sgt Houdinelle
19	Noções de Relacionamento com a Mídia	15	1º Ten Annie 1º Sgt Cleber
20	Inteligência de Segurança Pública	20	Maj Soares Sd N. Serrão
21	Libras	15	2º Sgt J. Coelho
ÁREA TEMÁTICA VII: Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva			
22	Deontologia Policial Militar (filosofia moral)	16	Ten Cel Aldinei Maj Fabiano
23	Ética e Cidadania	15	1º Ten Eupladola 1º Ten Montoril Sub Ten Jayson
24	Identidade e Cultura da Organização Policial	15	Maj Tarick 1º Ten Leandro Cruz
25	Introdução a Ordem Unida	60	1º Ten Pompeu 1º Ten Alan Miranda 1º Ten Rodrigues 2º Ten Quarezima 2º Ten Erik 1º Sgt Assunção 2º Sgt Django
ÁREA TEMÁTICA VIII: Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública			
26	Defesa Pessoal Policial	60	Ten Cel Costa Júnior 1º Ten Pompeu 2º Ten Laurent 2º Ten Erik
27	Abordagem 1 - Doutrina (POP 01 ao 05)	20	Maj Max Cap Anderson 1º Ten Érico 1º Sgt Paulo Souza
28	Abordagem 2 - Rádio Patrulhamento (POP 01 ao 05)	100	Maj Max 1º Ten Érico 1º Sgt Kim 2º Sgt Paulo Souza Cb D. Coutinho Cb Deive Cb Izabela Sd Klézio
29	Uso Diferenciado da Força	25	Cap Eliabe Cap Lima Lucio 1º Ten Rafael
30	Armamento, Munição e Tiro	50	Cap Valdir 1º Ten Henrique 1º Ten Castelo 1º Ten Sandro 1º Ten Alan Miranda Sub Ten Moura Silva 1º Sgt A. Leite
31	Método Giraldi	50	Cap Valdir 1º Ten Henrique 1º Ten Castelo 1º Ten Sandro Sub Ten Moura Silva 1º Sgt A. Leite

32	APH Tático	30	1º Sgt Teixeira 1º Sgt João Marcos
33	Policiamento Escolar	20	1º Ten Silvio 1º Ten Montoril
34	Policiamento Ambiental	40	Cap Sancler 2º Ten Michael 1º Sgt C. Allan
35	Técnicas de Patrulhamento Rural/Fluvial	120	Cap Valdir 1º Ten Henrique 1º Ten Castelo 1º Ten Sandro
36	Preservação e Valorização da Prova - POP 06	20	Cap Coelho Cap Eliabe
37	Combate Velado	20	1º Ten Érico Cb D. Coutinho Cb Deive Cb Izabela Sd Luiz Adriano Sd Kléssio
38	Patrulhamento em Áreas de Risco	50	Cap Lima Lúcio 1º Ten Éder Martins Cb Bruno Barbosa Sd Moreno
39	Legislação Trânsito 1	20	Sub Ten J. Carvalho
40	Legislação de Trânsito 2	20	2º Ten A. Lopes
41	Fiscalização de Trânsito	20	Cb Sathoro
42	Operações de Trânsito	20	2º Ten A. Lopes Sub Ten J. Carvalho 2º Sgt José Moraes Cb Sathoro
Atividade Complementar		129	A cargo do CFA
CARGA HORÁRIA TOTAL		1.510 h/a	