



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO)

Da pedagogia do cassetete à pedagogia da cidadania:

Representações sociais de praças policiais militares frente ao ensino superior para praças

Nelson Gonçalves de Souza

Brasília, DF

2020

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO)

Da pedagogia do cassetete à pedagogia da cidadania:

Representações sociais de praças policiais militares frente ao ensino superior para praças

Nelson Gonçalves de Souza

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

Brasília, DF

2020

BANCA EXAMINADORA:

Tese defendida e aprovada em ____ / ____ / ____

Profa. Dra. Ana Lúcia Galinkin (Presidente)

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Alexander Hochdorn (Membro titular)

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Vicente Faleiros (Membro titular)

Universidade de Brasília

Prof. Dra. Marcelle Gomes Figueira (Membro titular)

Universidade Católica de Brasília

Profa. Dra. Elaine Neiva (Membro suplente)

Universidade de Brasília

Agradecimentos

A Deus, por ter me permitido chegar até aqui.

A todos aqueles que, de modo direto ou indireto, colaboraram para que esse trabalho fosse possível, em especial minha esposa Dilma e meus filhos Iago e Igor, que nenhuma culpa tiveram pelos meus momentos de ausência, assim como minha orientadora, Dra. Ana Lúcia Galinkin, cuja paciência e recomendações sempre me ajudaram dar passos adiante.

Sumário

AGRADECIMENTOS	IV
LISTA DE FIGURAS.....	VII
LISTA DE TABELAS	VIII
RESUMO.....	X
ABSTRACT	XI
INTRODUÇÃO	12
PROBLEMA.....	13
PRESSUPOSTOS	15
JUSTIFICATIVA	16
OBJETIVO.....	20
EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA POLICIAIS: UM EXAME DA LITERATURA	20
AS RELAÇÕES HISTÓRICAS POLÍCIA-SOCIEDADE NO BRASIL	21
O “PAPEL PEDAGÓGICO” DA POLÍCIA	22
ENSINO POLICIAL MILITAR NO BRASIL.....	25
O EIXO “SEGURANÇA” NA PERSPECTIVA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	28
ENSINO SUPERIOR PARA POLICIAIS: A VISÃO “DE FORA”	29
IMPACTOS DO ENSINO SUPERIOR PARA POLICIAIS – ALGUMAS EVIDÊNCIAS	33
UMA OUTRA FUNÇÃO PEDAGÓGICA PARA A POLÍCIA.....	39
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	41
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – A GRANDE TEORIA.....	42
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – AS ABORDAGENS COMPLEMENTARES	46
<i>Denise Jodelet – fidelidade e sistematização</i>	<i>46</i>
<i>Willem Doise – a escola de Genebra</i>	<i>49</i>
<i>Jean-Claude Abric – a Teoria do Núcleo Central.....</i>	<i>52</i>
MÉTODO	56
DELINEAMENTO.....	56
LIMITAÇÕES E ALCANCES	57
CONSTITUIÇÃO E TAMANHO DA AMOSTRA.....	58
PROCEDIMENTOS	59
INSTRUMENTOS.....	60
ANÁLISE DOS DADOS	62

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
DADOS DEMOGRÁFICOS	64
ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DE TEXTO EVOC1 (EVOCAÇÕES PRIMÁRIAS)	69
<i>Análise de Frequências das evocações totais e principais dos participantes</i>	69
<i>Classificação Hierárquica Descendente (CHD)</i>	76
<i>Análise de Similitude</i>	79
<i>Análise Prototípica do Corpus Evoc 1 (Evocações Primárias)</i>	80
ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DE TEXTO EVOC2 (ZONA MUDA)	90
<i>Análise de Frequências das evocações totais e principais da Zona Muda (evoc2)</i>	90
<i>Classificação Hierárquica Descendente (CHD)</i>	92
<i>Análise de Similitude</i>	95
<i>Análise Prototípica do Corpus Evoc2 (Zona Muda)</i>	96
COMPARAÇÕES ENTRE AS EVOCAÇÕES DO <i>CORPUS</i> EVOC1 (EVOCAÇÕES PRIMÁRIAS) E O <i>CORPUS</i> EVOC2 (ZONA MUDA)	101
CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS	111
ANEXO 1 – INSTRUMENTO DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	125
NOTAS	131

Lista de Figuras

<i>FIGURA 1.</i> DENDOGRAMA DA CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA SOBRE ENSINO SUPERIOR PARA PRAÇAS POLICIAIS MILITARES DA PMDF.	77
<i>FIGURA 2.</i> GRÁFICO DE ANÁLISE DE SIMILITUDE DO <i>CORPUS</i> EVOC1, DE PESQUISA SOBRE ENSINO SUPERIOR PARA PRAÇAS POLICIAIS MILITARES DA PMDF.	80
<i>FIGURA 3.</i> QUADRANTES RESULTANTES DA ANÁLISE PROTÓTICA REALIZADA PELO SOFTWARE <i>IRAMUTEQ</i>	81
<i>FIGURA 4.</i> DENDOGRAMA DA CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE DO <i>CORPUS</i> EVOC 2 (ZONA MUDA) DE PESQUISA SOBRE ENSINO SUPERIOR PARA PRAÇAS POLICIAIS MILITARES DA PMDF.	94
<i>FIGURA 5.</i> ANÁLISE DE SIMILITUDE DO <i>CORPUS</i> EVOC 2 (ZONA MUDA) DE PESQUISA SOBRE ENSINO SUPERIOR PARA PRAÇAS POLICIAIS MILITARES DA PMDF.	96

Lista de Tabelas

TABELA 1 <i>FREQUÊNCIA E PERCENTUAL DE POLICIAIS MILITARES PARTICIPANTES, POR SEXO</i>	65
TABELA 2 <i>FREQUÊNCIA E PERCENTUAL DE POLICIAIS MILITARES PARTICIPANTES, POR COR OU RAÇA</i>	65
TABELA 3 <i>FREQUÊNCIA E PERCENTUAL DE POLICIAIS MILITARES PARTICIPANTES, POR ESTADO CIVIL</i>	66
TABELA 4 <i>FREQUÊNCIA E PERCENTUAL DE POLICIAIS MILITARES PARTICIPANTES, POR ESCOLARIDADE ATUAL</i>	67
TABELA 5 <i>FREQUÊNCIA E PERCENTUAL DE POLICIAIS MILITARES PARTICIPANTES, POR ESCOLARIDADE QUANDO ENTROU NA POLÍCIA MILITAR</i>	67
TABELA 6 <i>FREQUÊNCIA E PERCENTUAL DE POLICIAIS MILITARES PARTICIPANTES, POR ÁREA DE FORMAÇÃO</i>	68
TABELA 7 <i>MÉDIA, DESVIO E VARIÂNCIA PARA IDADE, TEMPO DE SERVIÇO NA POLÍCIA MILITAR E TEMPO DE SERVIÇO NO GRAU HIERÁRQUICO ATUAL</i>	69
TABELA 8 <i>FREQUÊNCIAS ABSOLUTA, ACUMULADA E RELATIVA (LINHAS) DO TOTAL DE EVOCAÇÕES DOS PARTICIPANTES (VISÃO PARCIAL)</i>	70
TABELA 9 <i>FREQUÊNCIAS ABSOLUTA E ACUMULADA (%), DAS EVOCAÇÕES PRINCIPAIS DOS PARTICIPANTES</i>	71
TABELA 10 <i>COMPARAÇÃO ENTRE AS POSIÇÕES DAS 6 PRIMEIRAS EVOCAÇÕES NO CONJUNTO TOTAL DA EVOCAÇÕES E NO CONJUNTO DE EVOCAÇÕES PRINCIPAIS</i>	72
TABELA 11 <i>ELEMENTOS CENTRAIS E PERIFÉRICOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POLICIAIS MILITARES SOBRE ENSINO SUPERIOR</i>	85
TABELA 12 <i>ELEMENTOS CENTRAIS E PERIFÉRICOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POLICIAIS MILITARES COM NÍVEL DE INSTRUÇÃO SUPERIOR, SOBRE O ENSINO SUPERIOR PARA PRAÇAS</i>	86
TABELA 13 <i>ELEMENTOS CENTRAIS E PERIFÉRICOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POLICIAIS MILITARES SEM NÍVEL DE INSTRUÇÃO SUPERIOR, SOBRE O ENSINO SUPERIOR PARA PRAÇAS</i>	89
TABELA 14 <i>FREQUÊNCIAS ABSOLUTA, ACUMULADA E RELATIVA (LINHAS) DO TOTAL DE EVOCAÇÕES DOS PARTICIPANTES NA ZONA MUDA (VISÃO PARCIAL)</i>	90
TABELA 15 <i>FREQUÊNCIAS ABSOLUTA E ACUMULADA (%) DAS EVOCAÇÕES PRINCIPAIS DOS PARTICIPANTES NA ZONA MUDA (VISÃO PARCIAL)</i>	91
TABELA 16 <i>ELEMENTOS CENTRAIS E PERIFÉRICOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POLICIAIS MILITARES SOBRE ENSINO SUPERIOR</i>	98
TABELA 17 <i>ELEMENTOS CENTRAIS E PERIFÉRICOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POLICIAIS MILITARES COM CURSO SUPERIOR</i>	100

TABELA 18 <i>ELEMENTOS CENTRAIS E PERIFÉRICOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ZONA MUDA DE POLICIAIS MILITARES SEM CURSO SUPERIOR</i>	101
TABELA 19 <i>COMPARAÇÃO ENTRE AS POSIÇÕES DAS 6 PRIMEIRAS EVOCAÇÕES NO CONJUNTO TOTAL DA EVOCAÇÕES E NO CONJUNTO DE EVOCAÇÕES PRINCIPAIS DA ZONA MUDA</i>	103
TABELA 20 <i>COMPARAÇÃO ENTRE AS POSIÇÕES DAS 6 PRIMEIRAS EVOCAÇÕES NO CONJUNTO TOTAL DA EVOCAÇÕES (EVOC1) E NO CONJUNTO TOTAL DE EVOCAÇÕES DA ZONA MUDA (EVOC2)</i>	104
TABELA 21 <i>COMPARAÇÃO ENTRE AS POSIÇÕES DAS 6 PRIMEIRAS EVOCAÇÕES PRINCIPAIS (EVOC1) E DAS EVOCAÇÕES PRINCIPAIS DA ZONA MUDA (EVOC2)</i>	105

Resumo

Estudos a respeito do ensino superior para policiais vêm ocorrendo desde o início do século XX, especialmente nos Estados Unidos da América, com resultados importantes que indicam que, no mínimo, não produzem qualquer resultado negativo. Em sua maioria, tais estudos concluem que há, sim, um agregado positivo de resultados na qualidade dos serviços profissionais prestados por policiais à população, quando tais profissionais são dotados de competências tipicamente desenvolvidas pelo ensino superior. No Brasil, só recentemente essa questão vem recebendo atenção das organizações policiais militares preocupadas, até aqui, apenas com a formação técnica ao nível de suas escolas profissionais. Recentes iniciativas têm levado policiais para os bancos universitários, em especial, aqueles que ocupam posições mais baixas da estrutura hierárquica dessas instituições, oferecendo-lhes oportunidades de uma formação não somente técnica, mas, também, humanística e científica, desenvolvendo neles, habilidades consideradas essenciais para os cenários atuais e futuros. A Polícia Militar do Distrito Federal, a partir do ano de 2008 passou a exigir o nível superior como requisito de entrada na corporação, no nível de soldado, seu mais baixo grau hierárquico. Esta pesquisa, sob a ótica da Teoria das Representações Sociais e sob a perspectiva da abordagem estrutural de Jean-Claude Abric, identificou, analisou e procurou compreender as representações que os policiais militares de baixo grau hierárquico lograram construir ao longo dos dez anos posteriores a essa decisão. Encontrou-se que, embora ainda haja dúvidas e questões a serem respondidas, é possível identificar uma percepção positiva dos praças policiais em relação aos efeitos do ensino superior no trabalho policial, que parecem recomendar a adoção desse nível de instrução, mesmo no mais baixo grau hierárquico da instituição.

Palavras-chave: educação superior; educação superior para policiais; segurança pública; polícia; polícia militar; representações sociais; abordagem estrutural; núcleo central.

Abstract

Studies on higher education for police officers have been taking place since the beginning of the 20th century, especially in the United States of America, with important results that indicate that, at the very least, they do not produce any negative result. Most of these studies conclude that there is, in fact, a positive aggregate of results in the quality of professional services provided by police to the population, when these professionals are endowed with skills typically developed by higher education. In Brazil, this issue has only recently received attention from military police organizations concerned, until now, only with technical training at the level of their professional schools. Recent initiatives have taken police officers to university banks, especially those who occupy lower positions in the hierarchical structure of these institutions, offering them opportunities for not only technical, but also, humanistic and scientific training, developing in them skills considered essential for the current and future scenarios. The Federal District Military Police, as of 2008, began to demand the higher level as a requirement for entry into the corporation, at the soldier level, its lowest hierarchical level. This research, from the perspective of the Theory of Social Representations and from the perspective of Jean-Claude Abric's structural approach, identified, analyzed and sought to understand the representations that the low-ranking military police officers built over the ten years after that decision. It was found that, although there are still doubts and questions to be answered, it is possible to identify a positive perception of the low-rank police officers in relation to the effects of higher education on police work, which seem to recommend the adoption of this level of education, even at the lowest hierarchical level of the institution.

Keywords: higher education; higher education for police officers; public security; police; military police; social representations; structural approach; central core.

Introdução

Inicia-se esta pesquisa esclarecendo as razões do título, o qual tem por pretensão, render justos tributos a Valter Martins¹ e a Ricardo Balestreri², para os quais a função pedagógica social da polícia é um fato, e cujas leituras acabaram por sedimentar a curiosidade genuinamente weberiana (Weber, 2006)³ que orienta este trabalho, em compreender os resultados de um processo pedagógico cheio de especificidades, como é o que aqui se examina.

Do primeiro, resgata-se a ideia de “**pedagogia do cassetete**” que, apesar de “bizarra”, traduz de forma bastante fiel o “papel educador” da polícia nos idos do império e que, sob algumas percepções, pouco sofreu modificações em relação ao modo de interação entre a polícia e a sociedade na resolução dos conflitos a que ambos se veem expostos.

Do segundo, traz-se à reflexão o conceito de “**pedagogia da cidadania**”, pela qual, num processo de transformação freiriana (Freire, 1987, 2014), a polícia, ainda que necessariamente cumprindo seu papel de controle, o faz sob a perspectiva do respeito à dignidade e aos direitos humanos e de sua potencial capacidade de contribuição para o desenvolvimento social através de um protagonismo que, entende-se, encontra-se plenamente inserido no contexto dos propósitos da educação e de uma pedagogia social.

Os dois autores, um historiador e o outro, pedagogo, ajudaram assim, a clarificar as razões pelas quais este autor tem, cada vez mais, acreditado que, dentre as “organizações de força”, para utilizar um termo de Jacqueline Muniz⁴, as polícias são aquelas que se mostram, inequivocamente, com um potencial pedagógico social igualável a outras essenciais instituições de controle social como a família e a escola.

Todavia, o exercício desse potencial, cultural e historicamente deslocado ou reprimido, tem sido pouco explorado mesmo após as mudanças políticas proporcionadas pelo processo de democratização do país. Além disso, os atores policiais incluídos nesse processo, na maioria

das vezes têm muito pouco clara a dimensão do que poderiam representar no processo pedagógico de desenvolvimento dos grupos sociais com que interagem.

O desenvolvimento de tal potencial é percebido por vários autores examinados adiante, como sendo passível de ser alcançado através do acesso, por policiais, ao ensino superior de segurança pública, o qual representaria a possibilidade objetiva da transição do “cassetete à cidadania”.

Parece ter sido essa a aposta realizada pela Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) quando, em 2008, abriu a possibilidade para que seus integrantes de baixa graduação hierárquica: soldados, cabos, sargentos e subtenentes pudessem ter acesso ao ensino superior em segurança pública. Em decorrência, disponibilizou a eles 5.000 (cinco mil) bolsas de estudo integrais para o Curso Superior de Tecnologia em Segurança e Ordem Pública (CSTSOP) oferecido pela Universidade Católica de Brasília (UCB).

Assim, em agosto de 2008, policiais militares de baixa graduação hierárquica que obtiveram êxito no processo seletivo vestibular, puderam iniciar seus estudos superiores. Em dezembro de 2013, cerca de 4500 policiais militares haviam obtido sua titulação como Tecnólogo em Segurança e Ordem Pública. No ano seguinte, em continuidade ao processo iniciado, a PMDF passou também a adotar o ensino superior como requisito de entrada na carreira policial militar.

Nenhum estudo aprofundado que pretendesse analisar qualquer dos possíveis efeitos dessas duas decisões sobre os indivíduos policiais militares foi efetivamente conduzido até aqui. Esse é o desafio desta pesquisa.

Problema

Apesar das inúmeras experiências e pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos 100 anos em países como Estados Unidos da América, Canadá e Inglaterra, a ausência de

estudos no Brasil referidos à educação superior para policiais constitui-se em uma lacuna ainda por ser preenchida.

Nesse sentido, são emblemáticos os esforços desenvolvidos desde 2005 pelo Ministério da Justiça, através da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP). Dentre elas podem ser citadas: a elaboração da Matriz Curricular Nacional (BRASIL, 2014), a criação da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (Balestreri, 2005)⁵ e o Sistema de Ensino a Distância de Segurança Pública (acesso através do portal <http://portal.ead.senasp.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>).

Em todos esses casos, no entanto, não houve uma preocupação, pelo menos explícita, em criar condições para que os integrantes das organizações policiais brasileiras de mais baixa graduação hierárquica, em especial das polícias militares⁶ pudessem ter acesso à formação superior em nível tecnológico ou de graduação plena, a qual já vem se constituindo, há algum tempo, como requisito de ingresso em algumas carreiras policiais, como é o caso da Polícia Federal e de algumas polícias civis, nas quais o candidato a agente policial deve ter, necessariamente, um curso superior em qualquer área.

Tal cenário é, portanto, parte de um quadro geral ainda sem referências, na medida em que, no Brasil, raros estudos se propuseram a identificar os possíveis impactos do ensino superior para agentes da segurança pública nos níveis mais baixos da hierarquia funcional.

Nesse contexto afloram problemas de ordem geral que têm se traduzido em objeto de pesquisa para muitos pesquisadores norte-americanos nas últimas décadas: qual a relação entre o ensino superior e as práticas policiais? O ensino superior é capaz de produzir efeitos significativos nas atitudes e comportamentos dos policiais em suas interações com seus pares, superiores funcionais e com os demais cidadãos? É possível, através do ensino superior, alterar de forma significativa a percepção dos policiais, em especial os de menor grau hierárquico, em relação ao seu papel no processo de prevenção do crime, da violência e da desordem? É

possível, através do ensino superior, levar os policiais a um protagonismo de caráter social que ultrapasse os limites da estrita aplicação da lei e avance para a preocupação com o desenvolvimento social dos indivíduos e da sociedade? Mas, diante de todos esses questionamentos, um parece remanescer como essencial e, possivelmente, como ponto de partida para respostas a cada uma das perguntas anunciadas: afinal, o que pensam os policiais de baixa graduação hierárquica a respeito do ensino superior como componente de seu processo de qualificação profissional?

Não sendo possível responder a tais questões a um só tempo, função de toda sua complexidade e das inúmeras variáveis envolvidas, é necessário selecionar alguns aspectos específicos da questão e aprofundar-se em sua compreensão.

No caso do presente projeto, constituem-se como objeto de estudo, as **representações sociais** dos policiais militares de baixo grau hierárquico, a partir deste ponto, denominados formalmente como praças, egressos do CSTSOP, bem como daqueles que realizaram de forma autônoma curso superior em diferentes áreas do conhecimento e daqueles que ingressaram na corporação a partir do ano de 2009, já portadores de nível superior de instrução.

De modo que, o problema a ser perseguido neste trabalho fica assim colocado:

A educação superior para policiais militares de baixo grau hierárquico do Distrito Federal produz alterações nas práticas profissionais cotidianas na percepção desses mesmos policiais militares?

Pressupostos

A partir do problema que se estabelece, emergem os seguintes pressupostos, os quais se pretende verificar com a coleta e análise dos dados:

1. Os praças policiais militares identificam e manifestam mudanças subjetivas no seu modo de perceber e compreender sua realidade pessoal e profissional, às quais atribuem como causa, parcial ou integral, o curso superior que realizaram.

2. Os praças policiais militares percebem e manifestam mudanças objetivas em suas práticas profissionais cotidianas, especialmente em relação à suas interações com a população, a partir da realização de um curso superior universitário.
3. Os praças policiais militares veem a educação superior para integrantes dos níveis funcionais mais baixos, como necessária e desejável e, mesmo, essencial às relações profissionais entre os diversos níveis hierárquicos da corporação.
4. As representações sociais de praças policiais militares indicam a percepção de desenvolvimento de competências e habilidades acordes com aquelas encontradas na literatura especializada.

Justificativa

Entende-se que a justificativa adequada à presente pesquisa está assentada em quatro eixos principais:

- I. Os propósitos e expectativas da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) expressados no projeto de ensino superior para praças policiais militares, o projeto “Policial do Futuro”.
- II. Os propósitos e expectativas da Universidade Católica de Brasília ao desenvolver e operacionalizar o Curso Superior Tecnológico em Segurança e Ordem Pública em consonância com os princípios que regem a educação superior, assim como, os princípios e valores que norteiam o processo pedagógico da universidade.
- III. O interesse e as expectativas deste pesquisador cuja premissa inicial é de que o ensino superior para praças policiais militares é percebido como relevante para a transformação da prática profissional da polícia militar no Distrito Federal e no Brasil, em direção a uma prática que se coadune com

o respeito aos Direitos Humanos e com o desenvolvimento social das comunidades servidas pela polícia militar.

- IV. Os impactos possíveis nas políticas públicas e ações de governo, nos níveis estadual e federal, que os resultados desta pesquisa poderão produzir.

Em relação ao primeiro eixo, os interesses da PMDF no desenvolvimento do projeto estão esboçados nos seguintes documentos: a) Plano Diretor para a Reestruturação do Sistema de Ensino e do Sistema de Gestão do Conhecimento da PMDF (PMDF, 2007a); b) Projeto Ensino Superior para Policiais Militares do DF (PMDF, 2007b); e, c) Projeto Básico: “Projeto Policial do Futuro: Ensino Superior para Policiais Militares (PMDF, 2008).

O primeiro deles traz expressado o conjunto dos projetos que compõem o plano de reestruturação do sistema de ensino da PMDF. O segundo, derivado do primeiro, isola um dos projetos do conjunto e o detalha. O terceiro documento, derivado do segundo, é a objetivação do projeto de ensino superior em documento denominado Projeto Básico, em atendimento a ditames legais para o processo de seleção e contratação da instituição que viria a operacionalizar o projeto de ensino superior.

Os três documentos traduzem os objetivos, expectativas e impactos esperados com o desenvolvimento do projeto de ensino superior para os praças da corporação. Neles figuram como objetivos principais, ascensão educacional dos integrantes da corporação de modo a atender requisitos futuros de ascensão profissional e a melhoria do padrão de qualidade dos serviços prestados à comunidade pela PMDF.

Expressam, ainda, como justificativa, que o desenvolvimento do projeto possibilitaria atender à sociedade com melhores resultados na prevenção do crime, da violência e da desordem, a partir da prestação de serviços de profissionais de segurança pública comprometidos com a boa gestão da coisa pública com cidadania, o que poderia ser alcançado por policiais militares dotados de conhecimentos, habilidades e atitudes, os quais um processo

educacional de nível superior, específico e diferente daquele realizado na educação de nível médio ou técnico, poderia proporcionar.

Tal processo de ensino, na perspectiva do projeto, desenvolveria em seus egressos, os praças policiais militares, uma nova perspectiva sobre um processo prevencional que privilegiaria o respeito ao direito e à dignidade humana, a interação com a comunidade e com as demais agências de governo na busca de soluções conjuntas para a resolução dos diferentes conflitos sociais e comunitários, a proatividade diante dos problemas que estivessem afetando tais comunidades e a colaboração com o desenvolvimento social e a melhoria da qualidade de vida da população.

O projeto expressava, ainda, a compreensão de que a magnitude dos objetivos que se desenhava, requeria um novo tipo de policial, um indivíduo que, através do processo de educação adequado, viesse a entregar à sociedade mais e melhor qualidade de serviços de segurança pública e defesa social, garantindo de tal modo, sua participação e reconhecimento na vida das cidades, produzindo impactos importantes, de natureza positiva junto à sociedade, à instituição e aos próprios policiais militares.

Tal perspectiva e expectativas em relação ao ensino superior para praças, acabou por orientar no ano seguinte, a adoção do ensino superior como requisito inicial para a carreira policial militar.

Com relação às expectativas da Universidade, elas estão registradas nos objetivos do projeto pedagógico do Curso Superior Tecnológico em Segurança e Ordem Pública, CSTSOP. Na perspectiva de tal documento, a universidade se propôs a apresentar à sociedade, ao final do processo formativo, um profissional capaz de lidar com problemas complexos no âmbito da segurança pública, especificamente na prevenção do crime, da violência e da desordem, contribuindo para o desenvolvimento das organizações e das pessoas através de um processo interacional que respeite valores éticos e cristãos.

O projeto pedagógico do curso apontava, ainda, para uma formação de profissionais na área de segurança pública que estaria pautada na responsabilidade social, a partir da agregação de sólidos conhecimentos teóricos e práticos direcionados para a compreensão dos problemas sociais relacionados à violência e a criminalidade nas comunidades e no mundo; para a compreensão das dinâmicas políticas e do próprio sistema de segurança pública nacional e local; e, finalmente, para o desenvolvimento de ações de prevenção e controle do crime, da violência e da intervenção e controle efetivo dos problemas encontrados.

Do ponto de vista deste pesquisador, o interesse essencial que acredita justificar esta pesquisa, é exatamente identificar em que medida, os objetivos expressados estão sendo, de fato, alcançados, na percepção dos atores diretamente envolvidos, ou seja, os próprios policiais militares detentores de nível de instrução superior. Tal avaliação, apesar de poder ser realizada sob diferentes correntes teóricas e estratégias metodológicas, está focada nas representações sociais dos diversos sujeitos envolvidos, por se considerar que tal abordagem teórica

(...) pode fornecer, para uma mudança social ao nível individual ou coletivo e qualquer que seja o domínio de intervenção, a melhor contribuição ... porque os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e reorientação das [suas] práticas. (Jodelet, 2009)

Entende-se que os resultados dessa pesquisa, que se constitui em um dos primeiros estudos sobre efeitos do ensino superior para policiais militares de baixo grau hierárquico no Brasil, poderão contribuir de modo efetivo, para as tomadas de decisões de investimento em qualificação profissional em outras polícias, militares e civis, da federação, bem como, na continuidade ou não, em larga escala, de programas educacionais financiados pelo governo federal, como os que vêm ocorrendo nos últimos anos.

Além disso, acredita-se que um estudo aprofundado sobre a percepção dos impactos do ensino superior nas práticas policiais não só é necessário, como preenche importante lacuna na literatura relacionada à formação de policiais no Brasil, podendo assim, produzir implicações relevantes na formulação de políticas sociais relacionadas à segurança pública.

Objetivo

Espera-se, com este estudo, apontar os elementos constitutivos das representações sociais dos praças policiais militares do DF, em relação ensino superior para policiais militares de baixo grau hierárquico. O objetivo desta pesquisa é, portanto,

Identificar, analisar e compreender as representações sociais de praças policiais militares sobre o ensino superior para praças policiais militares e as consequências e implicações possíveis, em suas percepções, desse processo educacional nas práticas policiais intra e extra institucionais, na interação com os demais cidadãos, na prevenção do crime e da violência e no desenvolvimento social das comunidades.

Educação superior para policiais: um exame da literatura

O nível de desenvolvimento de um país está relacionado diretamente, na perspectiva de Amartya Sen (2010), ao conjunto das liberdades que seu povo pode exercer. Na visão do autor, incluem-se aí as liberdades políticas, as facilidades econômicas, as oportunidades sociais, as garantias de transparência e a segurança protetora, componentes cuja presença, em maior ou menor grau, é essencial na promoção das capacidades das pessoas e, em consequência, de seu grupo social, de sua comunidade e assim por diante.

Tais liberdades, entretanto, nem sempre estiveram na pauta da maioria dos países latino-americanos, resultado direto de “uma negação de liberdades políticas e civis por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade” (Sen, 2010).

Entre os principais desafios enfrentados pelos países latino-americanos, o Brasil em especial, está o de conjugar os avanços democráticos que vêm sendo alcançados paulatinamente a partir do final dos anos 80, e a adequação das instituições públicas garantidoras das liberdades que tal estado de avanço passou a requerer e que se encontram sob o conceito de segurança humana adotado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) a partir do Relatório de Desenvolvimento Humano de 1994 (UNDP, 1994).

Dentre as sete dimensões da segurança humana indicadas pelo PNUD, destacam-se, para o interesse da pesquisa, a segurança pessoal, a segurança comunitária e a segurança política, dimensões essas que, em termos gerais, significam possibilitar aos indivíduos estarem livres das violências em suas diferentes manifestações, a viverem em comunidades segundo seus valores culturais, e a terem seus direitos humanos fundamentais plenamente respeitados.

É nesse contexto que as organizações policiais brasileiras estão inseridas e, também, onde reside seu maior desafio. De uma condição histórica de mecanismos de operacionalização da negação das liberdades por parte do Estado repressor, atuando como verdadeiros instrumentos “pedagógicos” no processo de “disciplinarização” (na maioria das vezes de modo arbitrário e com uso de violência) das camadas populares da sociedade, responsáveis por controlar a desordem, a rebeldia e a indisciplina, assim como a falta de respeito às autoridades (Martins, 2003; Muniz, 1999; Muniz, 2001), elas são instadas a uma nova condição, no caso do Brasil, alimentada pela Constituição Federal de 1988, como garantidoras dos direitos plenos dos indivíduos e do exercício de tais direitos por todos e cada cidadão brasileiro.

As relações históricas polícia-sociedade no Brasil

As relações da polícia militar e da sociedade no Brasil estiveram, na maior parte da existência daquela, mediadas por sua vinculação às forças armadas, em particular ao Exército Brasileiro, colocando, em vários momentos históricos do país, polícia e sociedade em posições antagônicas.

Como instituições mais que centenárias, as polícias militares pouco funcionaram como organizações policiais. Na verdade, foram muito mais corporações militares, tendo sido empregadas ao longo de suas histórias inúmeras vezes como forças garantidoras da segurança interna e da defesa do Estado, do que em atividades de segurança pública propriamente dita (Muniz, 2001).

Mais do que a simples militarização e da estruturação organizacional aos moldes do Exército, as polícias militares alcançaram o que Cerqueira (1996) e Da Silva (1990) consideram como “militarização ideológica”⁷, com suas missões distanciando-se cada vez mais das atividades policiais cotidianas, transformando-se, pouco a pouco, em forças militares auxiliares a serviço do Exército, que atuavam sob a perspectiva do “Estado contra a sociedade”, tendo o cidadão como inimigo do regime, ameaçadores da paz e tranquilidade públicas (Muniz, 2001). Como resume Muniz (2001), “cabia às PMs, ir para as ruas ‘manter’ a segurança do Estado através da disciplinarização de uma sociedade rebelde à ‘normalidade’ e à ‘boa ordem’”.

O “papel pedagógico” da polícia

A percepção da polícia como instrumento de “disciplinarização” não é recente. Ao contrário, no caso brasileiro remonta ao império. O modelo militar, já então presente nas forças policiais da época, cumpria duas importantes finalidades na perspectiva do Estado: “a polícia deveria policiar a sociedade e ser policiada pelo Estado com eficácia” (Muniz, 1999). O modelo militar de polícia era o que havia disponível à época e se considerava que era capaz de fazer da polícia uma organização competente para controlar a “desordem, rebeldia e indisciplina, bem como a falta de respeito para com a autoridade por parte da população que ocupava as ruas e os lugares públicos da cidade” (Bittner, 2003a; Holloway, 1997).

Sobre a função da polícia no império, a percepção de Martins (2003) se aproxima da de Holloway (1997) ao examinar a conduta e o emprego da polícia no século XIX. Martins retrata acontecimentos na vida cotidiana no Largo do Jurumbeval em Campinas, no estado de São

Paulo, lugar que abrigou um importante mercado a partir de 1908, mas, antes disso, desde a década de 1870, funcionava como um grande ponto de reunião de negros escravos e libertos. O autor traz à leitura, a expressiva cena que, em seguida, dá a deixa para a atuação da polícia:

(...) dizem-nos pessoas de todo o crédito que costuma haver aglomeração de pretos, os quais, sem respeito ao decoro público e muito menos às famílias, ali dão-se a cenas pouco edificantes e nada de acordo com a boa moral, já pelas palavras obscenas e já pela algazarra desenfreada e outros atos análogos. (Gazeta de Campinas, 3/4/1873, p. 2) (Martins, 2003).

Como relata Martins (2003), naquele período a riqueza proporcionada pelo café, o “ouro verde”, tornava as cidades paulistas cada vez mais “aburguesadas”, função do que, certos comportamentos da população, particularmente dos pobres e escravos não eram mais aceitos com facilidade pelos chefes de família e autoridades, que queriam uma cidade mais educada, mais limpa e saudável.

A educação daquela gente inculta, a promoção de uma higiene social, purgando tudo aquilo que não mais poderia ser tolerado, passava muitas vezes pelas ações dos policiais da cidade...” (Martins, 2003)

De acordo com Martins (2003), além de suas obrigações cotidianas de manter a ordem e proteger o patrimônio dos cidadãos, a polícia também deveria realizar um papel “educador” das populações mais pobres. Tal papel educativo se estendia ao ditame de regras de convívio e a coibição de condutas impróprias, o que invariavelmente levava a confronto violento com populares. No dizer de Martins (2003), era uma verdadeira “pedagogia do cassetete”.

Novamente a Gazeta de Campinas se faz presente:

Essas mulheres se embriagam e fornecem espetáculos de um realismo desesperador, impedindo desse modo as famílias de por ali transitarem. À polícia recomendamos essas bacantes. (Gazeta de Campinas, 12/8/1880, p. 2).

Martins (2003) conclui seu relato esclarecendo que nas décadas finais do século XIX e no início do seguinte, com a libertação dos escravos, em Campinas a polícia serviu não somente como um instrumento de repressão e de manutenção da ordem. Ela exerceu, de forma concomitante, uma função “pedagógica” e “higienizadora”, que atingindo de modo direto os mais pobres, reprimia atos considerados inadequados, impunha limites e “ensinava” como não se deveria agir.

Ocorreu, naquele período, um processo de “higienização e controle social” em que a polícia exerceu função pedagógica de educação das classes populares, vistas, então, como ameaçadoras pelos “educadores”. Tal processo, longe de ser localizado, expressava o que já estava ocorrendo em outros pontos do território brasileiro, assim como na Europa e nos Estados Unidos, como relatam Bretas (1997) e Chevalier (1978), Jones (1971) e Storch (1985), como citados por Martins (2003).

A visão de Martins (2003) é compartilhada por Muniz (1999), ao relatar que ao início do século passado o modelo militar de disciplina não era indicado somente aos policiais. A população também precisava ser disciplinada e ter boa conduta, já que percebida como desregrada e desordeira. Assim, parte do trabalho da polícia se consumia na fiscalização da moralidade pública, impondo os comportamentos então considerados como desejáveis e, para isso, não raras vezes utilizando-se da força e da violência para promover a “educação” da população.

Muniz (1999) observa que essa postura “pedagógica” da polícia, esposada em um legalismo moral típico da concepção ibérica de ordem pública (para ela ainda presente nos dias atuais), tem no Estado o ente com responsabilidade de educar seu povo e construir uma nação,

cabendo-lhe, assim, a “missão de conformar hábitos, de induzir a população a uma certa visão de civilidade, ainda que a oferta desse horizonte viesse a ser feita à custa da imposição e da arbitrariedade”.

Ensino Policial Militar no Brasil

Apesar dos avanços na discussão sobre as polícias no Brasil, a partir dos anos 90 muito pouco se fez para que, de fato, fossem implementadas mudanças substantivas em suas estruturas e funcionamento, assim como no processo de formação de seus integrantes, circunscritos em sua grande maioria às escolas policiais e a processos pedagógicos incapazes de mudar o predominante padrão histórico de atuação violenta e arbitrária inúmeras vezes já denunciado por organizações nacionais e internacionais em diferentes ocasiões (Poncioni, 2003; Santos, 2014).

Raras foram, até aqui, explica Poncioni (2003), as propostas de mudança que ultrapassaram o enfoque meramente técnico e alcançaram as questões relacionadas a valores, crenças, preconceitos dos policiais, bem como, suas próprias visões de mundo no que se refere à natureza de seu trabalho e sua atitude, como policial, diante do mundo social em que se insere.

A profissionalização, então, da polícia brasileira, seria o recurso capaz de capacitá-la para um desempenho efetivo na produção de segurança pública. Poncioni (2003) argumenta que, ao contrário do que ocorre particularmente nos países do eixo anglo-saxão, no Brasil pouco se sabe a respeito de formação e qualificação policial. Não há, segundo ela, uma investigação sistemática sobre a polícia brasileira que vá mais além de pesquisa bibliográfica e, em sua maioria, referidas às experiências vivenciadas em países de referência.

A ausência de estudos decorre, provavelmente, do distanciamento entre a academia e as polícias, função da condição de aparato principal de poder e força nos regimes de exceção dessas últimas, e de seu conseqüente enclausuramento e fechamento às instituições de pesquisa e ao público, situação que, muito recentemente, parece estar paulatinamente mudando.

Além disso, enfatiza Poncioni (2003), a adoção de um modelo policial profissional “burocrático-militar”, permeado por princípios próprios da socialização militar, aliado a uma percepção legalista da função policial, têm contribuído para um processo de socialização dos integrantes da organização policial militar que privilegia o controle e o “combate” ao crime, forjando neles uma perspectiva guerreira que deixa de considerar o fato de que nos encontros da polícia com a população a predominância é de situações que não ensejam interpretações legalistas, situando-se muito mais no campo dos conflitos sociais, os quais a população espera que a polícia seja capaz de mediar.

Essa visão fica perfeitamente evidenciada quando se examina as matrizes curriculares que orientam o processo de formação e de educação continuada realizado nas escolas policiais, assim como as relações que se estabelecem ao interior das escolas no processo de operacionalização dos conteúdos. Ainda que atualmente sejam mínimos os conteúdos que remetem diretamente a disciplinas militares, os processos relacionais entre instrutores e estudantes estabelecem uma divisão clara, segmentada hierarquicamente e evidenciada no modo de tratamento entre uns e outros (Poncioni, 2003; Santos, 2014).

É emblemática a visão de Roberto Kant de Lima sobre tal processo relacional:

A formação do policial entre nós tem sido tradicionalmente centrada na idéia de "treinamento", ou "instrução", onde se busca a padronização de procedimentos, na base de repetições mecânicas, reproduzindo uma ideologia marcadamente repressiva e punitiva, retirando dos policiais a capacidade reflexiva diante de situações complexas, como as questões da infância e da adolescência, das drogas, da discriminação social, racial, de gênero, do idoso etc. Em suma, "condiciona-se" o policial para obedecer a ordens irreflexivamente, seguindo comandos, para depois colocá-lo sozinho diante da realidade conflitiva das ruas, esperando que ele aja

reflexivamente, e tome suas decisões com bom senso e equilíbrio. (Kant de Lima, 2008)

Não é diferente a visão de José Tavares dos Santos, quando trata da profissão policial. Para ele,

A profissão de policial é muito importante, simboliza a unidade da questão nacional, e desde o século XVIII, tem a função de garantir o Estado-Nação. Deve garantir a ordem social, no sentido do ordenamento da convivência entre homens e mulheres, de todas as classes e categorias sociais. Para tanto, os profissionais deste corpo especializado adquiriram o exercício do monopólio da coerção física, legal e legítima. Emerge, então, o paradoxo: este setor do aparelho de Estado, até muito recentemente, tem sido pouco valorizado, principalmente na política latino-americana. (Santos, 2014).

À visão de Kant de Lima (2008) e de Santos (2003), ajustadas de modo muito adequado à realidade ainda vivenciada nas escolas policiais, alia-se a perspectiva de Bittner (2003a), para quem a complexidade da atividade policial e o fato de lidar com questões de mais alta sensibilidade, impõe aos profissionais que a exercem, iniciativa, capacidade de julgamento e decisão diante de diferentes tipos de demanda. Tais competências, por sua própria natureza requerem policiais treinados, com experiência e responsabilidades que os ajudem a decidir sobre questões que envolvem, no dizer de Poncioni (2003), interesses humanos vitais.

Todavia, Bittner (2003b) assevera que devido ao fato do trabalho policial nas ruas⁸ ser uma atividade considerada de forma equivocada como de baixa complexidade, à sua execução geralmente são designados indivíduos que, analogamente, são apropriados para o exercício de tarefas mais simples, nesse caso, os soldados, cabos e sargentos. Como aponta Poncioni (2003), função dessa situação, tanto o processo de recrutamento e seleção, quanto o de formação

profissional recebem pouca atenção e cuidado, apesar de suas exigências complexas demonstrarem demanda exatamente contrária⁹.

O eixo “Segurança” na perspectiva do Ministério da Educação

A partir de gestões realizadas pelo Ministério da Justiça, no sentido de obter suporte para a legitimação acadêmica dos programas e projetos educacionais em processo de planejamento na Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP, em maio de 2010 o Ministério da Educação e Cultura publicou o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2010), no qual, de forma inédita, inseriu o eixo Segurança composto pelos seguintes cursos: gestão de segurança privada, segurança no trabalho, segurança no trânsito, segurança pública e serviços penais. Cada um desses cursos, com seus propósitos específicos, busca dotar a área de segurança de profissionais com competências que atendam as demandas identificadas no setor. Especificamente em relação ao Curso Superior Tecnológico em Segurança Pública, o descritivo do curso ficou assim estabelecido:

O tecnólogo em segurança pública é o profissional que atua nas áreas de política, gestão, planejamento e técnicas operacionais no âmbito do sistema de segurança pública, fundamentado nos princípios da cidadania, dos direitos humanos e da cultura da paz, em relação às atividades de prevenção e enfrentamento das conflitualidades contemporâneas. O exercício profissional exige **visão sistêmica, identificação das características, necessidades e desafios da sociedade contemporânea, formulação das políticas públicas voltadas para compreensão da vida nas cidades, nos bairros, nas comunidades e das relações entre as pessoas. Envolve o domínio de dispositivos administrativos, penais e processuais penais referentes às ações de segurança pública; conhecimentos que possibilitem a compreensão das teorias e abordagens sociopsicológicas; técnicas, tecnologias e estratégias relacionadas às áreas de atuação;**

habilidades pessoais para lidar com a complexidade das situações, o risco e a incerteza. O curso deve enfatizar, considerando as diversas possibilidades de atuação profissional, uma ou mais atividades da área de segurança pública relacionadas a: segurança e ordem pública, segurança comunitária, defesa civil, polícia técnico-científica e polícia investigativa (grifo nosso) (BRASIL, 2010).

O perfil profissional estabelecido no descritivo do MEC foi o resultado dos trabalhos conjuntos realizados por equipes dos dois ministérios envolvidos, de modo que, as competências estabelecidas no descritivo são convergentes com aquelas esboçadas na Matriz Curricular Nacional para Formação dos Profissionais da Área de Segurança Pública, já em sua edição publicada no ano de 2009.

Vale ressaltar que o Curso Superior Tecnológico em Segurança e Ordem Pública realizado pela Universidade Católica de Brasília, em atendimento ao Projeto Policial do Futuro da PMDF, antecedeu ao catálogo nacional, já que iniciado no ano de 2008. Por tal razão, o curso teve seus objetivos e matriz pedagógica inspirados fortemente na Matriz Curricular Nacional, vez que tanto os objetivos indicados pela PMDF, quanto os pretendidos pela UCB na oferta do curso, encontravam-se notavelmente convergentes em relação ao perfil do egresso estabelecido como objetivo a alcançar.

Ensino Superior para Policiais: a visão “de fora”

Um tema que tem permanecido durante todos os movimentos de reforma da segurança pública nos Estados Unidos, é a importância da educação para formar policiais melhor preparados e mais tolerantes. Apoio e recomendações para a adoção de altos níveis educacionais têm surgido em vários movimentos de reforma da polícia naquele país, e têm estado presentes desde o começo da atividade policial como profissão. August Volmer, considerado o “pai da polícia profissional nos Estados Unidos”, no início do século XX já acreditava que:

(...) o policial em sua atividade não necessita ser especialista em ciências psicológicas, biológicas ou sociais e tampouco é necessário que ele se torne intimamente familiarizado com as humanidades. Porém, nenhum desses conhecimentos pode ser deixado de lado no treinamento policial, **se eles têm que ter uma ampla base cultural, científica e técnica como pré-requisito para o exercício das atividades e obrigações dos policiais modernos** (grifo nosso) (Douthit, 1983).

Antes de Volmer, a entrada e a carreira na polícia se baseavam em suborno, nepotismo e indicações políticas e não em qualificações e habilidades. A corrupção, a desorganização dos serviços e da instituição e a violência policial se configuraram, naquele momento, como o estopim para as propostas de reforma policial (Douthit, 1983).

Durante a “Era do Progresso” (final do século XIX e início do século XX), os reformadores policiais acreditavam que reformar as polícias e profissionalizá-las, implicava em reduzir e, se possível, acabar, com a política e os políticos ao interior das organizações. O processo de profissionalização da polícia, naquele momento, produziu mudanças no recrutamento e seleção; na estrutura e no poder discricionário das polícias. A ascensão na carreira passou a ser baseada mais no mérito do que politicamente controlada. O poder discricionário dos policiais de linha foi reduzido ou restringido ao máximo possível e controlado através da hierarquia, regras claras, políticas institucionais, procedimentos e divisão do trabalho (Johnston e Cheurprakobkit, 2002; Pelfrey, 2000; Roberg e Bonn, 2004; Walker, 1994)

A “profissionalização”, apesar de se mostrar como um instrumento valioso no estabelecimento de padrões para a polícia, provocou vários problemas. Primeiro, na tentativa de separar a polícia dos políticos, os reformadores esqueceram-se da necessidade e utilidade do poder discricionário aos policiais na ponta da linha. A estrutura altamente centralizada ampliou,

mais ainda, a lacuna entre a administração da organização e os policiais de linha e, ainda, isolou a polícia do público ao qual ela deveria servir e deu início a um importante movimento de mudanças nas polícias. Nascem daí as primeiras ideias sobre polícia comunitária (Paynich, 2009).

Alguns fatores contribuíram de maneira importante para a “precipitação” do período da “polícia comunitária”. Um deles, o “experimento de Kansas City” (Kelling, Pate, Dieckman, e Brown, 1974) e outros similares sobre tempo de resposta da polícia e a investigação de crimes, produziram constatações que colocaram por terra os pressupostos e crenças (as chamadas “vacas sagradas”) de que a presença policial fazia diferença na prevenção e solução de crimes. As respostas da polícia à intranquilidade pública produziram crise em relação ao modelo militarizado da estrutura policial.

De outro lado, o distanciamento da população ficou logo evidente a partir dos distúrbios civis no bairro de Watts, Los Angeles, em 1965 e das manifestações estudantis em Ohio em 1970 (respectivamente, luta pelos direitos civis e questões raciais e a morte, pela polícia, de estudantes da *Kent University*). Como lembra Paynich (2009), pela primeira vez a televisão foi capaz de transmitir os atos de brutalidade da polícia contra a população. A fria e militarizada resposta a uma intranquilidade pública amplificou a desconfiança e a falta de respeito que a população já vinha sentido pela segurança pública de um modo geral.

A década de 60 e 70 foi intensamente permeada por comissões de reforma da polícia nos Estados Unidos. Todas elas, sem exceção, trouxeram como recomendação, a adoção do ensino superior como medida de redução da corrupção, organização e controle das polícias e melhora da qualidade dos serviços prestados à comunidade (Baro e Burlingame, 1999; Buerger, 2004; Carter, Sapp, e Stephens, 1989).

Peak (2001) observa que a profissionalização e a aplicação dos princípios da administração científica (centralização, unidade de comando e controle, etc.) à polícia,

trouxeram benefícios em relação à redução da corrupção, menor interferência política e mais controle, inclusive sobre o comportamento dos policiais nas ruas. Entretanto, contribuiu de maneira importante para criar e aumentar a distância entre a polícia e a comunidade. Aliado aos confrontos com a polícia nas décadas de 60 e 70, a relação entre polícia e sociedade acabou por se transformar em mentalidade “eles” contra “nós”.

Nesse quadro, nasce um importante movimento de reforma policial (vigente até hoje) em direção ao que se denominou como “policiamento orientado à comunidade” ou “policiamento comunitário” (Moore, Trojanowicz, e Kelling, 1988; Trojanowicz e Bucqueroux, 1994), visto como uma solução para os problemas que a profissionalização da polícia provocou. Tal movimento impôs às agências policiais uma avaliação crítica de suas estruturas, valores, princípios e ações, iniciando-se, desde a década de 70, uma série de movimentos organizacionais em direção ao novo paradigma, que acabou por se espalhar mundo afora¹⁰. Nos Estados Unidos, deu-se início a um amplo programa de financiamento educacional para policiais denominado Programa Educacional para a Segurança Pública (*The Law Enforcement Education Program – LEEP*), disponibilizando, em média, US\$ 40 milhões anuais em recursos.

Nessa nova perspectiva, o papel e a função da polícia foi ampliada e passou a incluir a necessidade de uma relação positiva com a comunidade, ao invés de somente o estreito foco no controle do crime e na resposta aos chamados de emergência policial da população. Incluía, também, o trabalho conjunto da polícia e os cidadãos para encontrar soluções viáveis para os problemas da comunidade. O êxito na solução de tais problemas passaria a ser a medida de sucesso da polícia, reforçando a demanda por policiais mais qualificados (Paynich, 2009; Sykes, 1985).

Face aos novos requerimentos, estudos sugerem que no final dos anos 90, cerca de 23% a 28% dos policiais norte-americanos já tinham alcançado o *college degree* (curso superior com, no mínimo, 2 anos de duração, comparáveis aos cursos tecnológicos no caso brasileiro) e

aproximadamente 65% de todos os policiais tinham pelo menos um ano de estudos em nível superior/universitário (Carter e Sapp, 1990; Paoline e Terrill, 2007; Rydberg e Terrill, 2010; Travis, 2010).

Em suma, policiais com melhor nível educacional tem sido uma recomendação recorrente em todos os movimentos de reforma da polícia nos Estados Unidos desde o início do século passado. A mesma recomendação foi feita pelas diversas comissões governamentais criadas para estudar problemas relacionados à polícia, ao crime e à violência. Muitas agências policiais norte-americanas oferecem, hoje, uma variedade de incentivos para policiais que vão em busca de educação superior. Existem evidências empíricas que demonstram que o ensino superior, de fato, produz importante melhora nas atitudes e comportamentos dos policiais e, conseqüentemente, em suas práticas profissionais e em seus contatos com a população.

Impactos do Ensino Superior para Policiais – Algumas Evidências

A discussão sobre educação superior para policiais nos Estados Unidos esteve, desde o início, assentada no pressuposto de que a experiência vivenciada nesse nível educacional poderia resultar em policiais melhores. Todas as comissões reformadoras entendiam que com o ensino superior se poderia reduzir os níveis de corrupção na polícia, bem como, a ineficiência de seus integrantes e dos serviços que prestavam (ou prestam).

Até o início dos anos 70 não havia uma clareza quanto a relação entre educação superior e melhores policiais. A partir dos 70, com a injeção de recursos do governo em programas e pesquisas em educação superior para policiais, pesquisadores começaram a desenvolver estudos empíricos sobre o impacto (potenciais benefícios) do ensino superior na segurança pública.

Estudos realizados nos anos 70 registraram algumas diferenças notáveis entre policiais detentores de curso superior e seus colegas que não tinham tal nível educacional. Por exemplo, policiais com nível superior apresentavam altos índices de satisfação por parte dos cidadãos,

assim como menores índices de reclamações quando comparados com seus colegas com menor nível educacional (Kappeler, Sapp, e Carter, 1992; Paoline e Terrill, 2007).

De um modo geral, a educação superior tem sido vista como uma importante variável no avanço do pessoal das organizações policiais. Os estudos até aqui sugerem que policiais com educação superior (*college level*) têm melhor comunicação oral e escrita, são mais tolerantes e flexíveis quando interagindo com os cidadãos, adaptam-se melhor às mudanças organizacionais, geralmente são mais profissionais em suas atitudes e comportamentos, além de apresentarem menos problemas administrativos (Breci, 1997; Bruns, 2010; Hilal, Densley, e Zhao, 2013; Polk e Armstrong, 2001; Trovato, 2008).

As pesquisas apontam, ainda, que policiais com educação superior demonstram maior interesse e condições de ascensão na carreira; são mais empreendedores e inovadores e com tendência a assumir funções de liderança com mais frequência que os colegas com menor nível educacional; “pensam” melhor e têm uma melhor compreensão do papel da polícia e do “mundo da polícia” (Bruns, 2010; Carter et al., 1989; Hayeslip, 1989; Paoline e Terrill, 2007; Whetstone, 2000).

Worden (1990) analisando registros de ocorrências dos cidadãos, concluiu que policiais com nível superior se mostraram, em geral, melhores solucionadores de problemas. Ao mesmo tempo que, entretanto, seriam menos corteses e polidos que seus colegas sem curso superior.

Em relação às suas atividades nas ruas, policiais com nível superior se mostraram menos autoritários (Roberg e Bonn, 2004) e atribuíam alto valor aos comportamentos éticos (Paoline e Terrill, 2007; Shernock, 1992). Também se mostravam mais abertos às diferenças, sendo menos dogmáticos e mais comunicativos (Carter et al., 1989; Paoline e Terrill, 2007; Vodicka, 1994; Worden, 1990).

Como apontam Paoline e Terril (2007), os resultados desses estudos sugerem a existência de importantes diferenças e potenciais atributos positivos associados à educação

superior para policiais. Argumentam, entretanto, que em alguns casos, somente o ensino superior não é suficiente para garantir comportamentos considerados adequados em certas situações. Por exemplo, quando associado ao uso da força física pelo policial, o estudo de Paoline e Terril (2007) indicou que tanto o policial mais educado, quanto o mais experiente, tendem a usar menos a força física ou “verbal” como instrumento de controle ou coerção. A associação das duas variáveis simultaneamente, não apresentou evidências de redução do uso da força.

Para Wimshurst e Ransley (2007), ainda há uma significativa incerteza na literatura especializada, sobre o que “educação universitária” significa em termos de produzir um trabalho policial, ou mesmo, um policial “melhor”. Uma das razões possíveis é a falta de clareza do que significa, de fato, “profissionalização da polícia”. É provável que indivíduos que completaram o ensino superior estejam mais satisfeitos com seu trabalho [na polícia], se comuniquem melhor com os cidadãos e interajam melhor com o público. Assim, apesar das incertezas e dada a importância da confiança do público na polícia, tais ganhos não são desprezíveis.

Como foi visto anteriormente, a educação policial de nível superior foi introduzida nas organizações policiais nos períodos de reforma resultantes de importantes crises. Intervenções educacionais e treinamento foram vistas como solução para problemas de corrupção, falhas no processo de investigação, etc. (Rowe e Garland, 2007; Wimshurst e Ransley, 2007). Todavia, em relação aos efeitos da educação sobre esses problemas, ainda é muito difícil isolar seus impactos em detrimento de outros fatores tais como aprendizagens ou experiências profissionais anteriores, os quais também podem influenciar as atitudes e comportamentos dos policiais.

Tal como acontece no processo de educação formal, de caráter mais geral, é provável que a experiência de sala de aula seja mediada, na prática do policial nas ruas, por uma série de fatores operacionais, culturais e contextuais que irão moldar suas atitudes.

O que parece estar claro, entretanto, é que os problemas de crime se tornam cada vez mais sofisticados e complexos, ultrapassam todos os tipos de barreiras territoriais, e se apoiam cada vez mais na tecnologia, tornando crescente a demanda por policiais capazes de desenvolver novas competências, alcançáveis através de cursos universitários. Além disso, as organizações policiais têm se tornado cada vez mais preocupadas em como lidar com o que se conhece como “medo do crime”, e o policiamento parece continuar sendo a resposta para a insegurança pública que essa situação produz, cada vez mais reconhecida como um fenômeno relativamente autônomo e apartado dos índices criminais, o que coloca em questão a capacidade da polícia em lidar com um problema de natureza complexa que está mais além do que simplesmente realizar prisões (Fielding e Innes, 2006).

No Brasil, como já anunciado aqui em outra parte, os estudos e pesquisas relacionados ao ensino superior para policiais além de escassos, têm sido pouco fecundos em oferecer respostas que permitam um ajuste adequado ao processo de formação do profissional de segurança pública. À exceção dos esforços já relatados da SENASP, notadamente com a busca de universalização da Matriz Curricular Nacional (BRASIL, 2014), pouco se conhece sobre a questão e, ainda assim, circunscrito ao nível das escolas policiais, como já demonstrou Poncioni (2003).

Todavia, no ano de 2017, o pesquisador da Fundação Getúlio Vargas, Vicente Riccio (Riccio, 2017), realizou o que, talvez, seja o primeiro estudo exploratório sobre o ensino superior universitário para policiais de baixo grau hierárquico, tendo como sujeitos os participantes de um curso de especialização em segurança pública ocorrido na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, numa universidade pública. Utilizando-se de uma metodologia

qualitativa e a técnica de amostragem bola de neve (*snow ball*) (Vinuto, 2014), o pesquisador recorreu à entrevista semiestruturada como instrumento de coleta. O artigo não informa, entretanto, quantos foram os participantes e tampouco suas características específicas. Em relação à metodologia e técnica de análise, embora não esteja explicitado no artigo, os resultados parecem ser decorrentes de uma análise de conteúdo sobre os relatos dos participantes nas entrevistas.

Riccio (2017), a partir de suas análises, obteve a emergência de quatro categorias: capacidade crítica, conflitos hierárquicos, ausência de reconhecimento profissional e abandono da carreira, todas decorrentes da experiência de ser um profissional com ensino superior numa organização em que tal avanço parece não encontrar suporte na estrutura hierárquica e funcional existente. Apesar disso, como resultado da percepção dos entrevistados, o autor encontrou convergências importantes em relação à literatura utilizada em sua revisão - a qual, por similaridade de tema, também é aqui explorada -, sendo a educação superior reconhecida como essencial para o desenvolvimento de uma capacidade crítica no profissional de segurança pública, permitindo um melhor entendimento das demandas sociais e um melhor julgamento em seus processos decisórios. Isso se contrapõe, segundo evidenciado, ao modelo organizacional típico das polícias militares brasileiras, refratário em sua estrutura organizacional a indivíduos com níveis mais elevados de criticidade. Alia-se à frustração gerada por tal conflitualidade, informa Riccio (2017), a falta de reconhecimento e valorização recorrentes na instituição a que pertencem os pesquisados. Disso emerge um quadro em que a percepção geral é de que o ensino superior não encontra eco ao interior da instituição, produzindo um sentimento de inutilidade que dá suporte ao crescente interesse, por parte dos entrevistados, em deixar a instituição.

Ainda que o estudo de Riccio (2017) preceda a pesquisa aqui iniciada, a análise do seu estudo indica diferenças relevantes em relação ao que aqui se propõe. Primeiro, aquele autor,

embora indicando estar em busca das percepções dos pesquisados, não deixou claro sob que orientação teórico-metodológica conduziria o estudo. Nossa proposta também busca capturar as percepções dos que constituirão a amostra mas, ao contrário, o faz a partir de uma proposta teórico-metodológica clara e precisa, as representações sociais, especialmente a partir do enfoque estrutural das representações identificadas (Abric, 1993, 2001a; Lahlou e Abric, 2011).

Segundo, diferentemente de Riccio (2017), toma como amostra um grupo representativo em relação ao objeto da pesquisa, em quantidade e características, ou seja, são os policiais militares de baixo grau hierárquico do Distrito Federal que realizaram um curso de graduação tecnológica específico enquanto já sendo policiais militares com uma média de 20 anos de serviço policial, bem como policiais que realizaram de forma autônoma cursos superiores em diferentes áreas e aqueles que ingressaram na PMDF já como detentores de curso superior.

Terceiro, não é objeto deste estudo a identificação das conflitualidades decorrentes do alcance do nível superior para policiais de baixo grau hierárquico, embora seja de se esperar que venham a surgir ao longo da pesquisa. Ao contrário, como é próprio das representações sociais, o que se busca é identificar se a exposição à experiência do ensino superior permitiu, no período durante e após o curso, a construção de representações sociais que, na percepção dos pesquisados, produziram alterações importantes em suas atitudes frente aos diferentes fenômenos enfrentados por eles em suas vidas pessoais e profissionais e se consideram que tal experiência os transformou em profissionais melhores.

Dito isto, o estudo conduzido por Riccio (2017), tem o condão de inaugurar de forma importante caminho dos estudos sobre os efeitos do ensino superior universitário para policiais no Brasil, especialmente aqueles que se encontram na base da estrutura organizacional, estimulando, como aqui ocorre, a que novas empreitadas mais abrangentes e profundas possam acontecer já no futuro mais imediato possível.

Uma outra função pedagógica para a polícia

Vistos os resultados das pesquisas realizadas nos últimos anos, parece ser lógico concluir que a educação superior produz resultados relevantes no processo de formação do policial e, em última instância, de suas práticas, o que, possivelmente, pode estar indicando a possibilidade de um novo patamar de atuação da polícia em relação aos problemas da sociedade.

Nesse sentido, considerar a hipótese de uma mudança de paradigma é algo que parece ser possível para Balestreri (2003), para quem há “uma dimensão pedagógica no agir policial” que deve estar a serviço dos “paradigmas contemporâneos” que “nos obrigam a pensar o agente educacional de forma mais incluyente”, inserindo aí, o policial.

Como discutido anteriormente, o papel pedagógico está a ultrapassar os muros da família e da escola, reclamando por novos atores alcançáveis em outras dimensões profissionais que, por suas características, incluem-se no rol daquelas que afetam os corações e mentes dos indivíduos, induzindo-os a diferentes opções e caminhos de vida.

Não se pode negar, assim, esse papel ao policial. Ele “à luz desses paradigmas mais abrangentes, é um pleno e legítimo educador” (Balestreri, 2003).

O reconhecimento dessa “dimensão pedagógica” da polícia é, acredita Balestreri (2003, 2010), “o caminho mais rápido e eficaz para a reconquista da abalada autoestima” do policial brasileiro. É nela, acrescenta, que se edificam “vínculos de respeito e solidariedade”, essências do processo de alteridade e empatia que induzem no policial o sentimento de “querer bem o outro”.

Como afirma Balestreri (2003), “Resgatar, pois, o pedagogo que há em cada policial, é permitir a ressignificação da importância social da polícia...” é dar a ela o verdadeiro sentido de guardiã, de “superego social”.

Zelar, pois, diligentemente, pela segurança pública, por nossos direitos de irmos e irmos, de não sermos molestados, de não sermos saqueados, de termos respeitadas

nossas integridades físicas e morais, é dever da polícia, um compromisso com o rol mais básico dos direitos humanos que devem ser garantidos à imensa maioria dos cidadãos honestos e trabalhadores” (Balestreri, 2003).

E isso se dá pelo exemplo, imerso na visibilidade e nas atitudes do policial, que o expõem, mas, ao mesmo tempo, dão a ele a possibilidade de intervir de forma “mais marcante na vida da população do que a própria intervenção do educador por ofício: o professor”, particularmente nos momento em que as pessoas que o buscam, encontram-se de tal forma fragilizadas que sua ação ou omissão poderão determinar de forma definitiva as marcas que resultarão desse encontro (Balestreri, 2003). Pena, argumenta ele,

(...) que um significativo número de policiais não consegue perceber com clareza a enorme importância que têm para a sociedade, talvez por carência de uma reflexão mais profunda sobre essa peculiaridade do impacto emocional do seu agir sobre os cidadãos. No entanto, é justamente aí que reside a maior força pedagógica da polícia...

A mudança está na educação transformadora que os policiais devem partilhar:

Uma boa grade curricular [em seus processos de formação e aperfeiçoamento contínuo] e professores habilitados não apenas com conhecimentos técnicos, mas igualmente nas artes didáticas e no relacionamento interpessoal, são fundamentos para a geração de policiais que atuem com base na lei e na ordem hierárquica, mas também na autonomia moral e intelectual... Do policial contemporâneo, mesmo o de mais simples escalão, se exigirá, cada vez mais, discernimento de valores éticos e condução rápida de processos de raciocínio na tomada de decisões (Balestreri, 2003, 2010).

As Representações Sociais

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, vista, assim, como um instrumento capaz de perceber o significado e a intencionalidade próprias das ações, relações e estruturas sociais (Minayo, 1994). Captura pois, conforme ensina Porto (2006) “... os sentidos, valores e crenças que estruturam e presidem a vida social, os quais são o conteúdo por excelência das representações sociais.”

É nesse campo que se situam as visões sobre o ensino superior para policiais de baixo grau hierárquico, permeado por diferentes disputas (internas e externas) que tentam, cada uma ao seu modo, impor-se como visão hegemônica. Quando se discute a questão do ensino superior para policiais no Brasil, há de se perguntar do que, de fato, se está tratando, já que ela parece ser um fenômeno em curso em relação ao qual existem diferentes percepções. O ensino superior para policiais brasileiros de baixo grau hierárquico é, ainda, uma ideia com diferentes sentidos conforme sejam as representações que dela têm os diversos atores e grupos sociais que compõem o campo da segurança pública. Como alerta Porto (2006) “... as representações sociais são passíveis de distinções, em função dos múltiplos pertencimentos socioeconômicos e culturais nos quais os indivíduos e/ou grupos de indivíduos se inserem”. Utilizar, então, as representações sociais como referencial teórico e, mesmo, estratégia metodológica para a compreensão dos efeitos percebidos do ensino superior para policiais, é reconhecê-las como um meio para se avançar no conhecimento da realidade que se quer examinar.

As representações sociais são uma construção intelectual proposta por Moscovici (2012), a partir da remodelagem do conceito de representações coletivas de Durkheim, para quem tais representações não se limitam a representar a soma das representações dos indivíduos de uma dada sociedade. Ao contrário, as representações coletivas, enquanto fato social, transcendem os indivíduos e os compele, coercitivamente, a agir segundo os preceitos culturais da coletividade em que se inserem (Durkheim, 1999, 2007)

Existe, entretanto, “uma clara continuidade entre o estudo das representações coletivas de Durkheim e o estudo mais moderno, de Moscovici, sobre representações sociais”, o que anterioriza as questões relacionadas a como os grupos sociais se manifestam em relação às suas crenças e valores (Farr, 2008). Atribuindo algum grau de sinonímia aos dois conceitos, Minayo (2008) sugere que ambos se referem a “categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade.”

Moscovici (como citado em Farr, 2008), todavia, entende que o conceito de representações coletivas em Durkheim parece não ser suficiente para explicar a dinâmica das sociedades modernas pela impossibilidade de representá-las em toda sua abrangência. Para Moscovici, o conceito proposto por Durkheim se adequa a sociedades menos complexas.

“As sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas.” (Moscovici como citado em Farr, 2008)

A partir de Moscovici e em função dele, surgiram outras abordagens teóricas tendo como principais representantes Denise Jodelet, Willem Doise e Jean-Claude Abric. Considerados os sucessores de Moscovici, constituem-se no que vem sendo reconhecido como a “família moscovicianiana”, e cujos trabalhos se configuram nas três principais correntes teóricas complementares ao que se denomina como a “grande teoria”, ou seja, a proposição teórica original de Serge Moscovici (Galinkin, Almeida, e Anchieta, 2012; Sá, 1998).

Representações Sociais – a grande teoria

Para Moscovici (1988), as representações sociais

... referem-se às ideias, pensamentos, imagens e conhecimentos que os membros de uma coletividade compartilham: universos consensuais de pensamento socialmente

criados e socialmente comunicados para formar parte de uma "consciência comum". As representações sociais referem-se ao estoque de conhecimento e informação comuns que as pessoas compartilham na forma de teorias de senso comum sobre o mundo social. Eles são compostos de elementos conceituais e pictóricos. Através destes, os membros de uma sociedade são capazes de construir a realidade social (Moscovici, 2009, p. 21).

... dizem respeito ao conteúdo do pensamento cotidiano e ao estoque de idéias que dá coerência às nossas crenças religiosas, ideias políticas e conexões que criamos tão espontaneamente quanto respiramos. Eles nos possibilitam classificar pessoas e objetos, comparar e explicar comportamentos e objetivá-los como partes de nosso ambiente social. Embora as representações sejam frequentemente localizadas nas mentes de homens e mulheres, elas podem ser encontradas com frequência "no mundo" e, como tal, examinadas separadamente (Moscovici, 1988, p. 214).

Remetendo-se às proposições conceituais de Moscovici, Almeida e Oliveira (2009) entendem que tais conceitos se colocam como um guia para a compreensão da gênese e da construção das representações sociais e, nesse sentido, se conformam como uma grande teoria.

Sá (1998), ao discutir as três principais vertentes da Teoria das Representações Sociais, considera que sua compreensão e aplicação passa, necessariamente, por atender balizamentos e requisitos que o próprio conceito impõe. Inicialmente, a compreensão de que se trata de

...uma modalidade de saber gerada através da comunicação da vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas.”

(Sá, 1998, p. 68).

Num segundo momento, continua Sá (1998, p. 21), impõe-se o princípio da “transformação do não-familiar em familiar”, o que possibilita o consenso e a criação de

conhecimento e, conseqüentemente, a construção das representações sociais enquanto produto das interações entre os indivíduos de um determinado grupo (Moscovici, 1978). Nesse sentido, representações podem ser consideradas como um sistema coletivo de significados que são expressados ou podem ser observados através dos valores, ideias e práticas de uma dada sociedade e que se relacionam com um fenômeno que não necessariamente tem uma natureza social, exceto pela forma com que as pessoas se relacionam com ele (Wagner et al., 1999).

Nas sociedades atuais, com mudanças constantes, as pessoas tentam entender e se acostumar com os fatos novos, criando uma imagem compartilhada sobre eles que pode aproximá-los (Moscovici, 1988), e, assim, transformar os fenômenos desconhecidos e, por vezes, ameaçadores, em algo familiar (Moscovici, 2009, p. 54; Wagner e Kronberger, 2001), o que parece nos conduzir à essência da pesquisa, na medida em que se trata de trazer ao mundo de indivíduos que, por diferentes razões, não tiveram a oportunidade de avançar no seu processo educacional, ao ponto de, possivelmente, verem no ensino universitário um contexto desconhecido, incompreensível e, mesmo, passível de desafios gigantescos para aqueles cujos bancos escolares já se encontravam muito distantes no tempo.

Para a compreensão do processo de tornar o “não-familiar” em “familiar”, Sá (1998, p.69), considera essencial que se conheça a composição e os processos formadores das representações sociais. Para Moscovici (2012, p. 62), as representações sociais se configuram em “universos de opiniões”, ou conjuntos de “proposições, de reações e avaliações”, do que ele considera o “coro coletivo” ou, mais especificamente, a opinião pública, e se constituem de três dimensões: atitude, informação e campo de representação, as quais moldam o conceito de representação, atribuindo conteúdo e significado ao que é representado e remetendo ao quadro social em que se insere o indivíduo que representa (Santos, 1993, p. 135).

A informação remete à organização, qualidade e quantidade de conhecimento que o grupo tem em relação ao objeto social, no caso desta pesquisa, o ensino superior para policiais

de baixo grau hierárquico. A atitude diz respeito à orientação geral, favorável ou desfavorável, em relação ao objeto da representação; e, por fim, o campo de representação refere-se à ideia de uma imagem e um conjunto concreto e limitado de proposições relacionadas com um aspecto particular do objeto da representação. As três dimensões fornecem, conjuntamente, uma visão geral do conteúdo e sentido da representação (Alves-Mazzotti, 2008; Moscovici, 2012; Santos, 1993; Marchiori et al., 2014).

Em relação aos processos formadores das representações, Moscovici alerta que:

Não é fácil transformar palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões pessoais (Moscovici, 2009, p. 60).

Tais dois mecanismos são a ancoragem e a objetivação, pelos quais as representações sociais desenvolvem uma integração de um conhecimento novo às representações já existentes. Nesse processo, a ancoragem possibilita que novos conhecimentos, ideias e opiniões sejam avaliados por um grupo social se eles se encaixam em algum sistema de categorias já existente, ou seja, a ancoragem tem o papel de categorizar e tornar comum aos indivíduos o que lhes parece estranho. Caso o novo conhecimento seja aprovado, ou seja, se encaixe em algum dos sistemas adotados pelo grupo, ele será integrado à representação social já existente e esta será reformulada. Quando se trata, entretanto, de informação nova sobre um objeto social desconhecido, que não se encaixa em qualquer das categorias, por conter muitos elementos novos ou informações conflitantes, entra em ação o segundo processo, a objetivação, que é o processo pelo qual ideias ou conceitos abstratos se tornam concretos. É como os indivíduos transferem o que está em suas mentes para o mundo físico identificando-o com algo que ali exista e é reconhecido (Moscovici, 2009; Moscovici, 1978).

A representação do ensino superior para policiais militares de baixo grau hierárquico, enquanto objeto social é, portanto, o fato novo introduzido no contexto profissional dos indivíduos que compõem o grupo de interesse desta pesquisa. Interessa, pois, conhecer suas percepções e as elaborações que fizeram a partir da experiência a que tiveram expostos. Interessa conhecer suas percepções em relação a si mesmos e ao seu papel social, e em que medida se veem alinhados com os propósitos que foram estabelecidos no processo de formação superior (anterior ou posterior à entrada na polícia militar) a que voluntariamente se submeteram e se tal processo se configura naquilo que consideram ser a essência de sua contribuição para o desenvolvimento social.

Representações Sociais – as abordagens complementares

Denise Jodelet – fidelidade e sistematização

Uma vez tratada a “grande teoria”, avança-se, agora, nas teorias complementares que, segundo Sá (1998), não são abordagens alternativas à proposição original de Moscovici, e sim, desdobramentos que, a partir de uma mesma matriz teórica, buscam explicitá-la em termos mais “palatáveis”, como no caso de Denise Jodelet, ou, abordando dimensões específicas, como no caso de Willem Doise ou, ainda, de seus elementos estruturais, como propõe Jean-Claude Abric. Na sequência, explorar-se-á, ainda que brevemente, cada uma dessas correntes.

Para Sá (1998, p. 73), há uma dívida importante para com Denise Jodelet, por ela representar não só um forte vínculo de fidelidade à teoria geral original, mas por ter oferecido uma objetividade e compreensibilidade retórica à obra naturalmente complexa de Moscovici.

Ainda que tenha sido proposta há mais de 40 anos, até recentemente Moscovici e, a continuação, seus seguidores, continuam considerando a Teoria das Representações, cada um em sua vertente, uma teoria em desenvolvimento. Isso se evidencia no debate teórico contínuo,

no cada vez maior número de estudos empíricos e na busca de integração das propostas complementares como, inclusive, propõe Sá (1998, p. 78).

As representações implicam, como aduzem Rose et al. (1995), em significados compartilhados e consensos grupais, ainda que isso não ocorra sempre e num mesmo grau, conforme já reconheciam Moscovici (1988) e Abric (1993). As representações sociais são, como entende Jodelet,

... uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Jodelet, 2001).

E acrescenta que elas constituem uma modalidade de pensamento prático, orientadas à comunicação, compreensão e o domínio do entorno social, material e ideal em que se inserem grupos e indivíduos. Tanto assim que apresentam características específicas ao nível de organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A caracterização social dos conteúdos e dos processos de representação está referida às condições e aos contextos nos quais surgem as representações, às comunicações sociais circulantes e às funções a que servem no âmbito da interação com o mundo e os demais indivíduos (Jodelet, 1986).

De acordo com Jodelet (como citado em Arruda, 2002), no estudos das representações sociais de qualquer fenômeno, deve-se articular os “elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal (das ideias) sobre a qual elas vão intervir.”

Jodelet (2001), discutindo o campo de estudo das representações, entende que se trata de um “espaço de estudo multidimensional”, com múltiplas perspectivas que delimitam territórios (sem torna-los estanques) com diferentes graus de autonomia em função das ênfases

que dão a aspectos específicos dos fenômenos representados, o que nos leva aos seguintes elementos e relações identificados por ela:

A representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam.

A representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações).

A representação social apresenta-se como uma modelização do objeto diretamente elegível de (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais... ela é uma forma de conhecimento.

Qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais (Jodelet, 2001).

Segundo Jodelet (2001) e Arruda (2002), para abarcar o conjunto de componentes e relações contidos na representação social, vista como saber prático, é preciso responder a três perguntas fundamentais: Quem sabe, e a partir de onde sabe? O que e como se sabe? Sobre o que se sabe, e com que efeitos? Questões que, conforme Jodelet, se traduzem em “três ordens de problemáticas: a) condições de produção e circulação; b) processos e estados; c) estudo epistemológico das representações sociais.”, o que nos leva novamente ao início, em se tratando das vertentes originadas da formulação inicial de Moscovici e que terminam por requerer diferentes abordagens metodológicas, as quais serão tratadas mais adiante neste projeto.

Em termos metodológicos, em que pese Farr (1993 como citado em Sá, 1998) entender que a teoria das representações sociais não privilegie qualquer método em especial, é possível observar, como se verá adiante, preferências típicas em cada uma das correntes teóricas

complementares. Jodelet, conforme ilustra Sá (1998), tem uma perspectiva que privilegia os métodos qualitativos, com uma forte preferência por entrevistas em profundidade e material verbal publicado em diferentes fontes, cujos dados coletados podem ser tratados, dentre outras possibilidades, através da análise de conteúdo (Bardin, 2009) e a análise do discurso (Mazière, 2007; Orlandi, 2010).

Willem Doise – a escola de Genebra

A segunda abordagem complementar de que se trata aqui diz respeito à proposta teórica de Willem Doise, que constituiu e lidera o que vem sendo conhecido como a “Escola de Genebra”, reunindo, além dele, pesquisadores como Clémence, Lorenzi-Cioldi, Straerklé, entre outros, os quais, a partir de uma apropriação da proposta original de Moscovici, produziram uma abordagem das representações sociais numa perspectiva social-psicológica, considerando diferentes níveis de análise e sistemas explicativos. Reunindo contribuições de Moscovici e de Pierre Bourdieu, a Escola de Genebra estuda formulações teóricas relacionadas à gênese social, marcação e regulação de representações sociais e outros tantos objetos representacionais sob uma abordagem social (Jodelet, 2008). Segundo Jodelet (1989), a abordagem de Doise, de natureza societal, opera numa ordem de problemática relacionadas às condições de produção e circulação das representações sociais.

Doise apresenta, então, uma definição de representações sociais que integra níveis sociológicos e psicológicos, considerando-as como “princípios organizadores de relações simbólicas entre indivíduos e grupos.”. Nessa perspectiva, “A posição ou inserção social dos indivíduos e grupos é aí um determinante principal de suas representações...” (Sá, 1998, p.75), trazendo à tona explicações tanto de natureza psicológica, quanto sociológica, lançando mão das propostas teóricas de Moscovici e Bourdieu, vendo-as como “princípios geradores de declarações de posição vinculadas a parâmetros específicos nos conjuntos das relações sociais que organizam os processos simbólicos nessas relações” (Doise, 1985).

Aqui, um primeiro posicionamento divergente entre as propostas teóricas de Moscovici e Doise. Moscovici (2009) argumentou que o propósito das representações sociais é “tornar o não familiar em familiar”. Doise, entretanto, considera que tal propósito é “regular as relações entre os atores sociais”, o que leva à possibilidade concreta de que sob tais relações não ocorra, necessariamente e do ponto de vista individual, um senso comum a respeito de um dado objeto (Walmsley, 2004). Doise entende que,

As representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes. Por exemplo: opiniões, atitudes ou estereótipos, segundo sua imbricação em relações sociais diferentes. De um modo geral, pode-se dizer que, em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posição simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações. E as representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo (Doise, 2001, p. 193).

De fato, para Doise, as interações sociais têm um caráter simbólico que conduz os indivíduos e grupos a se definirem uma em relação a outros, num contexto em que participa a identidade de cada um, o que justifica a que os grupos se organizem segundo um dado conjunto de regras que funcionam como pontos de referência compartilhados e a partir dos quais os indivíduos e os grupos podem estabelecer posicionamentos. As representações são esses conjuntos de regras, que se organizam e refletem os processos simbólicos que estão na base das interações sociais (Rateau e Lo Monaco, 2013).

Doise tem como premissa de que o que molda o comportamento social é o conhecimento social compartilhado. O que conta, segundo ele, não são as “experiências individuais

idiossincráticas” e sim, o conhecimento daquilo que experimentamos no nível coletivo (Elcheroth, Doise e Reicher, 2011).

Nesse sentido, Rateau e Lo Monaco (2013) entendem que, não necessariamente, exista um consenso entre as opiniões expressadas pelos indivíduos. Compreensão também compartilhada por Wachelke e Camargo (2007), para quem, na percepção de Doise, as representações sociais são vistas sob uma “perspectiva não consensual”, e assumidas como princípios geradores de variações entre as tomadas de posição dos indivíduos. Tais princípios, continuam, “...estão ligados a inserções específicas dentro de um conjunto de relações sociais e organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. Não seriam, portanto, os pontos de vista individuais que seriam compartilhados, mas sim, as questões em torno das quais se apresentam tais pontos de vista. Ou seja, os posicionamentos dos indivíduos podem ser divergentes, ainda que estando referidos a princípios comuns, o que leva a uma dentre várias possíveis conclusões: sob a perspectiva metodológica de Doise, o estudo das representações sociais deve valer-se de métodos multivariados que possibilitem colocar em evidência as conexões entre os elementos cognitivos, bem como entre esses e os indivíduos e grupos. Assim, e com o foco sobre as interações sociais, Doise considera os procedimentos experimentais sejam os mais adequados aos estudos das representações sociais, desde que tenham em conta “as normas e as representações construídas nas relações sociais vividas, e com as quais os sujeitos respondem na situação experimental” (Almeida, 2009).

Ainda em termos metodológicos, a corrente liderada por Doise considera a utilização de questionários que sejam rigorosamente construídos, buscando cobrir todos os aspectos relevantes e, por isso, geralmente extensos. Buscam compor, sempre que possível, amostras grandes e representativas da população onde se evidencia o objeto de estudo e empregam tratamentos estatísticos sofisticados para identificar o que é compartilhado pela maioria dos indivíduos, bem como as variações entre eles (Perera Pérez, 2003).

Jean-Claude Abric – a Teoria do Núcleo Central

Jean-Claude Abric, um dos “discípulos” do trio moscoviciano, integra e lidera o que veio a ser conhecida como a Escola do *Midi* (referida ao sul da França e ao Mediterrâneo), a qual reúne, ainda, nomes como Flament, Moliner, Guimelli e Rouquette, sendo a única corrente complementar dentro das três aqui abordadas, a construir uma teoria formal no âmbito das representações sociais, a teoria do núcleo central. Nessa abordagem, mais voltada para os estudos relacionados ao conteúdo cognitivo das representações, o foco mais acentuado está no processo de objetivação, vez que que, especificamente, se ocupa da organização e da estrutura das representações, tanto que vem sendo cada vez mais referida como a teoria estrutural das representações sociais (Sá, 1996, 1998, p. 76; Salazar e Curiel, 2007, p. 165).

Para Abric, as representações não são, entretanto, totalmente cognitivas, já que alcançam o âmbito social, decorrente das interações entre indivíduos e grupos. Isso obriga que na análise das representações esteja presente um enfoque que ele denomina de sociocognitivo e que alcança e integra os dois componentes que as configuram, Isso, ao mesmo tempo amplia a possibilidade de compreensão das representações mas, também, cria dificuldades inerentes às duas lógicas à que estão expostas: uma lógica cognitiva e uma lógica social que, aparentemente contraditórias, são, na verdade, um todo organizado e coerente que permite aos indivíduos situar-se e agir no mundo (Abric, 1996, 2001a, 2001b).

É dessa compreensão que nasce o que vem ser a definição de representações para Abric e seus associados, que pode assim ser descrita:

Uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes; constitui um sistema sociocognitivo específico composto de dois subsistemas interativos: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico (Abric, 2001a, p. 82; Lahlou e Abric, 2011, p. 20.2).

Segundo Abric (1996), toda representação social é feita de um núcleo central e um conjunto de elementos periféricos. O núcleo central, também denominado estruturante, é o componente fundamental da representação, na medida em que determina seu significado e sua organização, garantindo suas funções essenciais, quais sejam, a função geradora, responsável por criar e/ou transformar o significado da representação; a função organizadora, que determina a estrutura da representação, definindo como seus elementos se conectam, e a função estabilizadora, que mantém a unidade e estabilidade da representação. (Abric, 2001a, 2001b).

No dizer de Abric (1996), o núcleo central é a parte estável da representação. Tem coerência, é consensual e influenciado de forma importante pela memória coletiva do grupo e o sistema de valores adotado. É, como propõe Abric, a parte inegociável da representação, composta pelas normas e regras que não podem ser transgredidas sem que coloque em risco a própria representação, obrigando-a a uma transformação. Assim, para se conhecer o objeto da representação, é determinante que se identifique o núcleo central, condição que, para Abric, é até mais importante do que estudar a representação (Abric, 2001b).

Para Abric (2001a), os elementos do núcleo central constituem prescrições absolutas, e o questionamento de qualquer deles pode conduzir automaticamente a uma mudança: a transformação ou o abandono da representação. Nesse sentido, é importante ter em conta que a transformação de uma representação só será eficaz quando o próprio núcleo central for transformado (Abric, 1996).

Se por sua importância na geração, organização e estabilização da representação, o núcleo central pode ser considerado, metaforicamente, como “cérebro”, o sistema periférico, por sua vez, seria o restante do corpo, com funções específicas de “concretização, regulação, prescrição de comportamento, proteção do núcleo central e personalização (individualização da representação)” (Abric, 2001a).

Os elementos do sistema periférico desempenham um importante papel no funcionamento e na dinâmica das representações, estando organizados em torno do núcleo central e em relação direta com ele, que lhes determina a presença, valor e função. São o lado mais acessível e flexível das representações. Constituem o conteúdo e as informações retidas, selecionadas e interpretadas, os juízos a respeito do objeto social da representação e seu entorno, os estereótipos e as crenças que, estruturados hierarquicamente, se encontram mais ou menos distantes do núcleo central, contribuindo, quando mais próximos, para a concretude do significado da representação e, quando mais distantes, para ilustrar, esclarecer, justificar este significado (Abric, 1996, 2001a, 2001b, 2011).

A essência do núcleo central de uma representação social é bem constituída pelos valores associados ao objeto em questão. Compartilhar uma representação com outros indivíduos significa, portanto, compartilhar com eles os valores centrais associados a um dado objeto. Porém, não é o fato de compartilhar o mesmo conteúdo que define a homogeneidade de um grupo com relação a um objeto de representação. É, sim, o fato de se referir aos mesmos valores centrais presentes no núcleo, o que indica uma manifestação do pensamento social, no qual certas crenças, coletivamente geradas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas porque são os fundamentos dos estilos de vida e garantem a identidade e a durabilidade de um grupo social (Abric, 2001a, 2011).

Identificar o núcleo central é, portanto, identificar a raiz e o fundamento essencial da representação, ou seja, é referir-se aos mesmos valores centrais presentes no núcleo, objetivos que, por si só, apresentam problemas metodológicos consideráveis para a coleta e análise dos dados de representações de um dado grupo social, o que requer que a escolha de uma metodologia seja definida a partir das considerações empíricas e, fundamentalmente, pelo arcabouço teórico que justificará e dará sustentação à pesquisa (Abric, 2001c).

Em termos metodológicos, a escola Aix-en-Provence desenvolveu uma série de técnicas que, segundo Sá (1998, p. 91), remetem a um mesmo princípio, que é o de levar o próprio participante, por via de diferentes tipos de estímulos, a analisar, comparar e hierarquizar sua própria produção, segundo critérios prévios estabelecidos pelo pesquisador. Conforme orienta Abric (2001c), os estudos das representações sociais devem se valer de métodos e técnicas que, de um lado, busquem identificar e fazer emergir os elementos constitutivos da representação e, de outro, conhecer a organização desses elementos e identificar o núcleo central da representação.

Nesse sentido, conforme recomenda Abric (2001c), o uso de uma abordagem multimétodos para os estudos das representações, seria a mais indicada, devendo ser organizada em três etapas: a) identificação do conteúdo da representação; b) estudo das relações entre os elementos, sua importância relativa e sua hierarquia; e, c) a determinação e o controle do núcleo central. Para cada uma dessas etapas Abric indica um conjunto de técnicas específicas que permitiriam alcançar, no seu conjunto, uma visão mais clara das representações que estejam sob exame. Em relação à obtenção do conteúdo das representações, Abric considera que existem dois tipos de métodos disponíveis, os interrogativos e os associativos. Nos primeiros estão incluídas técnicas como entrevistas, questionários, tabelas indutoras, desenhos e aportes gráficos, por exemplo. Nos segundos, incluem-se a técnica de associação livre de palavras, as cartas associativas. Nos métodos destinados à identificação da organização e da estrutura das representações pode-se valer de técnicas como constituição de pares de palavras, comparações pareadas, técnica de hierarquização sucessiva, escolhas sucessivas por blocos, entre outras técnicas. Por fim, nos métodos de controle da centralidade, pode-se servir da técnica de questionamento do núcleo central ou de indução por *script* ambíguo.

Abric (2001c) conclui suas indicações metodológicas alertando que nenhuma dessas sozinha possibilita conhecer os três componentes essenciais das representações que, repita-se,

são um conjunto de informações, opiniões, atitudes e crenças organizadas em torno de um significado. Tais componentes, o conteúdo a estrutura interna e o núcleo central das representações só poderão ser acessados, então, através de uma abordagem multimétodos que possibilite atender de modo efetivo as três etapas por ele assinaladas¹¹.

Ainda que sob a luz de todas as recomendações de Abric, encerra-se esta etapa da presente pesquisa, trazendo o sempre necessário alerta de Sá (1998):

... devemos reconhecer que uma dificuldade para a identificação prévia dos fenômenos de representação social é dada pela possibilidade de um determinado objeto não ser socialmente representado por um dado grupo e que, não obstante, seus membros *falem* sobre tal objeto (grifo no original).

... se o nosso acesso ao objeto de pesquisa se dá apenas através do discurso dos participantes, talvez seja realmente impossível saber se suas falas são realmente indícios de representações ou se foram produzidas em função apenas de estímulos ou estados psicológicos momentâneos.

... a própria prática especializada da pesquisa pode contribuir para a atribuição do *status* de representação social a emissões discursivas fortuitas [com isso, chegando-se, na verdade, a pseudorepresentações], dada a liberdade de provocação de respostas que as técnicas de entrevistas e de questionários detém.

Método

Delineamento

Primeiramente, como anunciado ao início desta pesquisa, o interesse é identificar, analisar e compreender as representações sociais de policiais de baixo grau hierárquico, ou seja, os praças, da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF), detentores de nível de instrução superior, seja em decorrência do projeto específico ofertado pela PMDF em parceria com a

Universidade Católica de Brasília a partir de 2008, seja em decorrência de realização autônoma de curso superior em diferentes áreas do conhecimento em período anterior ou posterior ao ingresso na corporação.

Segundo, diante das abordagens teóricas aqui brevemente esboçadas, fica claro que o trabalho de identificação das representações não é algo trivial e requer métodos e técnicas adequados para fazê-las emergir. No caso específico, identificar as representações dos indivíduos que constituirão a amostra significa identificar, como assevera Abric (2001a, 2001b e 2001c), o núcleo central e o sistema periférico dessas representações, o que conduz a uma abordagem teórica específica: a abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central, sendo essa a opção teórico-metodológica adotada que, entende-se, permitirá acessar, identificar, descrever e analisar as representações sociais dos participantes deste estudo.

Limitações e alcances

Em relação aos limites e alcances da pesquisa, é forçoso reconhecer que um dos principais problemas enfrentados foi o momento de sua realização. Atualmente, dentre os quadros profissionais de mais baixa hierarquia, poucos são os indivíduos em atividade que não são detentores de nível superior de ensino, consequência do projeto Policial do Futuro, iniciado em 2008, e do requisito de entrada estabelecido a partir de 2009.

Aliado ao anterior e por razões de caráter institucional, não foi possível acessar praças policiais militares que passaram recentemente para a reserva remunerada, ou seja, em linguagem corrente, que se aposentaram. Nesse caso, a expectativa seria a de identificar indivíduos que, ao passar para a reserva, não haviam realizado qualquer tipo de formação de nível superior. Tal impossibilidade se deu pela não autorização de acesso à base de dados de pessoal da reserva o que implicaria em conhecer dados pessoais (nomes, endereços, meios de contato etc.) de tais indivíduos.

Após a infrutífera tentativa de acesso aos reservistas PM de baixa graduação hierárquica, cogitou-se a possibilidade de acessar policiais militares de outras instituições brasileiras, no caso, os da Polícia Militar do Estado de Goiás, situação que não logrou êxito por conta do desinteresse em oportunizar a pesquisa ao interior daquela organização, demonstrado pelo oficial encarregado da área de formação de pessoal, o qual apresentou uma série de entraves administrativos que impediriam a realização da pesquisa no tempo disponível.

Constituição e Tamanho da Amostra

Contam-se, na totalidade, cerca de 4500 indivíduos egressos do CSTSOP no período considerado, além de aproximadamente 2.000 outros ingressos já sob os novos requerimentos desde o ano de 2009. Embora ainda não se possa precisar a quantidade, mas um número considerável dos primeiros deles já se encontra na condição de reserva remunerada (aposentados), o que agrega certo grau de dificuldade para acessá-los pelas razões já apontadas. Os remanescentes, entretanto, certamente são em número suficiente para atender à necessidade amostral da pesquisa e se encontravam parcialmente disponíveis.

Oportunamente, no ano de 2018, cerca de 500 policiais militares do Distrito Federal, função de requisitos de progressão na carreira, estavam realizando o Curso Aperfeiçoamento de Praças (CAP), cuja clientela é constituída de Terceiros Sargentos PM. Desse grupo, um levantamento inicial indicou que uma quantidade superior a 80% era constituída de indivíduos detentores de nível de instrução superior, o que indicou uma possibilidade amostral satisfatória para o interesse da pesquisa, de caráter qualitativo.

A amostra, por conveniência, foi integrada pelos cerca de 500 alunos do CAP, todos da graduação de 3º Sargento PM o que, ao contrário de constituir-se em um possível viés, portanto, uma limitação da pesquisa, permitiu a junção de características de interesse, tais como: nível e área de formação e experiência profissional medida pelo tempo médio de serviço na corporação e o tempo médio na graduação de 3º Sargento.

Nesse sentido, tal amostra tende a ser representativa, na medida em que, sendo do quadro de praças, portanto, policiais de baixo grau hierárquico, além de se enquadrarem no perfil de interesse da pesquisa - possuidores ou não de nível de instrução superior -, o 3º Sargento, como se costuma dizer no jargão militar, é o “elo de ligação entre o comando e a tropa”. Desse modo, apesar de serem indivíduos pertencentes à categoria de praças, são detentores legais de responsabilidade de mando, o que os faz ter, também, uma percepção a respeito do ensino superior para praças, seja em relação a si mesmos, aos seus pares e a seus subordinados.

A amostra inicial foi, portanto, constituída oportunisticamente, extraída do total de alunos do CAP (500 alunos), aos quais foi solicitada a participação voluntária. Desse total de alunos, 358 participaram, mas somente 255 consentiram formalmente em responder ao instrumento apresentado. Portanto a amostra final se constituiu de 255 3º sargentos do Curso de Aperfeiçoamento de Praças da PMDF, em sua edição de 2018.

Procedimentos

O estudo foi conduzido através do ambiente virtual (Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA) da Polícia Militar do Distrito Federal, no qual foi inserido o instrumento de pesquisa utilizado.

No ambiente escolar, durante encontros presenciais, os alunos foram agrupados em grupos de 50 ou mais coordenados por um policial de grau hierárquico superior ao deles, denominado Comandante de Pelotão de Alunos (CPA).

Em encontro presencial com os CPA, o autor os instruiu sobre a pesquisa, os objetivos e interesses da pesquisa, e pediu que sensibilizassem seus coordenados para que respondessem a pesquisa que estaria disponível no ambiente virtual a partir do final do mês de janeiro de 2018, sendo encerrada por cessação de participações no início de março de 2018.

O instrumento foi elaborado através do aplicativo Google Forms, disponibilizado gratuitamente pela empresa Google.com., o qual, uma vez elaborado e depositado em ambiente virtual, é acessado pelo participante da pesquisa, que assinalará ou preencherá as respostas às perguntas feitas. Uma vez que encerre as respostas ao instrumento, o participante não poderá mais acessá-lo e as respostas são armazenadas automaticamente em uma base de dados vinculada ao instrumento e que poderá, posteriormente, ser descarregada para um computador pessoal em diferentes formatos.

Para a análise dos resultados, as respostas foram descarregadas para um computador local em formato de planilha eletrônica e, posteriormente, tabulados e analisados com a planilha eletrônica Excel, da empresa Microsoft e a suíte de programas *Iramuteq*, para análise de dados qualitativos.

Instrumentos

Para a coleta dos dados, foi construído um questionário de associação livre de palavras capaz de eliciar as percepções do participante em relação ao “ensino superior para praças”.

A técnica de associação livre, como ensina Abric (2001c), é um instrumento de produção verbal que amplia os limites da expressão discursiva dos participantes, consistindo de um ou vários estímulos indutores sobre o(s) qual(is) o indivíduo produz de, forma espontânea, todos os termos, adjetivos ou expressões que lhe venha à mente, imediatamente após ser exposto ao estímulo. O caráter supostamente espontâneo da manifestação, especialmente em um ambiente não controlado, como é o caso do ambiente virtual de aprendizagem, o AVA-PMDF, em que o indivíduo se manifestará de forma totalmente individual em um único computador à sua disposição, tende a permitir um acesso mais rápido e fácil do que outras técnicas, aos elementos que constituem o universo semântico dos termos utilizados como estímulos indutores.

O questionário está composto por 6 perguntas, duas delas especificamente direcionadas ao indivíduo e suas percepções e duas outras direcionadas ao que o participante acredita que os outros, profissionais seus colegas, pensam a respeito dos termos utilizados como indutores. Em ambos os casos haverá, também, uma pergunta aberta que não requer associação livre e se destina a justificar a escolha feita pelo participante.

As duas perguntas relacionadas ao que o participante acredita que seus colegas pensam a respeito dos termos utilizados nos estímulos indutores têm a finalidade de identificar o que se denomina “zona muda” das representações sociais, definidas como “subconjuntos específicos de cognições, os quais, embora disponíveis, não seriam expressos pelos participantes nas condições padrão de produção” (Guimelli e Deschamps, 2000), ou seja, sob determinadas condições os indivíduos podem não expressar tudo o que pensam sobre certos objetos de representação, seja por uma questão de normatividade social ou institucional (o que pode se aplicar, por exemplo, a indivíduos de uma instituição com as características da PMDF), seja por atender uma suposta desejabilidade social do pesquisador, seja por cumprir o discurso “politicamente correto”, ou, ainda, para simplesmente gerar uma imagem positiva de si (Guimelli e Deschamps, 2000; Piermattéo, Lo Monaco, Moreau, Girandola e Tavani, 2014). Nesses casos, é recomendada uma técnica denominada “substituição”, a qual consiste em variar o contexto de apresentação do estímulo indutor, criando uma tarefa associativa verbal que requeira que o participante não mais refira a si mesmo, mas expresse como imagina que “os outros” pensam ou fazem (ou fariam) em relação ao objeto da representação (Flament, Guimelli, e Abric, 2006).

Importante ressaltar que a “zona muda” não está referida ao inconsciente. Ela se encontra ao nível da consciência dos indivíduos que não a expressam em razão de normas ou outros fatores associados ao ambiente onde se inserem, principalmente se vinculados às avaliações e aos valores que possam ser considerados como ilegítimos pelo grupo ao qual o

participante pertença (Flament et al., 2006; Machado, 2012; Menin, 2006; Oliveira e Costa, 2007).

As perguntas utilizadas no questionário são as seguintes:

A. Minhas opiniões sobre o ensino superior para praças

1. Quais são as 6 (seis) primeiras palavras, expressões ou ideias que lhe vêm à cabeça sobre o ensino superior para praças policiais militares?
2. Entre as palavras ou ideias que você listou, qual (apenas uma) você acha que melhor define as questões sobre o ensino superior para praças policiais militares?
3. Explique porque essa palavra ou ideia representa melhor, para você, as questões relacionadas ao ensino superior para praças.

B. Opinião dos colegas sobre o ensino superior para praças

4. Quais são as 6 (seis) primeiras palavras, expressões ou ideias que você acha que vêm à cabeça de seus colegas quando eles pensam sobre o ensino superior para praças policiais militares?
5. Entre as palavras ou ideias que você listou, qual (apenas uma) você acha que melhor define para seus colegas as questões sobre o ensino superior para praças policiais militares?
6. Explique porque você acredita que essa palavra ou ideia representa melhor, para seus colegas, as questões relacionadas ao ensino superior para praças.

Análise dos dados

As associações livres foram objeto de análise por via de programa especializado de computador denominado *Iramuteq - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, desenvolvido sobre a plataforma da linguagem de programação *R*, e que permite diferentes formas de análises estatísticas, textuais e de tabelas de palavras, dentre

outras, funcionando como uma ferramenta de apoio e facilitação da interpretação dos dados pelo pesquisador (Aquino, 2015; Camargo e Justo, 2013; Castro, Koelzer, Camargo e Bousfield, 2014; Kami et al., 2016). Os dados demográficos de interesse da pesquisa foram tabulados e ordenados através de planilha eletrônica Excel.

Para a utilização do *Iramuteq* de forma adequada, as duas primeiras questões de evocação livre foram constituídas em um *Corpus* de Texto denominado Evoc1 (Evocações Primárias). As questões de evocação da Zona Muda, foram constituídas em um segundo *Corpus* de Texto denominado Evoc2 (Zona Muda).

As respostas ao questionário, exceto no caso da justificativa de escolha da resposta considerada mais importante, foram estruturadas em tabelas onde as colunas representaram cada uma das 6 respostas possíveis do respondente e as linhas, as respostas de cada um dos participantes para cada uma das colunas formando assim uma matriz. Essa estrutura permitiu a utilização do método de análise matricial disponível no *Iramuteq*, através do qual é possível a utilização das seguintes técnicas, apresentadas adiante segundo as definições de Camargo e Justo (2013; 2018):

Análise de frequência de palavras, a qual apresenta a distribuição de frequência simples, absoluta e relativa, de cada uma das variáveis evocadas pelo participante. Na análise de frequências buscou-se explorar as diferentes possibilidades de segmentação, agrupamento e comparação entre as respostas dos participantes considerando as evocações eliciadas em ambos os *corpus*.

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) de palavras que, como se pode depreender do próprio nome, estabelece a classificação hierárquica descendente entre as palavras eliciadas pelos respondentes e sua relação com as variáveis descritivas.

A Análise de Similitude, técnica que utiliza grafos de associação entre as palavras evocadas e demonstra as relações delas umas com as outras.

A Análise Prototípica, que possibilita a criação de diagramas de quatro quadrantes que permitem visualizar a distribuição das palavras e a existência ou não de centralidade, permitindo identificar o possível núcleo central de representações sociais. No caso do presente estudo, considerou-se importante realizar a análise prototípica segundo os três segmentos possíveis: todos os participantes, apenas os participantes com curso superior e apenas os participantes sem curso superior.

Nessa análise, os indicadores utilizados pelo *Iramuteq* para segmentação das evocações nos quadrantes resultantes, foi a média das frequências e a ordem (posicionamento) média das evocações.

Análise dos Resultados e Discussão

Dados demográficos

Os resultados a seguir permitem a identificação do perfil da amostra. Foram coletados os dados relativos a sexo, raça, estado civil, escolaridade atual, escolaridade quando entrou na PM, áreas de formação, idade, tempo de serviço na PM, tempo de serviço no atual grau hierárquico.

Como demonstra a Tabela 1, o total de indivíduos do sexo masculinos na amostra é maciçamente superior ao número de indivíduos do sexo feminino, cujo percentual, na amostra, indica uma ausência de representatividade em relação ao determinado na legislação que rege a PMDF, a qual deve corresponder a 10% do efetivo total da corporação. O relatório de gestão da PMDF para o ano de 2018 informa a existência de 10.952 policiais militares sem, entretanto, indicar as quantidades por sexo, o que leva a esperar que, obedecida a legislação, o efetivo de mulheres policiais deveria ser superior a 1.000 indivíduos (PMDF, 2018).

Ao se extrapolar o mesmo raciocínio para a amostra da pesquisa, adotando-se o mesmo percentual, deveriam haver pelo menos 25 mulheres entre os participantes. Essa diferença, entretanto, pode ser possivelmente explicada pelas oportunidades de ascensão na carreira oferecidas às mulheres, aspecto que, embora não seja objeto da pesquisa, indica uma questão a ser considerada em futuros estudos.

Tabela 1

Frequência e percentual de policiais militares participantes, por sexo

Sexo	Freq.	%
Masculino	245	96,08
Feminino	10	3,92
Total	255	100,00

Em relação ao perfil de cor ou raça dos policiais militares, como informa a Tabela 2, a distribuição percentual da amostra é representativa da população brasileira, com uma maior concentração para indivíduos pardos do que a encontrada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) no ano de 2018 (IBGE, 2018).

Com relação ao estado civil, a amostra, como era de se esperar considerando fatores como idade e tempo de serviço, indica uma maioria de indivíduos casados (Tabela 3).

Tabela 2

Frequência e percentual de policiais militares participantes, por cor ou raça

Raça	Freq.	%
Parda	163	63,92
Branca	80	31,37
Preta	9	3,53
Indígena	2	0,78
Amarela	1	0,39
Total	255	100,00

Tabela 3

Frequência e percentual de policiais militares participantes, por estado civil

Estado Civil	Freq.	%
Casado	191	74,90
União estável	38	14,90
Divorciado/desquitado/separado	18	7,06
Solteiro	8	3,14
Total	255	100,00

As Tabelas 4, 5 e 6 dizem respeito ao perfil educacional dos integrantes da amostra. O relatório de gestão da PMDF (2018) indica que, naquele ano, a instituição contava com um efetivo de 10.952 policiais militares, dos quais, 9.176 eram praças policiais detentores de curso superior (83,8%). Do total de praças com nível de instrução superior, 2.304 policiais militares tinham a graduação de 3º sargento (25,1%). Desses, 882 eram egressos do Curso Superior de Tecnologia em Segurança e Ordem Pública (TecSOP). A amostra adotada na pesquisa, portanto, abrange 8,29% do total de 3º sargentos com curso superior.

A Tabela 4, indica que a amostra é composta em sua maioria, como esperado, de indivíduos com nível de instrução superior (74,9%), situação completamente diferente daquela indicada quando do ingresso na corporação policial militar, na qual o ensino superior, ao final da década de 1990 (Tabela 5), representava menos de 5% do total dos pesquisados.

Num período de pouco mais de 10 anos, indivíduos que tinham, ao início da carreira o Ensino Médio como nível de instrução (78,43%), em 2018 já tinham alcançado o nível de instrução superior, especialmente por força de exigências para ascensão na carreira estabelecidas a partir da adoção do ensino superior como condição de ingresso na corporação a partir do ano de 2009.

Noutra leitura das Tabelas 4 e 5, verifica-se que, no mesmo período, do total de indivíduos que, ao início da carreira tinham apenas o Ensino Fundamental (43), houve uma

ascensão para o nível superior para 14 deles, enquanto os 29 restantes lograram completar o ciclo da Educação Básica.

Esses números não parecem ser desprezíveis na medida em que é razoável admitir que sendo em sua extensa maioria casados com famílias constituídas, esses policiais preferiram canalizar seus recursos para a educação dos filhos do que da sua própria. Alia-se a isso, o fato de tais indivíduos, especialmente no caso daqueles que realizaram o TecSOP, estarem longe dos bancos escolares já havia um longo período, o que poderia funcionar como um dissuasor relevante para o esforço requerido em uma nova e desconhecida empreitada educacional.

Tabela 4

Frequência e percentual de policiais militares participantes, por escolaridade atual

Escolaridade atual	Freq.	%
Ensino médio incompleto	3	1,18
Ensino médio completo	26	10,20
Ensino superior incompleto	19	7,45
Ensino superior completo	172	67,45
Pós-graduação - Especialização	35	13,73
Total	255	100,00

Tabela 5

Frequência e percentual de policiais militares participantes, por escolaridade quando entrou na polícia militar

Escolaridade inicial	Freq.	%
Ensino fundamental incompleto	2	0,78
Ensino fundamental completo	41	16,08
Ensino médio incompleto	37	14,51
Ensino médio completo	163	63,92
Ensino superior incompleto	4	1,57
Ensino superior completo	6	2,35
Pós-graduação - Especialização	2	0,78
Total	255	100,00

A Tabela 6 apresenta as áreas em que os participantes da pesquisa informaram ter formação em nível superior. Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas foram apontadas

por 78,8% dos policiais militares, com uma maior concentração na primeira área (68,24%). Em complementação à análise das Tabelas 4 e 5, parece ser relevante acrescentar o fato de que, nas respostas colhidas, 67,2% dos que disseram ter formação na área de Ciências Sociais Aplicadas, também informaram ter realizado o TecSOP entre 2008 e 2013, o que revela, possivelmente, um fator de aproveitamento da oportunidade de realização de um curso superior que, por razões diversas, pode lhes ter sido negada ao longo da vida até então.

Por outro lado, a experiência acumulada ao longo de suas carreiras, aliada a uma idade média de 43 anos, indica um grau relevante de maturidade pessoal e profissional que pode estar em maior ou menor grau atuando para a escolhas desses indivíduos, levando-os a perceber as ciências sociais e humanas como capazes de desenvolver neles as competências necessárias para o exercício mais produtivo e significativo da atividade policial militar, com já propunha August Volmer no início do século XX (Douthit, 1983).

Tabela 6

Frequência e percentual de policiais militares participantes, por área de formação

Área de formação	Freq.	%
Ciências Sociais Aplicadas	174	68,24
Ciências Humanas	27	10,59
Ciência da Saúde	9	3,53
Ciências Exatas e da terra	8	3,14
Ciências Agrárias	4	1,57
Ciências Biológicas	2	0,78
Ciências da Computação	2	0,78
Não possui curso superior	29	11,37
Total	255	100,00

Tabela 7

Média, desvio e variância para idade, tempo de serviço na polícia militar e tempo de serviço no grau hierárquico atual

Variáveis em anos	n	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variância
Idade	254	43,75	2,51	5,74
Tempo de serviço na polícia militar	254	21,19	1,87	8,84
Tempo de serviço no atual grau hierárquico	252	3,03	0,73	24,03

Análise do *Corpus* de Texto Evoc1 (Evocações Primárias)

Para a análise das evocações, conforme já anunciado, utilizou-se o programa *Iramuteq*, a partir de suas funcionalidades úteis à pesquisa. O *corpus* textual obtido gerou uma matriz em que emergiram 1343 formas (evocações) totais consideradas suas repetições, representativas de 255 formas distintas, das quais 133 apresentaram apenas uma ocorrência (hápx)

Análise de Frequências das evocações totais e principais dos participantes

Conforme ensinam Camargo e Justo (2013; 2018), a análise de frequências oferecida pelo *Iramuteq* permite verificar a frequência de cada uma das respostas dos participantes independente da ordem em que aparecem. Nesse caso, a relevância de cada forma ou palavra é dada pelo percentual de sua representação no conjunto total de palavras colhidas nas respostas.

De forma a tornar a leitura mais prática e facilitada, a Tabela 8 indica todas as evocações (1 a 6) cuja frequência foi igual ou superior a 8 citações. Importa enfatizar que tais evocações em seu conjunto, correspondem a 67,85% do total, ficando o percentual restante distribuído em evocações cujas frequências não são consideradas relevantes para a presente análise.

Tabela 8

Frequências absoluta, acumulada e relativa (linhas) do total de evocações dos participantes (visão parcial)

Palavra	Frequência absoluta	% do total de ocorrências	Frequência Acumulada (%)	Nº de linhas	% relativa (linha)
Conhecimento	142	10,57	10,57	132	51,76
Aperfeiçoamento	91	6,78	17,35	81	31,76
Qualificação	69	5,14	22,49	60	23,53
Capacitação	61	4,54	27,03	55	21,57
Valorização	59	4,39	31,42	58	22,75
Reconhecimento	44	3,28	34,70	44	17,25
Profissionalização	39	2,90	37,60	39	15,29
Ascensão institucional	33	2,46	40,06	32	12,55
Aprendizado	29	2,16	42,22	29	11,37
Autoestima	26	1,94	44,16	25	9,80
Qualidade do serviço prestado	25	1,86	46,02	24	9,41
Respeito	24	1,79	47,81	23	9,02
Atualização	24	1,79	49,60	23	9,02
Remuneração	21	1,56	51,16	21	8,24
Oportunidade	19	1,41	52,57	19	7,45
Necessário	17	1,27	53,84	17	6,67
Evolução	17	1,27	55,11	17	6,67
Especialização	16	1,19	56,30	15	5,88
Importante	15	1,12	57,42	14	5,49
Compromisso	14	1,04	58,46	12	4,71
Motivação	13	0,97	59,43	13	5,10
Relacionamento	12	0,89	60,32	12	4,71
Tempo	12	0,89	61,21	12	4,71
Educação	11	0,82	62,03	11	4,31
Satisfação	10	0,74	62,77	10	3,92
Aperfeiçoamento intelectual	10	0,74	63,51	10	3,92
Autonomia	9	0,67	64,18	7	2,75
Ascensão	9	0,67	64,85	9	3,53
Segurança	8	0,60	65,45	8	3,14
Modernidade	8	0,60	66,05	8	3,14
Aperfeiçoamento profissional	8	0,60	66,65	8	3,14
Bem estar	8	0,60	67,25	8	3,14
Dignidade	8	0,60	67,85	8	3,14

Nota: Seguindo recomendações de Camargo e Justo (2018), a tabela considera as evocações com, no mínimo, 8 ocorrências (911/1343)

A Tabela 9, por seu turno, mostra as palavras que foram citadas nas respostas dos participantes como sendo a evocação principal. No caso dessas evocações, é relevante observar que 82,88% estão concentradas nas palavras “conhecimento”, “valorização”, “aperfeiçoamento”, “capacitação”, “reconhecimento” e “qualificação”.

Tabela 9

Freqüências absoluta e acumulada (%), das evocações principais dos participantes

Evocação principal	Freq.	%
Conhecimento	57	25,68
Valorização	28	12,61
Aperfeiçoamento	13	5,86
Capacitação	11	4,95
Reconhecimento	11	4,95
Qualificação	9	4,05
Aprendizado	6	2,70
Profissionalização	6	2,70
Evolução	5	2,25
Qualidade do serviço prestado	5	2,25
Ascensão institucional	4	1,80
Necessário	4	1,80
Educação	3	1,35
Excelência	3	1,35
Quebra de paradigma	3	1,35
Aperfeiçoamento intelectual	2	0,90
Essencial	2	0,90
Estudo	2	0,90
Futuro	2	0,90
Importante	2	0,90
Motivação	2	0,90
Praticidade	2	0,90
Respeito	2	0,90

Nota: Seguindo recomendações de Camargo e Justo (2018), a tabela considera as evocações com, no mínimo, 2 ocorrências (185/222)

Tabela 10

Comparação entre as posições das 6 primeiras evocações no conjunto total da evocações e no conjunto de evocações principais

Ordem	Evocações totais	Evocações Principais
1	Conhecimento	Conhecimento
2	Aperfeiçoamento	Valorização
3	Qualificação	Aperfeiçoamento
4	Capacitação	Capacitação
5	Valorização	Reconhecimento
6	Reconhecimento	Qualificação

Quando comparando Tabelas 8 e 9, verifica-se que, embora haja uma mudança de ordem entre as evocações, as 6 primeiras evocações são exatamente as mesmas em ambas as tabelas (Tabela 10), o que parece indicar uma consistência relevante entre os pesquisados, particularmente em relação ao *conhecimento* como uma das possíveis expectativas em relação ao ensino superior para o grupo, o que pode ser ilustrado nas justificativas dos policiais para a escolha dessa palavra como evocação principal.

- *Quando se tem conhecimento tudo fica mais fácil de ser resolvido. (Indiv. 11)*
- *O trabalho em si próprio requer conhecimento. (Indiv. 17)*
- *O objetivo do ensino é produzir conhecimento e o conhecimento aliado a sabedoria é o segredo para o sucesso em tudo. (Indiv. 20)*
- *Porque uma pessoa sem conhecimento não entende os acontecimentos (Indiv. 27)*
- *É de extrema importância para a atividade policial a qualificação para melhor atender o cidadão. (Indiv. 34)*
- *Porque é o que busco com estudo (Indiv. 41)*
- *Melhor dominar e minimizar o serviço no dia-a-dia (Indiv. 42)*
- *A base das nossas vidas parte do conhecimento, sem ele, como exercer a profissão com excelência. (Indiv. 52)*

- *Quanto mais conhecimento menos erros! (Indiv. 53)*
- *A maioria dos policiais pararam no tempo e com esse curso o mesmo terá o seu nível intelectual elevado. (Indiv. 77)*
- *Com o conhecimento intelectual adquirido no curso superior o policial militar será mais valorizado pela sociedade e pelo estado, pois assim o mesmo desempenhará um trabalho na atividade da segurança pública com maior eficiência. (Indiv. 80)*
- *Quanto maior o conhecimento o policial tiver no seu curriculum melhor será seu desempenho em servir a sociedade. (Indiv. 84)*
- *Sem conhecimento, não somos capazes de realizar o trabalho policial militar. (Indiv. 91)*
- *O conhecimento nos leva a novas concepções e a novos rumos. (Indiv. 92)*
- *Disponibiliza ao policial militar novas matérias relacionadas à segurança pública e ao policiamento perante a comunidade. (Indiv. 97)*
- *Mais conhecimento melhor. Melhor policial militar. (Indiv. 100)*
- *Devemos sempre nos preparar para o mundo e o conhecimento nos leva à perfeição. (Indiv. 109)*
- *Um policial bem qualificado reflete para a sociedade, um policial bem preparado para lidar com situações que exija a intervenção policial de maneira correta! (Indiv. 111)*
- *Conhecimento gera sabedoria. (Indiv. 114)*
- *O policial fica melhor preparado para o seu dia... Dia (Indiv. 119)*
- *Conhecimento é algo que ninguém nos tira, e levamos isso para o resto de nossas vidas. (Indiv. 121)*
- *O conhecimento transforma todos os ambientes em que vivemos para melhor quando aplicados corretamente. (Indiv. 122)*

- *Me dá um melhor vislumbre de que posso me deparar pela frente. (Indiv. 125)*
- *O conhecimento colabora para o serviço efetivo (Indiv. 127)*
- *Conhecimento é tudo em todas as carreiras, e é isso que fará o praça melhor preparado para exercer a função. (Indiv. 129)*
- *Melhor performance no trabalho diário (Indiv. 190)*
- *Por que a nossa melhor arma é o conhecimento, ele é libertador. (Indiv. 197)*
- *O conhecimento agrega uma infinidade coisas à vida pessoal e profissional. (Indiv. 212)*
- *Pois o conhecimento ninguém tira de você. (Indiv. 228)*
- *Investimento no ser humano. (Indiv. 232)*
- *Colabora com a atualização do policial militar. (Indiv. 252)*
- *Quanto mais informado for o policial, melhor o serviço prestado a comunidade (Indiv. 254)*

O exame da Tabela 10 permite, ainda, um possível agrupamento semântico entre as palavras “conhecimento”, “aperfeiçoamento”, “qualificação” e “capacitação” que, embora não sejam, necessariamente sinônimas, no contexto do grupo pesquisado parece indicar a mesma percepção, o que agrega ainda maior consistência à indicação do conhecimento adquirido através do ensino superior como um elemento central no processo de torná-los melhores policiais, tanto intelectualmente, como profissionalmente. Nas palavras dos policiais:

- *Um melhor preparo para lidar com situações complexas. (Indiv. 1)*
- *Atendimento de qualidade para população (Indiv. 15)*
- *Através de uma qualificação adequada, por meio de uma graduação, o policial militar tornar-se mais preparado para desempenhar as suas atividades, tanto no aspecto intelectual, quanto nas questões que dependem de interação com a sociedade, alvo final de nossa atividade policial. (Indiv. 28)*

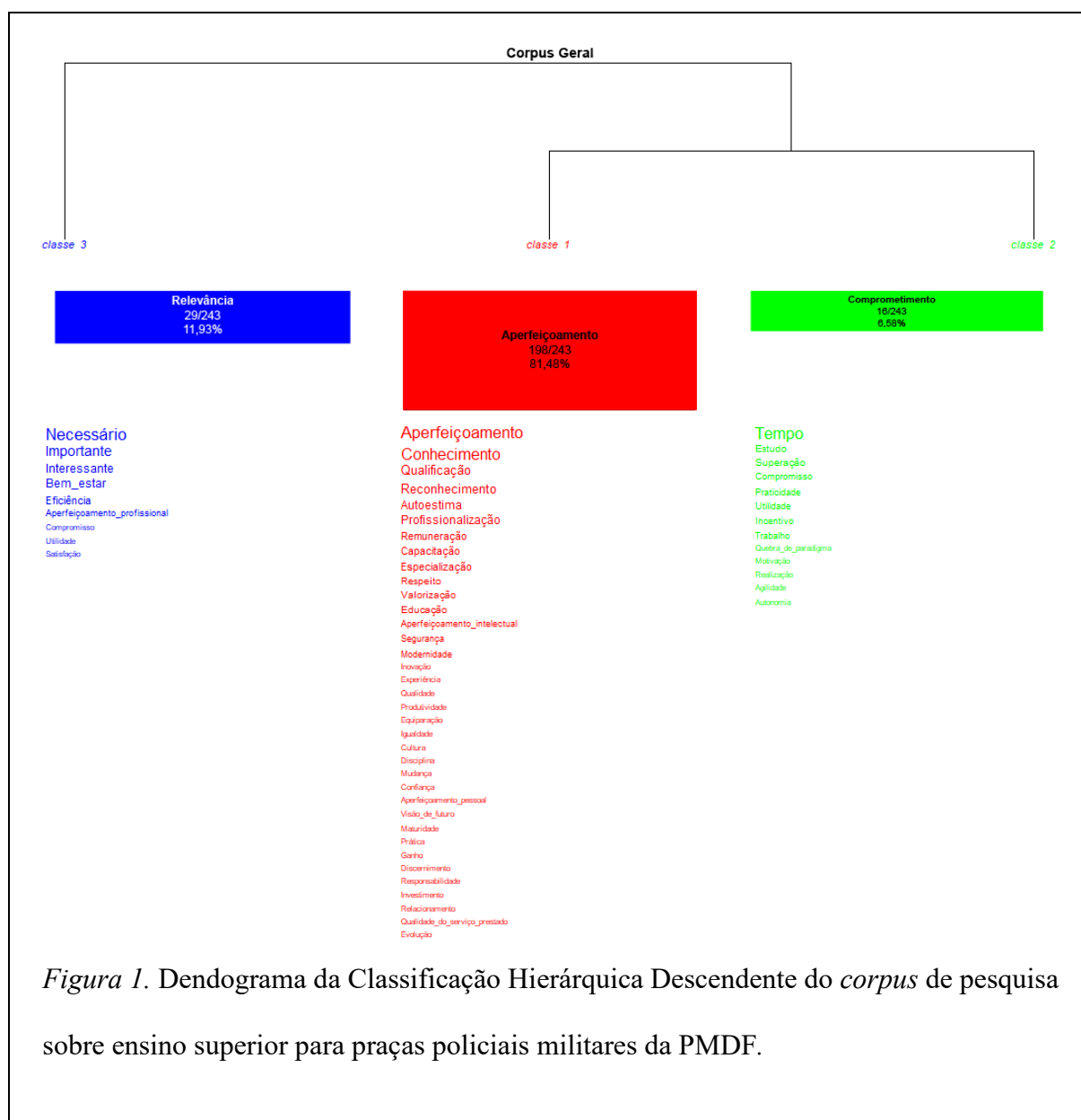
- *Porque nos condiciona a novas habilidades através da capacitação ministrada. (Indiv. 55)*
- *Ser capacitado melhor o conhecimento para ser aplicado na atividade fim (Indiv. 58)*
- *Um policial qualificado estará seguro e preparado no exercício de suas funções. (Indiv. 59)*
- *Para melhor atuar na atividade de segurança pública. (Indiv. 60)*
- *O policial militar pode se aperfeiçoar mais e mais com o ensino superior (Indiv. 74)*
- *Por trazer uma melhor visão no âmbito da vida do policial quer seja em todas as áreas da vida do mesmo. (Indiv. 82)*
- *servidor melhor qualificado, melhor serviço prestado (Indiv. 95)*
- *Capacitar o policial para desempenhar um serviço de qualidade. (Indiv. 101)"*
- *O profissional quanto mais sabe menos erra! (Indiv. 113)*
- *teremos um policial militar mais bem preparado para lidar com qualquer questão. (Indiv. 116)*
- *Por que é onde o policial adquire novos conhecimentos. (Indiv. 124)*
- *Qualificação é extremamente necessária aos profissionais de segurança pública como em qualquer outra profissão, é sempre bom assimilar novas ideias e informações, até porque terminamos o curso há 21 anos. (Indiv. 126)*
- *o policial mais capacitado através do conhecimento ele se comunica melhor, mostra seu desenvolvimento e assim será mais valorizado. (Indiv. 140)*
- *Qualificação, representa tudo para um trabalho de qualidade para a sociedade (Indiv. 159)*
- *A nossa profissão andava esquecida, sem qualquer tipo de capacitação, e quando havia de forma arcaica e inadequada, excelente oportunidade! (Indiv. 161)*

- *Com o aperfeiçoamento, diversos problemas podem ser evitados. (Indiv. 166)*
- *Para capacitação no cotidiano de trabalho (Indiv. 172)*
- *Um policial bem preparado intelectualmente toma decisões rápidas, atua de maneira diferenciada em ocorrências mais complexa, dessa maneira transmite mais segurança à população, deixando para trás paradigmas de uma polícia truculenta e despreparada. (Indiv. 188)*

Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

A análise seguinte apoia-se na Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que tem por objetivo, através de uma classificação simples sobre textos, agrupá-los, por semelhança e significação, obtidas através de sucessivos testes χ^2 (Chi-Quadrado) que identificam a associação entre as formas (evocações) agregando-as em classes representativas do conjunto de formas que apresentem similaridade semântica. O resultado é um gráfico denominado dendograma, que apresenta as classes obtidas com a redução e a associação entre elas e as respectivas palavras que as compõem numa classificação hierárquica descendente, com ênfase, como informam Camargo e Justo (2018), nas três primeiras palavras de cada classe.

Importante salientar que, segundo Camargo e Justo (2018), análises CHD requerem um mínimo 75% de retenção de segmentos de texto de palavras evocadas para que sejam consideradas úteis. No caso em exame, a retenção indicada na CHD pelo *Iramuteq* foi de 243 linhas de um total de 255, correspondendo 95,29% de todo o *corpus* reduzido a 3 classes.



A Figura1, resultante da análise CHD, apresenta uma primeira divisão do *corpus* em dois *subcorpora*, sendo que um contém a classe 3 e outro as classes 1 e 2, as quais parecem indicar uma relação de significados mais aproximados do que aqueles da classe 3. Cada uma das classes indica as formas ativas nelas contidas, cujo conjunto de evocações parece remeter a uma percepção diferente em relação ao ensino superior.

A classe 1, representativa de 198 linhas das 243 válidas, compõe 81,48% do total de linhas retidas, foi denominada no contexto da pesquisa de Aperfeiçoamento. As três primeiras

palavras (as de maior ênfase) contidas na classe são “aperfeiçoamento”, “conhecimento” e “qualificação” e indicam uma possível representação nuclear de que o ensino superior se constitui num processo de evolução intelectual que leva ao domínio de novas faculdades e competências, em especial quando há um aprofundamento em áreas de domínio específico como é o caso do TecSOP, cujos objetivos expressados tanto nos projetos da PMDF (PMDF, 2007b, 2008) e no projeto político pedagógico da UCB para o TecSOP (UCB, 2008), quanto no Catálogo de Cursos Técnicos do MEC (BRASIL, 2010), parecem estar alinhados com a percepção dos pesquisados.

A classe 2 em seu conjunto de evocações, representativo 16 linhas das 243 totais, se constitui em 6,58% do total das linhas retidas e, para os fins da pesquisa foi denominada Comprometimento, dado que indica o tempo e o nível de superação e compromisso que os policiais compreendem ser necessários para alcançar o nível superior e concluí-lo. A ênfase da classe está nas palavras “tempo”, “estudo” e “superação”. As três palavras parecem indicar uma percepção, para a maioria dos policiais, de que o alcance do nível superior é um desafio antes de tudo. Considerando que a maioria dos policiais pesquisados que realizou o TecSOP não era detentor de qualquer outra graduação, o tempo que estiveram longe da educação formal pode ter se constituído em fator de dificuldade para a realização do curso.

Por outro lado, houve participantes reportando o tempo de duração do curso (2 anos) e sua praticidade, como fatores estimulantes para sua realização, assim como consideraram ser um incentivo institucional gerador de compromisso do policial com a corporação.

A classe 3, que reteve 29 linhas das 243 totais, representando 11,93% de evocações, parece apoiar complementarmente as percepções observadas nas classes anteriores. O exame das evocações eliciadas parecem indicar uma reflexão a respeito do curso superior como um instituto necessário e importante para o policial militar, ao ponto de sua conclusão colocar o policial em um estado de *bem-estar*. A ênfase da classe está nas palavras “necessário”,

“importante” e “interessante”. As demais palavras, em conexão com as três primeiras confirmam a ideia de eficiência e aperfeiçoamento profissional possíveis de serem obtidos através do ensino superior.

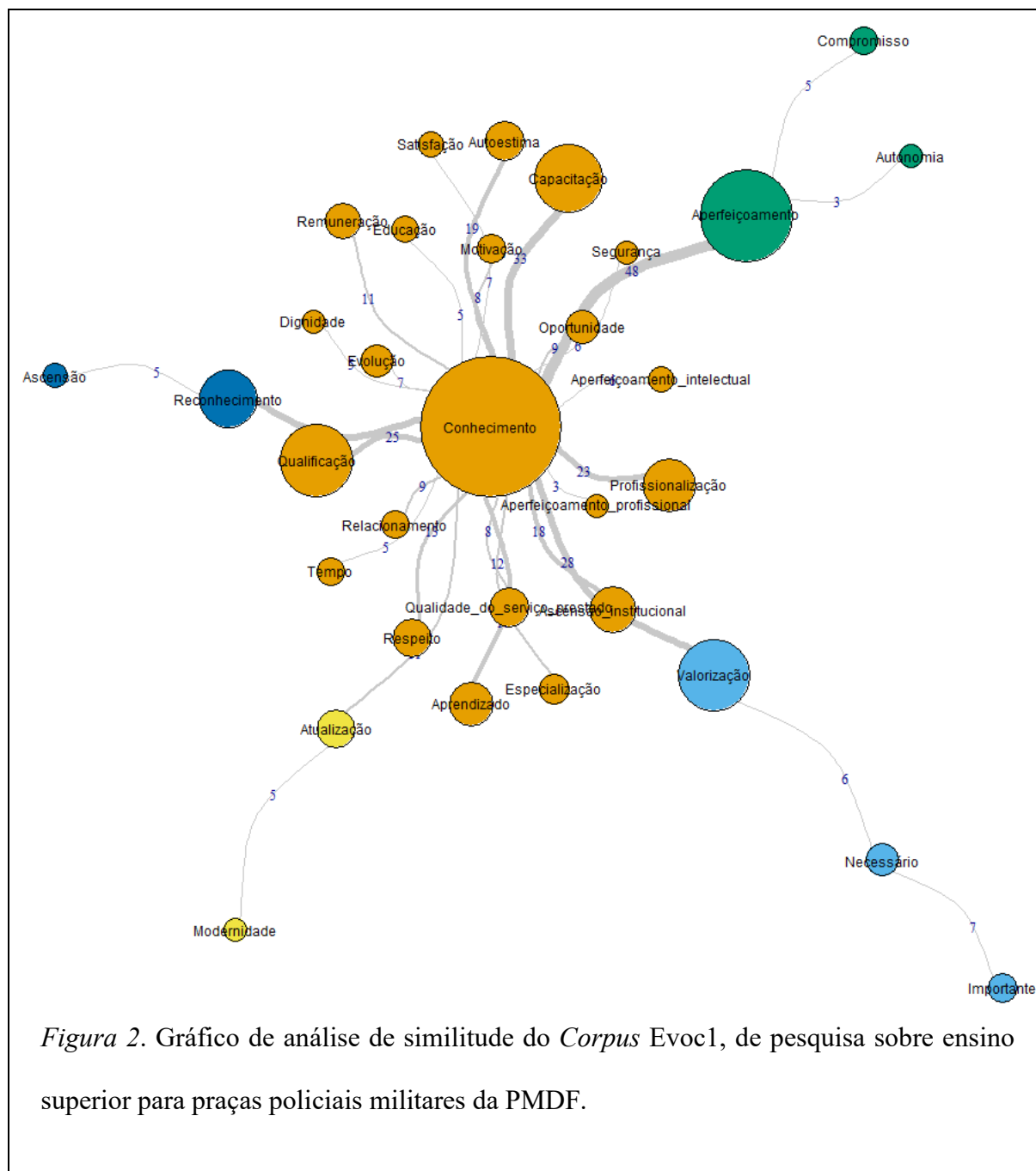
Uma análise transversal das três classes parece indicar uma percepção de que o ensino superior, de fato, é visto em todos os sentidos pelos participantes, como um instrumento de mudança real nas relações do indivíduo consigo mesmo, com a instituição a que pertence e a sociedade onde se insere.

Análise de Similitude

Baseada na teoria dos grafos, a Análise de Similitude é uma técnica utilizada para apresentar e descrever representações sociais, cujo objetivo é permitir a análise da proximidade e das relações entre os elementos de um conjunto de palavras (coocorrências), apresentando-o sob a forma de uma árvore máxima (grafo) representada pelas conexões entre as arestas mais fortes, ou seja, representa a árvore mais simples e sem ciclos possível de ser obtida pelas conexões entre os elementos do gráfico (Marchand e Ratinaud, 2012).

A Figura 2 apresenta o grafo obtido com a técnica de Análise de Similitude disponível no software *Iramuteq*. A partir da análise do grafo é possível identificar como as palavras eliciadas pelos participantes estão conectadas e expressam a estrutura de suas representações em relação ao ensino superior.

Verifica-se que existem dois grandes eixos que organizam a estrutura das representações. O primeiro, constituído pelo “conhecimento”, “qualificação” e “capacitação”, que configuram o núcleo central e, o segundo, pelo “aperfeiçoamento”, “reconhecimento” e “valorização”, situados na zona periférica.



Análise Prototípica do *Corpus Evoc 1* (Evocações Primárias)

A Análise Prototípica, também conhecida como análise de quatro casas é uma técnica que, segundo Wachelke e Wolter (2011), serve para caracterizar a estrutura das representações sociais com base no cálculo da frequência e ordem das evocações sendo, atualmente, uma das estratégias mais utilizadas em pesquisas dessa natureza.

De acordo Vergès, Tyzka e Vergès (1994, como citado em Wachelke e Wolter, 2011), a análise prototípica supõe que os elementos de maior importância na estrutura das representações sociais são mais acessíveis à consciência. Como tal, a técnica se aplica de modo adequado a respostas de associação livre em consequência de um estímulo indutor.

Wachelke e Wolter (2011), com base em Flament et al. (2006), alertam, entretanto, para a possibilidade de mascaramento das representações em função de prescrições normativas ou outros impeditivos, do que já se tratou anteriormente nessa pesquisa quando da apresentação do conceito de Zona Muda.

Para sua interpretação, a técnica de análise prototípica baseia-se no princípio da Lei de Marbe segundo o qual, ao serem estimuladas, as palavras lembradas ou eliciadas antes das demais são as de maior representatividade. Portanto a classificação das palavras, como ensinam Wachelke e Wolter (2011), devem considerar o critério de que palavras com ordem de evocação mais baixa, ou seja, lembradas ou citadas em primeiro lugar e que tenham frequência alta são as de maior interesse.

O software *Iramuteq* permite a realização da análise prototípica segundo o critério acima. Ao classificar as palavras o resultado final é apresentado em uma estrutura gráfica de quatro quadrantes (Figura 3), cujas coordenadas são determinadas pelas médias das frequências e das ordens de evocação.

	Ord $\geq \bar{x}$	Ord $< \bar{x}$
Freq $\geq \bar{x}$	Núcleo Central	Primeira Periferia
Freq $< \bar{x}$	Elementos (zona) de Constraste	Segunda Periferia

Figura 3. Quadrantes resultantes da análise prototípica realizada pelo software *Iramuteq*.

O núcleo central é, em princípio, constituído de todas as palavras do *corpus* que apresentam a maior frequência e mais baixa ordem de evocação, ou seja, palavras que foram prontamente evocadas o maior número de vezes quando da apresentação do estímulo. As demais palavras se encontram, em princípio, na zona periférica, distribuídas nos demais quadrantes, segundo suas frequências e ordem de evocação (Abriç, 1996).

Neste ponto, deve-se enfatizar que os autores que propõem o uso da análise prototípica, assim como qualquer das demais análises adotadas neste estudo, não a tomam como uma representação definitiva do núcleo central. As evocações livres cujas frequências e ordens de evocação que se agregam no primeiro quadrante compõem os prováveis elementos do núcleo central, assim consideradas a partir desses dois indicadores

A primeira periferia traz as palavras evocadas de forma secundária às que integram o núcleo central apresentando alta frequência e alta ordem de evocação. Wachelke e Wolter (2011) alertam, entretanto, existe a possibilidade de que alguns elementos do núcleo central possam vir a migrar para a primeira periferia ou, mesmo, ao contrário.

A segunda periferia apresenta as últimas evocações dos indivíduos e, portanto, se configuram em elementos menos interessantes para a compreensão da estrutura das representações em exame (Abriç, 1996; Wachelke e Contarello, 2011; Wachelke e Wolter, 2011).

Por fim, os elementos ou zona de contraste é constituída das respostas que têm baixa frequência e baixa ordem de evocação. Nesse sentido, Wachelke e Wolter (2011) consideram que podem significar uma de duas possibilidades: ou funcionam em complemento à primeira periferia, ou se constituem de um subgrupo com uma estrutura representacional diferente dos demais.

Esta seção trata da análise prototípica das evocações do *Corpus* de Texto Evoc 1, constituído das evocações eliciadas em função da primeira pergunta do instrumento de

pesquisa. Para os fins da pesquisa e considerando a necessidade de comparações interrepresentacionais (Evoc1 versus Evoc2) e intrarepresentacionais (indivíduos com e sem curso superior), para usar os termos de (Wachelke e Contarello, 2011), o *corpus* foi dividido em três segmentos de análise: todos os participantes da pesquisa (N=255), participantes com curso superior (n=226) e participantes sem curso superior (n=29). As próximas subseções apresentam as análises dos resultados de cada segmento,

Análise Prototípica do Corpus Evoc1 para todos os participantes

A análise prototípica das evocações de todos os indivíduos participantes da pesquisa está representada na Tabela 11. A matriz geradora dos quatro quadrantes foi obtida a partir da leitura, pelo software *Iramuteq*, do banco de dados de evocações constituído de 255 linhas e 1.343 evocações totais. A média geral de frequências foi 27,61 e a ordem média de evocação (OME) foi 3,18. Os elementos centrais, no primeiro quadrante, com maior frequência e menor ordem média de evocação são: “conhecimento” ($f = 142$; $OME = 2,68$), “aperfeiçoamento” ($f = 91$; $OME = 2,70$), “qualificação” ($f = 69$; $OME = 3,04$), “valorização” ($f = 59$; $OME = 3,02$) e “aprendizado” ($f = 29$; $OME = 3,07$).

Observa-se na Tabela 11 que o agrupamento dos elementos centrais parece indicar que há um compartilhamento pelo grupo, da concepção de que ensino superior significa um aumento de conhecimentos que, por sua vez, traz maior aperfeiçoamento e qualificação para o policial militar. É possível que numa nova reclassificação categórica das palavras, as três evocações possam ser reunidas em uma única categoria incluindo-se, pela similaridade, a palavra aprendizado.

Em relação à palavra valorização, apesar de ser um dos elementos centrais dentre os evocados pelos participantes, reside nela uma ambiguidade decorrente da análise do próprio ambiente em que se insere o policial militar. Não está claro se a valorização a que se refere é

uma consequência do alcance do nível superior ou, ao contrário, se o curso superior é uma necessidade para que se obtenha a valorização do policial militar.

Um exame das evocações da primeira periferia, mostra a palavra “reconhecimento” ($f = 44$; $OME = 3,77$) em primeira ordem, a qual, possivelmente sob estímulos adicionais ou de outra natureza poderia aparecer entre os elementos centrais. Tal percepção reforça a ambiguidade anterior, na medida em que seria preciso definir se o curso superior é percebido como uma condição para a obtenção de reconhecimento e, nesse caso, reconhecimento por parte de quem? Dos pares? Dos subordinados? Dos superiores? Da instituição como um todo? Ou, da sociedade?

Essas questões colocadas estão inseridas num âmbito que trata da discussão se a profissionalização da polícia passa por considerá-la como ofício ou como profissão, contexto discutido por Alcântara (2017) e (Mattos, 2012), em que o grau de escolarização parece ser determinante para a obtenção do reconhecimento profissional da própria atividade policial militar, especialmente pelos novos entrantes a partir de 2009, aos quais se requereu o ensino superior como condição de entrada.

Em relação à “ascensão institucional” ($f = 33$; $OME = 3,79$), importa dizer que apenas recentemente, a partir da adoção do requisito de entrada com ensino superior é que esse nível de ensino passou a ser determinante para alguns acessos e ascensões na carreira para praças policiais militares. Obviamente, há um processo de transição na PMDF que impõe que todo e qualquer requisito de mobilidade hierárquica, funcional ou remuneratória passe a considerar o ensino superior como primeiro requisito. Entretanto, ainda é possível identificar indivíduos que assentados na legislação anterior a 2009, que por razões não analisadas nessa pesquisa, não são detentores desse nível de escolaridade. Essa pesquisa identificou 29 deles integrando a amostra.

Tabela 11

Elementos centrais e periféricos das representações sociais de policiais militares sobre ensino superior

Freq. >=27,61	Ordem <= 3.18	Ordem > 3,18
	Núcleo Central	Primeira Periferia
	Conhecimento (142 - 2,68) Aperfeiçoamento (91 - 2,70) Qualificação (69 - 3,04) Capacitação (61 - 2,92) Valorização (59 - 3,02) Aprendizado (29 - 3,07)	Reconhecimento (44 - 3,77) Profissionalização (39 - 3,74) Ascensão institucional (33 - 3,79)
Freq. <27,61	Elementos de Contraste	Segunda Periferia
	Oportunidade (19 - 3,11) Necessário (17 - 1,94) Evolução (17 - 2,94) Importante (15 - 1,60) Educação (11 - 3,00) Modernidade (8 - 2,75)	Autoestima (26 - 3,81) Qualidade do serviço prestado (25 - 3,24) Respeito (24 - 3,71) Atualização (24 - 3,42) Remuneração (21 - 3,95) Especialização (16 - 3,50) Compromisso (14 - 4,07) Motivação (13 - 3,54) Relacionamento (12 - 4,33) Tempo (12 - 3,50) Satisfação (10 - 4,00) Aperfeiçoamento intelectual (10 - 3,90) Autonomia (9 - 3,89) Ascensão (9 - 3,44) Segurança (8 - 4,38) Aperfeiçoamento profissional (8 - 3,50) Bem-estar (8 - 3,25) Dignidade (8 - 4,25)

Nota: Quadrantes resultantes da análise prototípica realizada com o software Iramuteq para todos os participantes da pesquisa (N=255).

Análise Prototípica do Corpus Evoc 1 para todos os participantes com curso superior

Prosseguindo na análise segmentada das evocações, a Tabela 12 apresenta os resultados da análise prototípica referente a todos os integrantes da amostra que informaram possuir curso superior.

Tabela 12

Elementos centrais e periféricos das representações sociais de policiais militares com nível de instrução superior, sobre o ensino superior para praças

Freq. >=26,13	Ordem <= 3,16	Ordem > 3,16
	Núcleo Central	Primeira Periferia
	Conhecimento (126 - 2,67) Aperfeiçoamento (87 - 2,74) Valorização (55 - 2,89) Capacitação (53 - 2,98) Qualificação (58 - 3,03)	Reconhecimento (38 - 3,84) Profissionalização (37 - 3,78) Ascensão institucional (30 - 3,73)
Freq. < 26,13	Elementos de Contraste	Segunda Periferia
	Aprendizado (26 - 3,04) Oportunidade (18 - 3,06) Necessário (15 - 2,07) Evolução (14 - 3,00) Importante (10 - 1,50) Modernidade (8 - 2,75) Educação (8 - 3,00)	Qualidade do serviço prestado (24 - 3,21) Atualização (22 - 3,50) Autoestima (20 - 3,60) Respeito (19 - 3,79) Especialização (14 - 3,50) Motivação (13 - 3,54) Compromisso (13 - 4,00) Remuneração (12 - 4,17) Tempo (11 - 3,64) Satisfação (10 - 4,00) Aperfeiçoamento intelectual (9 - 3,67) Autonomia (9 - 3,89) Relacionamento (9 - 4,56) Ascensão (8 - 3,63) Dignidade (8 - 4,25)

Nota: Quadrantes resultantes da análise prototípica realizada com o software Iramuteq para todos os participantes com curso superior (n=226).

A Tabela 12 informa uma frequência média de evocações de 26,13 e uma OME de 3,16, valores que não discrepam de modo expressivo daqueles encontrados no *corpus* geral. O quadrante referente ao núcleo central contém as palavras “conhecimento” ($f = 126$; $OME = 2,67$), “aperfeiçoamento” ($f = 87$; $OME = 2,74$), “valorização” ($f = 55$; $OME = 2,89$), “capacitação” ($f = 53$; $OME = 2,98$) e “qualificação” ($f = 58$; $OME = 3,03$).

A análise dos elementos centrais do segmento de participantes com curso superior mostra similaridade com o grande grupo, reforçando a percepção de que existe um compartilhamento, pelo grupo, dos significados e representações que o ensino superior pode evocar. Percebe-se apenas uma inversão na qual a palavra “qualificação”, que se encontrava na terceira ordem, dá lugar à palavra “valorização”.

Novamente, é possível identificar uma possibilidade de mesclagem de significados onde “conhecimento”, “aperfeiçoamento” e “capacitação” poderiam ocupar a mesma categoria, resultando, portanto, em um possível núcleo central representativo do grupo sintetizado em dois grandes eixos: aperfeiçoamento e valorização. Nessa hipótese, examinando os elementos de contraste como complementares aos elementos centrais (Wachelke e Wolter, 2011), percebe-se a relação essencial que o grupo estabelece com o ensino superior como elemento necessário e importante para sua própria evolução e como forma de se inserir no processo evolutivo e modernizador que a corporação lhes parece exigir, assim como a si mesma.

Análise Prototípica do Corpus Evoc 1 para todos os participantes sem curso superior

A segunda segmentação possível do banco de dados e de interesse da pesquisa, foi a relativa aos indivíduos do grupo pesquisados que informaram, à época, não ter curso superior. Os 29 policiais nessa condição, correspondem a 11,37% do total de participantes. O exame da Tabela 13 indica os seguintes elementos centrais: “conhecimento” ($f = 15$; $OME = 2,53$), “capacitação” ($f = 8$; $OME = 2,50$) e “importante” ($f = 5$; $OME = 1,80$).

Verifica-se que os elementos centrais são em menor número em relação ao total quando comparados àqueles policiais com curso superior. Apesar dessa redução, duas palavras são recorrentes no repertório representacional também desses policiais: conhecimento e capacitação, as quais, de igual forma às análises anteriores, poderiam ser agrupadas em uma única categoria como, por exemplo, aperfeiçoamento.

Por outro lado, nesse grupo a palavra “importante”, que antes figurava somente na zona de contraste, passa a pertencer ao grupo de elementos centrais permitindo inferir uma valorização relevante para esse nível de escolarização, especialmente quando se analisa também a primeira periferia, na qual surgem as palavras “autoestima” e “respeito”, não identificadas nas análises anteriores do mesmo quadrante, e que permitem inferir a possibilidade de os integrantes desse grupo percebem o ensino superior como um instrumento de aquisição desses dois valores.

Autoestima e respeito são dois componentes vistos como essenciais para que os policiais se percebam importantes e necessários e para que isso funcione como fator de motivação contínua para o aperfeiçoamento e melhor prestação de serviço. Tais componentes estão, entretanto, conectados diretamente e representados no reconhecimento social interna e externamente, o qual atribui valor ao trabalho realizado por esses indivíduos e, conseqüentemente eleva sua autoestima (Mattos, 2012).

Ver-se com a possibilidade de ser equiparado às demais categorias profissionais, especialmente as de segurança pública, funciona como fator de estímulo e de esperança em uma condição futura melhor. Para os policiais militares pesquisados, o ensino superior teria esse condão.

Da zona de contraste do grupo, assumindo, novamente, a hipótese de complementaridade proposta por Wachelke e Wolter (2011), emerge a palavra “remuneração” que, até então, esteve presente apenas na segunda periferia. Essa é uma questão importante, já que dela emerge também a percepção do ensino superior como mecanismo de sustentação de

discursos sobre a existência de assimetria salarial entre profissionais de segurança pública, especificamente entre policiais civis e militares, a qual ao “transformar” todos os policiais militares (e não só os oficiais) em indivíduos com ensino superior, tal diferença salarial não mais se justificaria. Porém, para além das questões de nível educacional, podem estar presentes questões de natureza orçamentária e política funcionando como impeditivas para esse alcance, o que parece não ser identificado claramente por boa parcela dos praças policiais militares, incluindo os pesquisados neste estudo.

Tabela 13

Elementos centrais e periféricos das representações sociais de policiais militares sem nível de instrução superior, sobre o ensino superior para praças

Freq. >=4,08	Ordem <= 3,09	Ordem > 3,09
	Núcleo Central	Primeira Periferia
	Conhecimento (15 - 2,53) Capacitação (8 - 2,50) Importante (5 - 1,80)	Qualificação (11 - 3,09) Reconhecimento (6 - 3,33) Autoestima (6 - 4,50) Respeito (5 - 3,40)
Freq. < 4,08	Elementos de Contraste	Segunda Periferia
	Aperfeiçoamento (4 - 2,00) Evolução (3 - 2,67) Educação (3 - 3,00) Necessário (2 - 1,00) Atualização (2 - 2,50) Maior remuneração (2 - 3,00) Profissionalização (2 - 3,00)	Valorização (4 - 4,75) Aprendizado (3 - 3,33) Ascensão institucional (3 - 4,33) Especialização (2 - 3,50) Fundamental (2 - 3,50) Imprescindível (2 - 3,50) Essencial (2 - 3,50) Serviço (2 - 4,00) Informação (2 - 4,00) Trabalho (2 - 4,00)

Nota: Quadrantes resultantes da análise prototípica realizada com o software Iramuteq para todos os participantes sem curso superior (n=29).

Análise do *Corpus* de Texto Evoc2 (Zona Muda)

A análise do *corpus* da Zona Muda produziu uma matriz com 1080 formas em 255 linhas, das quais 142 apresentaram apenas uma ocorrência (hápx)

Análise de Frequências das evocações totais e principais da Zona Muda (evoc2)

A Tabela 14 apresenta, parcialmente, os resultados das evocações dos participantes na zona muda. Tal como na Tabela 8, foram tomadas apenas as evocações cujas frequências foram, no mínimo, iguais a 8, as quais representam 59,57% do total de evocações.

Tabela 14

Frequências absoluta, acumulada e relativa (linhas) do total de evocações dos participantes na Zona Muda (visão parcial)

Palavra	Frequência absoluta	% do total de ocorrências	Frequência Acumulada (%)	Nº de linhas	% relativa (linha)
Aperfeiçoamento profissional	123	11,17	11,17	91	35,69
Conhecimento	81	7,36	18,53	81	31,76
Aperfeiçoamento	76	6,9	25,43	63	24,71
Remuneração	54	4,9	30,33	49	19,22
Valorização profissional	43	3,91	34,24	43	16,86
Ascensão profissional	36	3,27	37,51	35	13,73
Reconhecimento profissional	35	3,18	40,69	35	13,73
Qualidade do serviço prestado	25	2,27	42,96	24	9,41
Aumento da autoestima	17	1,54	44,50	17	6,67
Necessário	17	1,54	46,04	17	6,67
Oportunidade	17	1,54	47,58	17	6,67
Motivação	16	1,45	49,03	15	5,88
Desnecessário	15	1,36	50,39	12	4,71
Aprendizado	15	1,36	51,75	15	5,88
Maior respeito pelo policial	13	1,18	52,93	13	5,1
Aperfeiçoamento intelectual	12	1,09	54,02	12	4,71
Perda de tempo	12	1,09	55,11	12	4,71
Importante	12	1,09	56,20	12	4,71
Relacionamento	10	0,91	57,11	9	3,53
Cansativo	10	0,91	58,02	9	3,53
Dificuldade	9	0,82	58,84	9	3,53
Tempo	8	0,73	59,57	8	3,14

Nota: Seguindo recomendações de Camargo e Justo (2018), a tabela considera as evocações com, no mínimo, acima de 8 ocorrências (656/1080)

A Tabela 15 traz o resultados das frequência absoluta e acumuladas das evocações principais da zona muda. Tendo em conta o conceito de zona muda (Abric, 2003), é relevante observar que 41,18% dos respondentes não informaram a evocação principal na zona muda. A média percentual de ausência de respostas dos participantes na zona muda ficou em 28,04%.

Tabela 15

Frequências absoluta e acumulada (%) das evocações principais dos participantes na Zona Muda (visão parcial)

Evocação principal	Freq.	%
Aperfeiçoamento Profissional	17	6,67
Valorização Profissional	12	4,71
Reconhecimento Profissional	10	3,92
Remuneração	10	3,92
Ascensão Profissional	7	2,75
Conhecimento	7	2,75
Aperfeiçoamento	5	1,96
Motivação	5	1,96
Aprendizado	4	1,57
Maior Respeito Pelo Policial	3	1,18
Necessário	3	1,18
Perda De Tempo	3	1,18
Qualidade Do Serviço Prestado	3	1,18
Aperfeiçoamento Intelectual	2	0,78
Comodidade	2	0,78
Desmotivação	2	0,78
Dificuldade	2	0,78
Dignidade	2	0,78
Essencial	2	0,78
Mudança	2	0,78
Não Aumenta Salário	2	0,78
Oportunidade	2	0,78
Relacionamento	2	0,78
Valorização Pessoal	2	0,78
Sem resposta	105	41,18
Total	216	

Nota: Seguindo recomendações de Camargo e Justo (2018), a tabela considera as evocações com, no mínimo, acima de 2 ocorrências (113/255)

O significativo percentual de não-respostas parece confirmar a percepção de Abric em relação a manifestação de respostas na zona muda, especialmente quando se trata de um grupo cuja coesão cultural parece ser bastante sedimentada num forte sentimento de solidariedade interna (Mattos, 2012), que permeia as relações e as referências aos pares, em especial quando essa percepção possa vir a ser interpretada como negativa, mesmo diante de uma evocação sob anonimato. Parece ser preferível calar.

Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

A Figura 4, apresenta a análise CHD realizada pelo *Iramuteq*. Foram retidas 203 linhas de um total de 255, correspondendo 79,61% de todo o *corpus* Evoc2, o qual foi reduzido a 3 classes.

Observa-se que a CHD produziu uma segmentação semelhante obtida na Figura 1, o que permitiu uma categorização igual para cada uma das três classes resultantes.

A classe 1 foi obtida a partir das evocações de 147 linhas e compõe 72,41% do total de linhas retidas e também denominada no contexto da pesquisa de Aperfeiçoamento. As três primeiras palavras (as de maior ênfase) contidas na classe são “conhecimento”, “aperfeiçoamento profissional” e “aumento da autoestima”. As duas primeiras palavras remetem, tal como no caso das evocações dos próprios pesquisados, a uma visão do ensino superior como instrumento de aporte de conhecimento e aperfeiçoamento na profissão. A “autoestima” surge pela primeira vez no vocabulário priorizado, a qual, apesar de ter obtido uma baixa frequência de evocações, encontra um lugar de destaque na percepção dos pesquisados em relação aos “outros”.

A classe 2, que trata do comprometimento, agrega 35 linhas das 203 totais, se constituindo em 17,24% do total das linhas retidas. A ênfase da classe está nas palavras “necessário”, “motivação” e “importante”. As três palavras parecem indicar uma percepção dos policiais de que o ensino superior é uma necessidade e que se constitui em uma motivação para

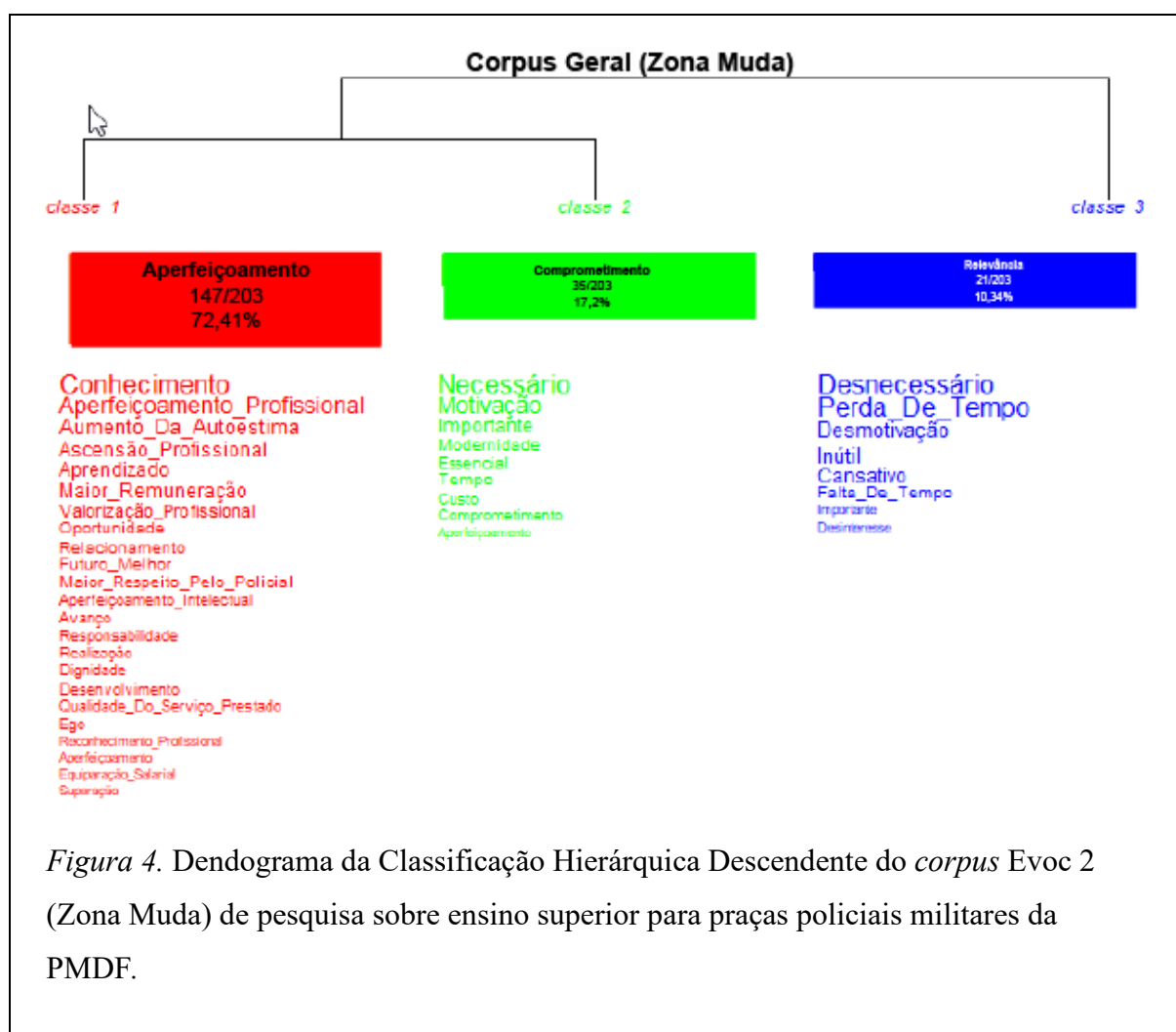
o “ser policial”. Essa classe, examinada em conjunto com a classe 1, permite perceber que os demais policiais, na percepção dos pesquisados, também compartilhem uma visão de relevância, oportunidade e aperfeiçoamento profissional e pessoal que o nível superior pode proporcionar.

Essa visão de mundo se torna significativa, na medida em que não se está tratando com um grupo de noviços ou recém entrantes na PMDF. É um grupo maduro, experimentado e com limitadas perspectivas de ascensão profissional, considerados os critérios e o tempo para as promoções, das quais, independentemente da quantidade de vagas, reservam-se metade para promoções por merecimento e a outra metade por antiguidade. Ou seja, os estímulos para o aperfeiçoamento contínuo são limitados podendo, de um lado, gerar uma intensa disputa e, do outro, uma tranquila acomodação.

A classe 3, que alcançou 21 linhas das 203 totais, representando 10,34% de evocações, traz uma visão pessimista da oportunidade de realização do ensino superior, ainda que ofertado de forma gratuita aos participantes. O exame das evocações eliciadas parecem indicar uma visão relacionada à perda de tempo em estudar considerando uma falta de perspectiva de ascensão na carreira ou melhoria salarial ou, ainda, a ausência de valor agregado ao trabalho policial, para o qual é a experiência que conta. São enfáticas algumas das justificativas dos pesquisados a esse respeito:

- *Alguns acham que os novos policiais desmereçam os antigos por não terem o mesmo grau de estudo (Indiv. 56)*
- *Pelo fato de que, muitos policias são antigos e, isso mostra que fazer uma curso superior na idade que se encontram, é desmotivador. (Indiv. 82)*
- *A grande maioria dos colegas de serviço já passaram dos 15 anos de serviço e a essa altura do campeonato onde nunca tivemos um plano de carreira justo como a grande maioria dos órgãos públicos falar em curso superior para a maioria é perda de tempo faz se obrigado for. (Indiv. 153)*

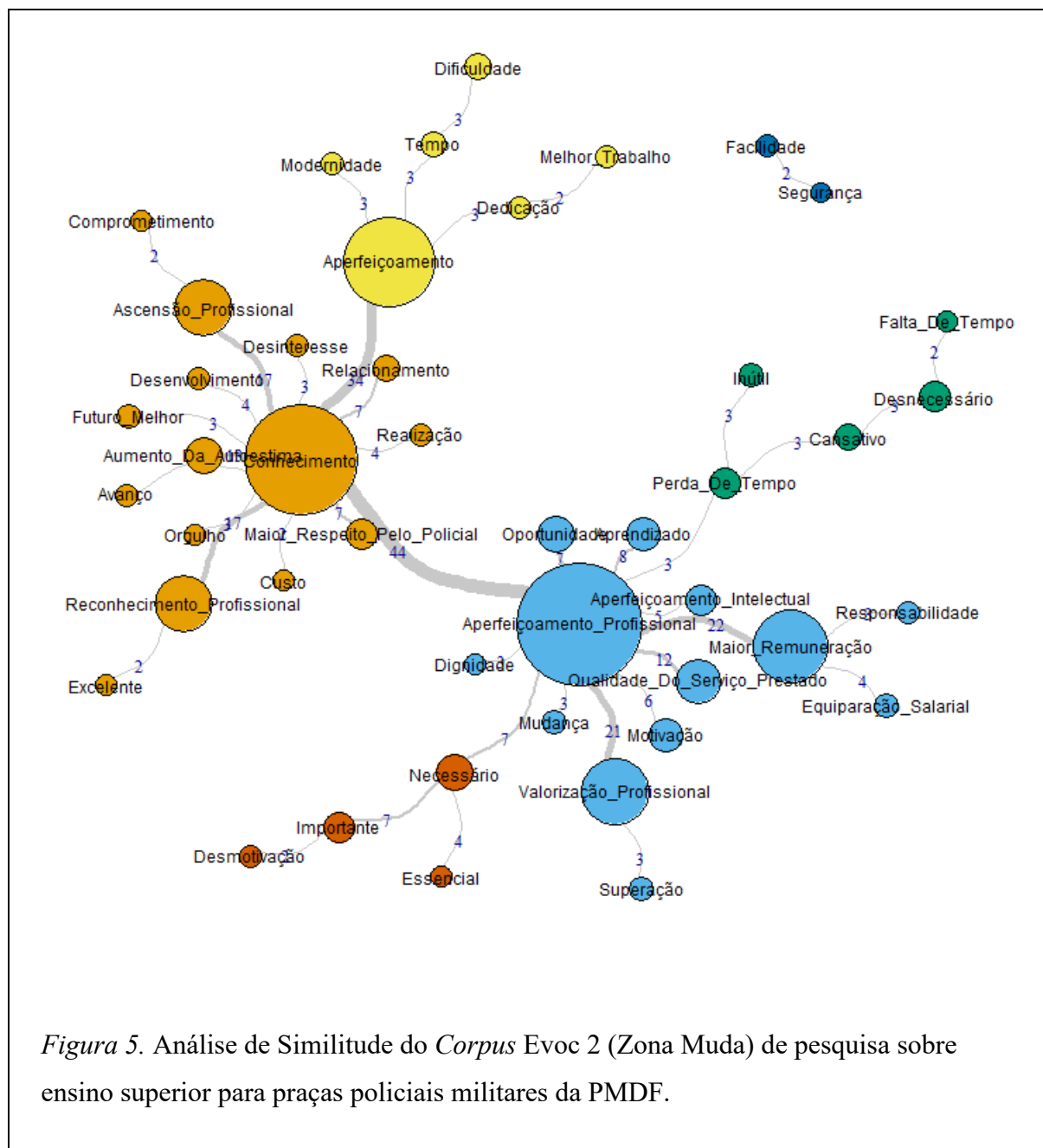
- *As praças que não possuem curso superior em grande maioria já se passaram do 35 anos de idade, e com isso já formaram famílias. para estudar será necessário tirar grande parte da folga para se empenhar e poder concluir, pois já não se têm pique para conciliar família e trabalho e estudos (Indiv. 229)*
- *Muitos pensam que a rua é que forma o policial. (Indiv. 240)*
- *Devido os policiais já terem muito tempo de serviço eles acreditam que não terão tempo de pôr em pratica o conhecimento adquirido. (Indiv. 247)*



Análise de Similitude

O *Corpus Evoc2* também foi submetido à Análise de Similitude, cujo resultado está apresentado na Figura 2. Novamente, é possível identificar como as palavras evocadas se organizam em uma estrutura que se ramifica em dois grandes eixos, “conhecimento” e “aperfeiçoamento profissional”, ambos configurando-se em elementos centrais da estrutura indicando a possibilidade de estarem configurando o núcleo central. A zona periférica também se estrutura ao redor de ambos os eixos. Para o eixo “conhecimento”, a zona periférica inclui “aperfeiçoamento”, “reconhecimento profissional” e “ascensão profissional”, tendo a palavra “aperfeiçoamento” dado origem a um conjunto específico e próprio de evocações vinculadas que remetem à inovação representada pelo ensino superior na corporação e a dedicação e tempo requeridos para realizá-lo.

O segundo eixo, conformado pela palavra “aperfeiçoamento profissional” traz, na zona periférica, as palavras “maior remuneração” e “valorização profissional” com expectativas do que seriam as possíveis consequências de se dotar os praças policiais militares com curso superior. Essa visão apoia o que já foi discutido por Costa et al. (2012) e Mattos (2012), em relação às motivações para a adoção do ensino superior na PMDF, ainda que se perceba não haver unanimidade em relação aos possíveis impactos ou efeitos dessa estratégia, na visão de policiais já graduados e com considerável experiência na vida institucional.



Análise Prototípica do Corpus Evoc2 (Zona Muda)

Como medida de comparação, a análise prototípica da Zona Muda seguirá os mesmos padrões e formatos que aqueles adotados para as evocações primárias dos participantes. A matriz geradora dos quatro quadrantes da Zona Muda foi obtida a partir da leitura, pelo software *Iramuteq*, do banco de dados de evocações constituído de 255 linhas e 1.080 evocações totais. A média geral de frequências foi 24,93 e a ordem média de evocação (OME) foi 3,04.

Análise Prototípica Evoc2 (Zona Muda) para todos os participantes

A análise prototípica da zona muda de todos os indivíduos participantes da pesquisa, está representada na Tabela 16. Os elementos centrais, no primeiro quadrante, com maior frequência e menor ordem média de evocação são: “conhecimento” ($f = 81$; $OME = 2,58$), “ascensão profissional” ($f = 36$; $OME = 2,67$), “valorização profissional” ($f = 43$; $OME = 2,79$) e “aperfeiçoamento” ($f = 76$; $OME = 2,89$).

Tal como nas evocações primárias, a palavra “conhecimento” emerge como aquela que representa a principal possibilidade de ocorrência a partir do exercício do ensino superior. A palavra “aperfeiçoamento” que, certamente, em um possível agrupamento estaria diretamente conectada com o sentido do conhecimento, sendo decorrência dele também já se encontrava presente nas evocações primárias, inclusive com maior frequência e melhor posicionamento.

Os elementos centrais da Zona Muda evidenciam as frases “ascensão profissional” e “valorização profissional” que, não estando presentes na análise das evocações primárias, ou seja, as evocações dos próprios participantes, são atribuídas por ele como sendo a expectativa dos “outros” em relação ao que obter como possibilidade com a realização de um curso superior.

É interessante observar que ao referirem-se a si mesmos, parcelas importantes dos pesquisados parecem atribuir às palavras “aperfeiçoamento” e “valorização” um sentido que ultrapassa os âmbitos institucionais colocando-as num patamar superior, no qual a busca pela ascensão na carreira e a valorização da profissão seriam objetivos menos nobres propiciados pelo ensino superior.

Essa observação já identificada por autores como sendo um divisor de águas entre instituições policiais, também indica sê-lo internamente à PMDF, não só entre oficiais e praças, como, mais recentemente, entre os próprios praças (Costa et al., 2012; Mattos, 2012 e Riccio, 2017). O TecSOP como resposta à necessidade de equalização do nível instrucional das praças

alcançou resultados bastante satisfatórios como alude Costa et al. (2012), na tentativa de prevenir as lacunas que certamente viriam a ocorrer a partir de 2009, com os novos entrantes sob o novo requisito e a remanescência de indivíduos em posições hierarquicamente superiores como no caso dos sargentos. Essa parece ter sido não só uma preocupação institucional como, também, dos próprios policiais “antigos” que viam nos novos entrantes uma possível ameaça às pretensões de ascensão na carreira daqueles que “chegaram primeiro”, o que vem sendo contornado com o estabelecimento de regras que possibilitam acesso a cursos de aperfeiçoamento e especialização por via de antiguidade e de processo seletivo interno que considera o grau de instrução como requisito.

Tabela 16

Elementos centrais e periféricos das representações sociais de policiais militares sobre ensino superior

Freq. >=24,93	Ordem <= 3,04	Ordem > 3,04
	Núcleo Central	Primeira Periferia
	Conhecimento (81 - 2,58) Ascensão Profissional (36 - 2,67) Valorização Profissional (43 - 2,79) Aperfeiçoamento (76 - 2,89)	Aperfeiçoamento Profissional (123 - 3,39) Remuneração (54 - 3,30) Reconhecimento Profissional (35 - 3,54) Qualidade do Serviço Prestado (25 - 3,92)
Freq. < 24,93	Elementos de Contraste	Segunda Periferia
	Necessário (17 - 2,41) Oportunidade (17 - 2,76) Desnecessário (15 - 2,27) Aprendizado (15 - 2,40) Importante (12 - 1,50) Perda de Tempo (12 - 2,42) Cansativo (10 - 3,00) Dificuldade (9 - 2,11) Tempo (8 - 1,50) Mudança (7 - 3,00)	Aumento da Autoestima (17 - 3,59) Motivação (16 - 3,25) Maior Respeito pelo Policial (13 - 3,69) Aperfeiçoamento Intelectual (12 - 3,92) Relacionamento (10 - 4,50) Facilidade (7 - 3,14) Inútil (7 - 3,14) Superação (7 - 3,43) Equiparação Salarial (7 - 3,71) Futuro Melhor (7 - 3,71)

Nota: Quadrantes resultantes da análise prototípica realizada com o software Iramuteq para todos os participantes (N=255).

Análise Prototípica Evoc2 (Zona Muda) dos participantes com curso superior

A Tabela 17 identifica uma frequência média de evocações de 22,63 e uma OME de 3,05, valores que, tal como nas evocações primárias, também não discrepam de modo expressivo daqueles encontrados no *corpus* geral da Zona Muda. O quadrante referente ao núcleo central contém as palavras “conhecimento” ($f = 73$; $OME = 2,55$), “aperfeiçoamento” ($f = 64$; $OME = 2,91$), “valorização profissional” ($f = 40$; $OME = 2,83$), “ascensão profissional” ($f = 33$; $OME = 2,52$), repetindo as mesmas evocações encontradas no *corpus* geral, ainda que os posicionamentos entre as palavras “ascensão profissional” e “aperfeiçoamento” tenham invertido suas posições, o que parece reafirmar a percepção de que o ensino superior está, para os “outros” como um gerador de expectativas substantivas em relação à valorização profissional que poderá remeter a uma ascensão na carreira, embora isso só seja ainda possível nos estritos limites da legislação vigentes na PMDF, na qual o ensino superior ainda não é uma garantia definitiva de acesso a cursos ou funções, senão nos casos em que esteja assim definido, especialmente porque, segundo dados da área de pessoal da PMDF, ainda há cerca de 10% do efetivo de praças que ainda não tem curso superior (consulta feita ao Departamento de Gestão de Pessoal em maio de 2019).

Nesse sentido, ainda é possível, encontrar indivíduos que, mesmo sem ensino superior, ainda têm garantidas as suas possibilidades de ascensão e de assunção de funções próprias de um determinado grau hierárquico.

Tabela 17

Elementos centrais e periféricos das representações sociais de policiais militares com curso superior

Fi >= 22,63	Ordem <= 3,05	Ordem > 3,05	
	Núcleo Central		Primeira Periferia
	Conhecimento (73 - 2,55)		Aperfeiçoamento Profissional (110 - 3,45)
	Aperfeiçoamento (64 - 2,91)		Remuneração (43 - 3,40)
	Valorização Profissional (40 - 2,83)	Reconhecimento Profissional (30 - 3,60)	
	Ascensão Profissional (33 - 2,52)		
Fi < 22,63	Elementos de Contraste	Segunda Periferia	
	Oportunidade (16 - 2,63)	Qualidade do Serviço Prestado (18 - 3,89)	
	Desnecessário (15 - 2,27)	Motivação (15 - 3,07)	
	Aprendizado (14 - 2,29)	Aumento da Autoestima (14 - 3,86)	
	Necessário (14 - 2,71)	Maior Respeito pelo Policial (12 - 3,83)	
	Perda de Tempo (11 - 2,27)	Relacionamento (10 - 4,50)	
	Cansativo (10 - 3,00)	Aperfeiçoamento Intelectual (9 - 3,78)	
	Importante (9 - 1,44)	Facilidade (7 - 3,14)	
	Dificuldade (9 - 2,11)	Inútil (7 - 3,14)	
	Tempo (7 - 1,57)	Superação (7 - 3,43)	
	Equiparação Salarial (7 - 3,71)		
	Futuro Melhor (7 - 3,71)		

Nota: Quadrantes resultantes da análise prototípica realizada com o software Iramuteq para todos os participantes com curso superior (n=226).

Análise Prototípica Evoc2 (Zona Muda) para os participantes sem curso superior.

A próxima segmentação possível do banco de dados e de interesse da pesquisa, foi a relativa aos indivíduos do grupo pesquisados que informaram, à época, não ter cursos superior e suas evocações ao segundo estímulo do instrumento de pesquisa, direcionado à Zona Muda. Os 29 policiais nessa condição correspondem a 11,37% do total de participantes. A Tabela 18 apresenta uma frequência média de 5,12 e uma OME de 3,05. O exame da tabela indica os seguintes elementos centrais: “aperfeiçoamento profissional” ($f = 11$; $OME = 2,91$), “aperfeiçoamento” ($f = 12$; $OME = 2,83$), “remuneração” ($f = 11$; $OME = 2,91$) e “conhecimento” ($f = 8$; $OME = 2,88$).

Os elementos centrais das evocações desse grupo pouco diferem dos elementos centrais anteriores, com exceção para o caso da palavra “remuneração” que aqui surge com mais ênfase naquele que pode ser o núcleo central das representações desse grupo. Não está descartada, todavia a possibilidade de que no grupo dos indivíduos com curso superior, “remuneração” que aparece na primeira periferia da Zona Morta, possa, na verdade também pertencer ao núcleo central, como já alertou Abric (2003).

Tabela 18

Elementos centrais e periféricos das representações sociais da zona muda de policiais militares sem curso superior

Fi >= 5,12	Ordem <= 3,05	Ordem > 3,05
	Núcleo Central	Primeira Periferia
	Aperfeiçoamento Profissional (13 - 2,85) Aperfeiçoamento (12 - 2,83) Remuneração (11 - 2,91) Conhecimento (8 - 2,88)	Qualidade do Serviço Prestado (7 - 4,00)
Fi < 5,12	Elementos de Contraste	Segunda Periferia
	Necessário (3 - 1,00) Importante (3 - 1,67) Valorização Profissional (3 - 2,33) Aumento da Autoestima (3 - 2,33) Dúvidas (2 - 2,50)	Reconhecimento Profissional (5 - 3,20) Ascensão Profissional (3 - 4,33) Aperfeiçoamento Intelectual (3 - 4,33) Atendimento ao Público (2 - 4,00) Respeito da Sociedade (2 - 4,50) Melhor Comunicação (2 - 5,00)

Nota: Quadrantes resultantes da análise prototípica realizada com o software Iramuteq para todos os participantes sem curso superior (n=29).

Comparações entre as evocações do *Corpus Evoc1* (Evocações Primárias) e o *Corpus Evoc2* (Zona Muda)

Ao considerarmos a análise dos dois *corpus* de evocações, ainda que obtidos do mesmo grupo de participantes, não é possível deixar de fazer a necessária comparação entre as respostas obtidas entre cada um dos conjuntos analisados. Primeiro, porque se espera que indiquem diferenças por conta dos diferentes estímulos que são apresentados, ou seja, um estímulo

destinado à percepção do próprio indivíduo e, outro, referido a como o indivíduo acredita que “os outros” pensam a respeito do mesmo objeto social representado, cuja finalidade é identificar a zona muda. As comparações que se seguem nas Tabelas 16, 17 e 18, têm o objetivo de demonstrar essas diferenças. Nas comparações foram utilizadas as 6 primeiras palavras evocadas em simetria ao que foi solicitado aos participantes como resposta.

A Tabela 16 comparou as 6 primeiras evocações do conjunto total das evocações da zona muda com as evocações principais do mesmo conjunto. Verifica-se que os policiais pesquisados acreditam que os outros policiais, seus colegas, têm no ensino superior um instrumento de “aperfeiçoamento profissional”, o que se confirma tanto na totalidade das respostas, quanto especificamente na escolha dessa palavra como a representativa de sua percepção. Por outro lado, enquanto o “conhecimento” surge na segunda posição na totalidade das evocações, nas evocações principais se vê um deslocamento para a última posição, indicando uma priorização secundária quando comparado com as demais evocações.

Notadamente, ao longo do estudo se percebeu nas respostas dos participantes uma diferenciação de significados em relação à palavra “aperfeiçoamento”. Embora no tratamento dos dados se pudesse agregar (e essa é uma estratégia possível e, por vezes, útil para a redução da quantidade de vocábulos semelhantes, preferiu-se mantê-las separadas por conta da saliência (Sá, 1998), com que cada uma surge no contexto da pesquisa.

Ao longo das evocações identificou-se a palavra “aperfeiçoamento” manifestada em pelo menos três diferentes versões. Uma de caráter geral ou simplesmente “aperfeiçoamento”, que parece indicar que o ensino superior é um condutor ao aperfeiçoamento de todas as naturezas. Outro, expressado na frase “aperfeiçoamento profissional”, a qual percebe o ensino superior como uma ferramenta de melhoria da qualidade do trabalho a ser produzido pelo policial e, por fim, a frase “aperfeiçoamento pessoal”, que parece conduzir a uma melhoria do indivíduo enquanto um todo social, e não somente no âmbito profissional.

Utilizou-se o mesmo raciocínio em relação à palavra “valorização”, a qual, por vezes parece estar direcionada ao indivíduo como um todo social, cuja valorização se dá tanto no âmbito profissional, quanto pessoal e, outras vezes, apenas ao aspecto profissional, o qual possivelmente engloba as questões relacionadas à ascensão na carreira, valorização pelo trabalho produzido, assim como a própria melhoria da remuneração.

A “remuneração” aparece em ambos os casos e, embora não se apresente como uma resultante ou uma busca a partir da realização ensino superior, é manifestada como uma das possíveis razões para “os outros” o realizarem. Finalmente, surge a palavra “reconhecimento”, que se alinha à valorização como itens buscados através da realização de um curso superior.

O que fica patente no exame da Tabela 16 é que, exceto pela palavra “reconhecimento”, há uma convergência significativa de percepções em relação ao que o participantes acredita que seus colegas pensam a respeito do objeto representado.

Tabela 19

Comparação entre as posições das 6 primeiras evocações no conjunto total da evocações e no conjunto de evocações principais da Zona Muda

Ordem	Evocações totais da Zona Muda	Evocações Principais da Zona Muda
1	Aperfeiçoamento profissional	Aperfeiçoamento Profissional
2	Conhecimento	Valorização Profissional
3	Aperfeiçoamento	Maior Remuneração
4	Remuneração	Reconhecimento
5	Valorização	Ascensão Profissional
6	Ascensão profissional	Conhecimento

A Tabela 19 coloca frente a frente as 6 primeiras palavras evocadas na totalidade de ambos os *corpus*. Observa-se que no conjunto do *corpus* Evoc1 o ensino superior parece estar direcionado ao aperfeiçoamento intelectual e profissional do indivíduo. A “valorização” e o “reconhecimento” não estariam, nesse caso, ligados a uma expectativa de retribuição material da corporação ou da sociedade. Por outro lado, quando se trata da zona muda, essa expectativa parece estar latente, ou seja, o “outro” busca com o ensino superior obter vantagens materiais

como uma mobilidade hierárquica e uma consequente remuneração compatível, decorrentes de seu esforço, dedicação e busca de aperfeiçoamento profissional e pessoal.

Tabela 20

Comparação entre as posições das 6 primeiras evocações no conjunto total da evocações (Evoc1) e no conjunto total de evocações da Zona Muda (Evoc2)

Ordem	Evocações totais Evoc1	Evocações totais Evoc2 (Zona Muda)
1	Conhecimento	Aperfeiçoamento profissional
2	Aperfeiçoamento	Conhecimento
3	Qualificação	Aperfeiçoamento
4	Capacitação	Remuneração
5	Valorização	Valorização
6	Reconhecimento	Ascensão profissional

A comparação entre as evocações principais de ambos os *corpus* (Tabela 20) apresentam similaridade com os resultados analisados na Tabela 19. De igual modo, as evocações principais do *corpus* Evoc1 remetem ao ensino superior como um caminho do aperfeiçoamento pessoal, o qual, se espera, resulte em mais conhecimento, valorização e reconhecimento do indivíduo no meio social em que se insere. Parece haver aqui uma manifestação pela necessidade de uma visão diferenciada do policial militar, cujo sentimento em relação a si mesmo e ao que a sociedade pensa a seu respeito é historicamente carregado de estigmatizações e preconceitos (Mattos, 2012), os quais o ensino superior poderia, de alguma forma reverter ou mitigar.

Do outro lado, as evocações principais atribuídas ao “outro” parecem, como demonstrado na Tabela 17, carregadas de valorização material, traduzida em remuneração ou ascensão profissional, que funcionariam como requisitos e resultantes do aperfeiçoamento profissional. O conhecimento seria, portanto, uma consequência natural do alcance desses objetivos e não um objetivo em si.

Tabela 21

Comparação entre as posições das 6 primeiras evocações principais (Evoc1) e das evocações principais da Zona Muda (Evoc2)

Ordem	Evocações principais Evoc1	Evocações principais Evoc2
1	Conhecimento	Aperfeiçoamento Profissional
2	Valorização	Valorização
3	Aperfeiçoamento	Remuneração
4	Capacitação	Reconhecimento
5	Reconhecimento	Ascensão Profissional
6	Qualificação	Conhecimento

A Tabela 21, que encerra as comparações entre as evocações principais de ambos os recorte adotados, permite identificar manifestações que parecem reforçar as comparações anteriores. De um lado a visão do próprio indivíduo que permite inferir uma visão do ensino superior para um contexto não material em que a aquisição de conhecimento seria a condição básica para justificar a realização de um curso nesse nível, do qual as consequência possíveis poderiam ser a valorização do sujeito e o reconhecimento pelo aperfeiçoamento intelectual, dando um sentido totalmente nobre e desprovido de buscas por recompensas materiais.

Por outro lado, o “outro” teria a intenção de ter o curso superior como uma possível “moeda de troca” em relação as buscas e conquistas objetivas tal nível de ensino poderia proporcionar. Isso fica claro na recorrência com que emergem as palavras “remuneração” e “ascensão profissional” no vocabulário eliciado pelos participantes na Zona Muda.

Obviamente não se está a fazer qualquer julgamento de mérito a respeito das escolhas ou visões adotadas pelos policiais. Se trata de uma constatação a partir dos dados coletados que demonstra, em nome do “outro” aquilo que, na verdade, seria atribuível a si mesmo, mas que por razões não identificadas na pesquisa, só foram possíveis de emergir através da utilização da técnica de substituição, cujo objetivo é exatamente o de estimular a manifestação de representações que não são permitidas pelo grupo, utilizando o “outro” como sujeito da fala, ou seja, falando pelos outros e não por si mesmo (Menin, 2006).

Cabe, entretanto, a cautela recomendada por Abric (2003 como citado por Menin, 2006), de que a técnica da Zona Muda obtida pela substituição deve ser vista como uma hipótese de que as evocações eliciadas a partir dela estejam, de fato, no campo da zona muda e não sejam, na verdade, representações que, afinal, o sujeito pesquisado tenha em relação ao grupo a que esteja referindo, no caso, os “outros” policiais.

Conclusão

A presente pesquisa teve seu início na curiosidade legítima do pesquisador em relação ao que poderia ter acontecido com os policiais militares do Distrito Federal que realizaram o curso superior de Tecnologia em Segurança e Ordem Pública (TecSOP) no período de 2008 e 2013, e daqueles que por força da mudança na legislação ingressaram na Polícia Militar a partir de 2009.

Interessou saber não quais os impactos que o curso superior poderia ter causado objetivamente em suas práticas policiais, o que requereria técnicas de avaliação de programas mas, quais as percepções que aqueles policiais tinham a respeito do ensino superior e que representações teriam construído sobre o ensino superior para policiais de baixo grau hierárquico, no período após a realização do curso.

Essa pesquisa ocorre 5 anos após o encerramento formal do projeto TecSOP, “Projeto Policial do Futuro”, na PMDF, assim como 4 anos após a formalização do requisito de ingresso com curso superior. Que reflexões os policiais poderiam ter feito nesse período? Como pensam hoje sobre o ensino superior para praças? Há alguma visão específica sobre a continuidade ou não desse requisito como uma forma de aperfeiçoamento profissional e valorização dos policiais? Essas e outras perguntas estão respondidas em grande medida nas manifestações dos policiais que participaram da pesquisa e nas interpretações possíveis delas decorrentes.

O grupo de participantes ($n=255$) que constituiu a amostra foi, de um lado, escolhido por oportunidade e conveniência, visto tratar-se de indivíduos que estavam oportunamente à

disposição em uma escola da PMDF, em realização de curso de natureza institucional e, de outro, foi integrado por policiais do mesmo grupo, que voluntariamente decidiram participar.

A conveniência da amostra se deu por se tratar de um grupo de terceiros sargentos que constituem um estrato importante dos policiais militares, situado ao nível da gestão intermediária, responsáveis por gerenciar ações operacionais de pequena monta e encarregados de supervisionar diretamente o trabalhos de policiais militares de grau hierárquico inferior (soldados e cabos). Portanto, são indivíduos que, supostamente, têm a maturidade e experiências necessárias para manifestar-se sobre condutas e competências de praças policiais em atividade.

Na análise da literatura viu-se, preliminarmente, que a questão do ensino superior para policiais não é um assunto novo, especialmente nos países de cultura anglo-saxã, como no caso dos Estados Unidos, país no qual há quase um século de discute qual a formação adequada e em que nível devem ter os policiais. Porém, antes mesmo disso, já em 1829, os ingleses, pela mão de Sir Robert Peel, haviam criado o que se conhece como a primeira organização policial considerada profissional, exatamente pelo fato de, para além de ser remunerada, exigir indivíduos com diferenciais de valor, princípios e comportamentais diferentes dos cidadãos comuns.

Erupções de movimentos sociais levaram os norte-americanos a questionar, a partir dos anos 1960, a adequação da formação dos policiais impelindo o governo a dedicar atenção e recursos que permitissem a realização de contínuos estudos, na tentativa de responder se haveria um padrão ou um nível educacional adequado para policiais. O ensino superior se viu colocado sob o escrutínio das universidades e das próprias organizações policiais sem que, cerca de 100 anos depois, se tenha chegado a uma conclusão objetiva.

Tais estudos, entretanto, foram ao longo do tempo reforçando a percepção de que o ensino superior, além de não prejudicar o trabalho policial, gerava contribuições importantes

no desenvolvimento de uma visão de mundo e, conseqüentemente, de práticas profissionais que foram bem recebidas pela população conforme indicam especialmente Bruns (2010) e Paoline e Terrill (2007).

No Brasil, a questão do ensino superior para policiais militares é ainda recente e não tem sido um assunto que permeie os temas de pesquisa nas universidades. Entretanto, a busca por reconhecimento e valorização profissional, têm levado as organizações policiais, de um lado buscar o desenvolvimento de parcerias com instituições de ensino superior para obter certificação de seus cursos profissionais, como é o caso mais comum dos cursos de formação de oficiais ou de, autonomamente, criar suas próprias instituições de ensino superior, como foi o caso da Polícia Militar do Distrito Federal com a criação do Instituto Superior de Ciências Policiais, considerada a primeira instituição policial de ensino superior reconhecida formalmente como tal pelo Ministério da Educação em 2013.

Todavia, quando se trata de ensino superior para praças policiais militares, a escassez de estudos específicos ainda compromete afirmações que apostem ser esse o caminho mais adequado. Ao contrário, os escassos estudos brasileiros realizados especificamente nesse campo relatam poucas conclusões e, dessas, emergem percepções dos conflitos que o ensino superior pode representar para as instituições, como pode ser observado no estudo de Riccio (2007), no qual os participantes, praças policiais, apesar de serem favoráveis à obtenção do nível superior, não conseguem enxergar o necessário suporte institucional que justifique uma real motivação, tanto para buscar tal formação, quanto para permanecer na instituição policial militar após concluí-lo, funcionando, assim, como um indutor de evasões.

Na Polícia Militar do Distrito Feral, o quadro parece diferir de modo substantivo entre oficiais e praças da corporação. Em estudo exploratório recente, Souza (2019) encontrou que oficiais policiais militares, em todos os níveis hierárquicos, são favoráveis e também estimulam os praças na busca de formação de nível superior e, ainda, consideraram acertada a decisão de

estabelecer esse nível de ensino como requisito de entrada para todos que queiram ingressar na carreira.

Esta pesquisa demonstrou que a percepção dos praças em relação ao ensino superior também é positiva e vista como um elemento de estímulo. Considerando a média de idade dos policiais pesquisados e o tempo de serviço na PMDF, encontrou-se que o motivo para a realização de curso superior, em especial o TecSOP, se deu muito mais em função de orgulho pessoal e necessidade de reconhecimento profissional, do que uma busca por melhoria salarial e ascensão funcional, o que parece contradizer as afirmações de Costa et al. (2012), que viram na adoção do ensino superior uma simples busca por equiparação salarial, que existe, mas não se mostrou determinante para uma formação universitária.

As representações sociais evocadas pelos policiais nesta pesquisa não permitem tal afirmação. Ao contrário, mesmo os policiais da amostra que ainda não tinham curso superior foram favoráveis a esse nível de ensino sem, entretanto, colocar ênfase em uma possível estratégia pessoal para obtenção de vantagens no interior da instituição.

Vale lembrar que, apesar de estabelecer o ensino superior como requisito de entrada a partir de 2009, nenhum dos cursos de aperfeiçoamento para praças até o presente momento requer tal nível de ensino como condição de realização, e tampouco como condição de ascensão na carreira.

Para finalizar, quando se trata de processos educacionais, se poderia argumentar que as manifestações das representações dos participantes a respeito do ensino superior não são mais do que as representações do senso comum, o que não deixaria de ser verdade, por se tratar de representações sociais. Todavia, se está lidando com um grupo específico em que o ensino superior ainda não é condicionante para qualquer objetivo desses participantes ao interior da organização.

Também se poderia argumentar que se tratam de manifestações de atendimento a uma possível deseabilidade social, já que também não parece ser possível pensar na educação e no ensino como algo não valorizado pela grande maioria dos integrantes de qualquer grupo social.

No entanto, essas duas visões, por mais aproximadas da realidade que possam ser, não respondem a simples indagações inferidas das evocações livres dos participantes da pesquisa. Primeiro, por que razão, indivíduos que, tendo alcançado mais que o dois terços temporais da carreira, se disporiam a realizar uma empreitada educacional que tomaria tempo, esforço, desgaste emocional e físico, além de risco financeiro, vez que, se não completada a jornada, teriam que ressarcir os cofre públicos?

Além disso, como já informado, nenhum dos cursos de progressão na carreira exige, até o momento, o nível superior como requisito de realização. Em que, portanto, a realização de um curso superior, fosse realizado de forma autônoma ou por oferta institucional, lhes agregaria em termos materiais ou financeiros, que já não lhes estivesse assegurado?

Tais questionamentos reforçam, portanto, a percepção de que a busca do ensino superior para praças policiais militares tem o condão de atender muito mais a um repertório de demandas pessoais e profissionais que estão direcionadas à busca de respeito, valorização profissional e reconhecimento desses indivíduos como partícipes relevantes da vida social, como propõe Balestreri (201), sem submetê-los injustificadamente a uma perversa hierarquia de profissões e funções sociais que em nada agregam para que a atividade policial, tão complexa e necessária, possa, de fato, contribuir para a melhoria da qualidade de vida das comunidades a que serve.

Encerra-se este trabalho considerando que a empreitada está parcialmente realizada naquilo que se propôs a demonstrar e responder, ou seja, os praças policiais militares entendem que o ensino superior os leva a uma nova percepção de sua realidade pessoal e profissional, as quais podem produzir mudanças objetivas em suas práticas no processo de interação com a sociedade, a partir do desenvolvimento de novas importantes competências, as quais, uma vez

alcançadas, nos permitem crer na possibilidade real de uma nova visão da polícia brasileira em relação ao seu papel social, transformando nossos policiais, como quer Balestreri (2003, 2010), em verdadeiros “pedagogos da cidadania”.

Tais competências, enquanto expectativas em relação ao ensino superior, parecem convergir de modo bastante significativo com os achados dos estudos que vêm sendo realizados até o momento, em especial nos seus aspectos positivos, conforme se demonstrou na revisão de literatura realizada neste estudo.

Restam, ainda, muitas questões a serem respondidas, em especial aquelas dirigidas a compreender de modo aprofundado as razões subsumidas em cada uma das respostas eliciadas e que levam esses policiais a buscarem um outro patamar de formação que não somente a formação técnica nas escolas policiais. Tais respostas, por limitações das próprias técnicas utilizadas, não foram possíveis de serem obtidas. É preciso outra variação metodológica e técnica que fica agora, sob a responsabilidade de estudos posteriores.

Referências

- Abric, J.-C. (1993). Central System, Peripheral System: Their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on Social Representations*, 2(2), 75–78.
- Abric, J.-C. (1996). Specific Processes of Social Representations. *Papers on Social Representations*, 5(1), 77–80.
- Abric, J.-C. (2001a). L’approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et Société*, 4, 81–116.
- Abric, J.-C. (2001b). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In Fátima Flora Palacios & J. D. Chevrel (Trans.), *Prácticas sociales y representaciones* (p. 140). Mexico: Ediciones Coyoacán S. A. de C. V.
- Abric, J.-C. (2001c). Metodología de recolección de las representaciones sociales. In F. F.

- Palacios & J. D. Chevrel (Trans.), *Prácticas sociales y representaciones* (p. 140). Mexico: Ediciones Coyoacán S. A. de C. V.
- Alcântara, D. de S. (2017). *"Muito mais que segurança": identidade profissional de policiais militares do Distrito Federal a partir de suas representações sociais*. Universidade de Brasília.
- Almeida, A. M. de O. (2009). A abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e Estado*, 24(3), 713–737.
- Alves-Mazzotti, A. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Múltiplas Leituras*, 1(1), 18–43. <https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43>
- Aquino, J. S. (2015). *As representações sociais acerca do ensino superior a distância da Ufes: a percepção de egressos dos cursos de administração e física*. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 127–147. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>
- Balestreri, R. (2003). *Direitos Humanos: coisa de polícia* (3rd ed.). Passo Fundo: Edições CAPEC-Gráfica e Editora Berthier.
- Balestreri, R. B. (1998). Direitos Humanos: Coisa de Polícia. In *Pater Editora, Passo Fundo—RS*.
- Balestreri, R. B. (2005). Experiência: Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (Renaesp) (E. N. de A. Pública, Ed.). *Concurso Inovação Na Gestão Pública Federal*. Brasília.
- Balestreri, R. B. (2010). Um novo paradigma de segurança pública. In I. F. Costa & R. B. Balestreri (Eds.), *Segurança Pública no Brasil: um campo de desafios*. Salvador: Edufba.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4th ed.; L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70.

- Baro, A. L., & Burlingame, D. (1999). Law enforcement and higher education: Is there an impasse? *Journal of Criminal Justice Education*, 10(1), 57–73. <https://doi.org/10.1080/10511259900084451>
- Bittner, E. (2003a). As funções da polícia na sociedade moderna: uma revisão dos fatores históricos, das práticas atuais e dos possíveis modelos do papel da polícia. In E. Bittner (Ed.), & A. L. A. Pinheiro (Trans.), *Aspectos do trabalho policial* (pp. 93–217). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Bittner, E. (2003b). Florence Nightingale procurando Willie Sutton: uma teoria de polícia. In E. Bittner (Ed.), & A. L. A. Pinheiro (Trans.), *Aspectos do Trabalho Policial* (pp. 219–249). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- BRASIL. (2010). *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- BRASIL, M. da J. (2014). *Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública* (p. 362; A. da S. Passos, Ed.). p. 362. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública.
- Breci, M. G. (1997). The transition to community policing: the department's role in upgrading officers' skills. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 20(4), 766–776. <https://doi.org/10.1108/13639519710194803>
- Bretas, M. L. (1997). Observações sobre a falência dos modelos policiais. *Tempo*, 9(1), 79–94.
- Bruns, D. (2010). Reflections from the one-percent of local police departments with mandatory four-year degree requirements for new hires: are they diamonds in the rough? *The Southwest Journal of Criminal Justice*, 7(1), 88.
- Buerger, M. E. (2004). Educating and Training the Future Police Officer. *The FBI Law Enforcement Bulletin*, 30, 1–7.
- Camargo, Brigido Vizeu, & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para

- análise de dados textuais. *Temas Em Psicologia*, 21(2), 513–518.
<https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Camargo, Brígido Vizeu, & Justo, A. M. (2018). *Tutorial para uso do software Iramuteq*. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - UFSC.
- Carter, D. L., & Sapp, A. D. (1990). The evolution of higher education in law enforcement: Preliminary findings from a national study. *Journal of Criminal Justice Education*, 1(1), 59–85. <https://doi.org/10.1080/10511259000082061>
- Carter, D. L., Sapp, A. D., & Stephens, D. W. (1989). *The State of Police Education: Policy Direction for the 21st Century*. Washington, DC: Police Executive Research Forum.
- Castro, A., Koelzer, L. P., Camargo, B. V., & Bousfield, A. B. S. (2014). Representações sociais na internet sobre cotas para negros em universidades federais. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar Em Ciências Humanas*, 15(106), 202–220. Retrieved from <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2014v15n106p202>
- Cerqueira, C. M. N. (1996). Remilitarização da segurança pública: a operação Rio. *Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade*, 1(1), 141–168.
- Costa, A. T. M., Mattos, M. J. S., & dos Santos, L. M. (2012). Os Novos Padrões de Seleção na Polícia Militar do Distrito Federal. *Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais Da PUC-Rio*, 11(Ago/dez), 115–132.
- de Stefano Menin, M. S. (2006). Representação social e estereótipo: A Zona Muda das representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 43–51.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000100006>
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243–253.
- Doise, W. (2001). Atitudes e representações sociais. In D. Jodelet (Ed.), & L. Ulup (Trans.), *As*

- representações sociais* (pp. 187–203). EdUERJ.
- Douthit, N. (1983). August Volmer. In C. B. Klockars (Ed.), *Thinking About Police: Contemporary Readings* (1st ed.). McGraw-Hill.
- Durkheim, E. (1999). *As Regras do Método Sociológico* (2nd ed.; P. Neves, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Durkheim, E. (2007). *Sociologia e Filosofia* (2nd ed.; F. D. Andrade, Trans.). São Paulo: Ícone.
- Elcheroth, G., Doise, W., & Reicher, S. (2011). On the Knowledge of Politics and the Politics of Knowledge: How a Social Representations Approach Helps Us Rethink the Subject of Political Psychology. *Political Psychology*, 32(5), 729–758. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2011.00834.x>
- Farr, R. M. (2008). Representações Sociais: a teoria e sua história. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Eds.), *Textos em Representações Sociais* (10th ed., pp. 31–59). Petrópolis: Vozes.
- Fielding, N., & Innes, M. (2006). Reassurance Policing, Community Policing and measuring police performance. *Policing and Society*, 16(2), 127–145.
- Flament, C., Guimelli, C., & Abric, J. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 69(1996), 15–31. <https://doi.org/10.3917/cips.069.0015>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Galinkin, A. L., Almeida, A. M. de O., & Anchieta, V. C. C. (2012). Representações Sociais de Professores e Policiais sobre Juventude e Violência. *Paideia*, 22(53), 365–374.
- Guimelli, C., & Deschamps, J.-C. (2000). Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitans. *Les Cahiers Internationaux de*

Psychologie Sociale, 47–48, 44–54.

Hayeslip, D. W. J. (1989). Higher Education and Police Performance Revisited: The Evidence Examined through Meta-Analysis. *American Journal of Police*, 8(2), 49–63.

Hilal, S., Densley, J., & Zhao, R. (2013). Cops in College: Police Officers' Perceptions on Formal Education. *Journal of Criminal Justice Education*, 24(4), 461–477.
<https://doi.org/10.1080/10511253.2013.791332>

Holloway, T. H. (1997). *Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX* (1st ed.; F. de C. Azevedo, Trans.). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

IBGE. (2018). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In Serge Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. Mexico: Paidós.

Jodelet, D. (2001). Representacoes Sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.), & L. Ulup (Trans.), *As Representações Sociais* (pp. 17–44). Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Jodelet, D. (2008). Social representations: The beautiful invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 411–430. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x>

Jodelet, D. (2009). O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. In *Sociedade e Estado: Vol. 24. Dossiê: representações sociais: ampliando horizontes disciplinares* (pp. 679–712). Brasília: Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

Johnston, W. C., & Cheurprakobkit, S. (2002). Educating our police: perceptions of police administrators regarding the utility of a college education, police academy training and preferences in courses for officers. *International Journal of Police Science and Management*, 21(4), 182–197.

- Kami, M. T. M., Larocca, L. M., Chaves, M. M. N., Lowen, I. M. V., Souza, V. M. P. de, & Goto, D. Y. N. (2016). Trabalho no consultório na rua: uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. *Escola Anna Nery - Revista de Enfermagem*, 20(3), 1–5. <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20160069>
- Kant de Lima, R. (2008). Direitos Civis, Estado de Direito e “Cultura Policial”: A Formação Policial em Questão. In *Ensaio de Antropologia e de Direito: acesso à justiça e processos institucionais de administração de conflitos e produção da verdade jurídica em uma perspectiva comparada* (p. 289). Rio de Janeiro: Lúmen Júris.
- Kappeler, V. E., Sapp, A. D., & Carter, D. L. (1992). Police Officer Higher Education: citizen complaints and departmental rule violations. *American Journal of Police*, 11, 37–54.
- Kelling, G. L., Pate, T., Dieckman, D., & Brown, C. E. (1974). (S.28) *The Kansas City Preventive Patrol Experiment*. Retrieved from <http://www.policefoundation.org/pdf/kcpepe.pdf>
- Kuykendall, J. L. (1977). Criminal justice programs in higher education: Course and curriculum orientations. *Journal of Criminal Justice*, 5(2), 149–163. [https://doi.org/10.1016/0047-2352\(77\)90004-6](https://doi.org/10.1016/0047-2352(77)90004-6)
- Lahlou, S., & Abric, J.-C. (2011). What are the “elements” of a representation? *Papers on Social Representations*, 20, 20.1-20.10.
- Machado, L. B. (2012). Aproximações em torno da zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. *ETD – Educ. Temat. Digit*, 14(2), 186–201.
- Marchand, P., & Ratinaud, P. (2012). L’analyse de similitude appliquée aux *corpus* textuels: les primaires socialistes pour l’élection présidentielle française. *Actes Des 11es Journées Internationales d’Analyse Statistique Des Données Textuelles*, 687–699.
- Martins, V. (2003). Policiais e populares: educadores, educandos e a higiene social. *Cadernos Cedes*, 23(59), 79–90. Retrieved from <http://www.cedes.unicamp.br>

- Mattos, M. J. da S. (2012). *Reconhecimento, identidade e trabalho sujo na PMDF*. Universidade de Brasília.
- Mazière, F. (2007). *Análise do Discurso: histórias e práticas* (M. Marcionilo, Trans.). São Paulo: Parábola Editorial.
- Menin, M. S. de S. (2006). Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 43–51. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000100006>
- Minayo, M. C. de S. (1994). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Minayo, M. C. de S. (2008). O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Eds.), *Textos em Representações Sociais* (10th ed., pp. 89–111). Petrópolis: Vozes.
- Moore, M. H., Trojanowicz, R. C., & Kelling, G. L. (1988). Crime and Policing. *Perspectives on Policing*, (2). Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/111460.pdf>
- Moscovici, S. (2009). *Representações Sociais: investigações em psicologia social* (6th ed.). Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, Serge. (1978). *A representação social da psicanálise* (A. Cabral, Trans.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Moscovici, Serge. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211–250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Moscovici, Serge. (2012). A psicanálise, sua imagem e seu público. In *Petrópolis: Vozes* (Vol. 1961).
- Muniz, Jacqueline. (1999). *Ser Policial é, sobretudo, uma Razão de Ser. Cultura e Cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro*. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.

- Muniz, Jacqueline. (2001). *A Crise de Identidade das Polícias Militares Brasileiras : Dilemas e Paradoxos da Formação Educacional. 1*, 177–198.
- Muniz, Jaqueline. (2001). *A Crise de Identidade das Polícia Militares Brasileiras : Dilemas e Paradoxos da Formação Educacional. 1*, 177–198.
- Nascimento-Schulze, C., & Camargo, E. (2000). Psicologia social, representações sociais e métodos. *Temas Em Psicologia*, 8(3), 287–299. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2000000300007&script=sci_arttext
- Oliveira, D. C. de, & Costa, T. L. da. (2007). A zona muda das representações sociais sobre o portador de HIV/AIDS: elementos normativos e contranormativos do pensamento social. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9(2), 73–91.
- Orlandi, E. P. (2010). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* (9th ed.). Campinas: Pontes Editores.
- Paoline, E. a., & Terrill, W. (2007). Police Education, Experience, and the Use of Force. *Criminal Justice and Behavior*, 34(2), 179–196. <https://doi.org/10.1177/0093854806290239>
- Paynich, R. L. (2009). The Impact of a College-Educated Police Force: a review of the literature. In *Prevention*. Retrieved from <http://www.masschiefs.org/documents/>
- Peak, K. (2001). *Justice Administration: Police, Courts and Corrections Management* (3rd ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Pelfrey, W. J. (2000). Precipitating Factors of Paradigmatic Shift in Policing: The Origin of the Community Policing Era. In G. P. Alpert & A. R. Piquero (Eds.), *Community Policing: Contemporary Readings*.
- Perera Pérez, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales : apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. *CD Caudales*.

- Piermattéo, A., Lo Monaco, G., Moreau, L., Girandola, F., & Tavani, J.-L. (2014). Context Variations and Pluri-methodological Issues concerning the Expression of a Social Representation: the Example of the Gypsy Community. *Spanish Journal of Psychology*, 17, E85. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.84>
- PMDF. (2007a). *Plano Diretor para a Reestruturação do Sistema de Ensino e do Sistema de Gestão do Conhecimento da PMDF*. Brasília: PMDF.
- PMDF. (2007b). *Projeto Ensino Superior para Policiais Militares do Distrito Federal*. Brasília: PMDF.
- PMDF. (2008). *Projeto Básico: “Projeto Policial do Futuro: Ensino Superior para Policiais Militares*. Brasília: PMDF.
- PMDF. (2018). *Relatório de Gestão*. Brasília, DF.
- Polk, O. E., & Armstrong, D. A. (2001). “Higher education and law enforcement career paths: Is the road to success paved by degree?” *Journal of Criminal Justice Education*, 12(1), 77–99. <https://doi.org/10.1080/10511250100085061>
- Porto, M. S. G. (2006). Crenças, valores e representações da violência. *Sociologias*, ano 8(16), 250–273.
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *CES Psicología*, 6(1), 22–42. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539419003>
- Representaciones sociales: Teoría e investigación. (2007). In T. R. Salazar & M. de L. G. Curiel (Eds.), *Universidad de Guadalajara*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ribeiro, L. P., & Antunes-Rocha, M. I. (2016). HISTÓRIA, ABORDAGENS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. *Psicologia & Sociedade*, 28(2), 407–409. <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p407>
- Riccio, V. (2017). Diploma para quê? A educação superior e os praças da Polícia Militar de

- Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1111–1126. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201706154559>
- Roberg, R., & Bonn, S. (2004). Higher education and policing: where are we now? *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 27(4), 469–486. <https://doi.org/10.1108/13639510410566226>
- Rose, D., Efrain, D., Gervais, M.-C., Joffe, H., Jovchelovitch, S., & Morant, N. (1995). Questioning consensus in social representations theory. *Papers on Social Representations*, 4(2), 150–176. <https://doi.org/http://eprints.lse.ac.uk/2590/>
- Rowe, M., & Garland, J. (2007). Police Diversity Training – a Silver Bullet Tarnished. In Michael Rowe (Ed.), *Policing Beyond Macpherson – Issues in Policing, Race and Society* (pp. 43–65). Cullompton: Willan Publishing.
- Rydberg, J., & Terrill, W. (2010). The Effect of Higher Education on Police Behavior. *Police Quarterly*, 13(1), 92–120. <https://doi.org/10.1177/1098611109357325>
- Sá, C. P. de. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Eduerj.
- Santos, J. V. T. dos. (2014). Dilemas do ensino policial: das heranças às pistas inovadoras. *Segurança, Justiça e Cidadania*, 4(7), 11–30.
- Santos, M. de F. de S. (1993). Representação Social e a relação Indivíduo-Sociedade. *Temas Em Psicologia*, 2(3), 133–142. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300013
- Sen, A. (2010). *Desenvolvimento como liberdade* (L. T. Motta, Trans.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Shernock, S. (1992). The Effects of College Education on Professional Attitudes Among Police. *Journal of Criminal Justice Education*, 3(1), 71–92.
- Silva, J. da. (1990). *Controle da criminalidade e segurança pública: na nova ordem*

constitucional. Editora Forense.

Souza, N. G. (n.d.). Avaliação de Atitudes de Supervisores sobre o Ensino Policial para Praças Policiais Militares. *Manuscrito submetido para publicação*.

Sykes, G. W. (1985). The functional nature of police reform: The ‘myth’ of controlling the police. *Justice Quarterly*, 2(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/07418828500088381>

Travis, J. (2010). *Education in law enforcement: beyond the college degree*. 1–7. Retrieved from <http://www.ojp.usdoj.gov>

Trojanowicz, R., & Bucqueroux, B. (1994). *Policiamento Comunitário: como começar* (M. S. de Carakushkansky, Trans.). Rio de Janeiro: Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro.

Trovato, G. F. (2008). *A study of factors impacting Ontario police participation in higher education* (University of Toronto). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304360065?accountid=26646>

UCB. (2008). *Projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Segurança e Ordem Pública*. Brasília, DF.

UNDP. (1994). *Human Development Report 1994*. New York: Oxford University Press.

Vinuto, J. (2014). A amostragem bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203–220.

Vodicka, A. T. (1994). Educational Requirements for Police Recruits. *Law and Order*, 420, 91–94.

Wachelke, J., & Contarello, A. (2011). Italian students’ social representation on aging: an exploratory study of a representational system. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 551–560.

Wachelke, J. F. R., & Camargo, B. V. (2007). Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 379–390. <https://doi.org/10.1177/1354067X9800400305>

- Wachelke, J., & Wolter, R. (2011). Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais Criteria Related to the Realization and Reporting of Prototypical Analysis for Social Representations. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 521–526. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/17.pdf>
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I., & Rose, D. (1999). Theory and Method of Social Representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 95–125. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00028>
- Wagner, W., & Kronberger, N. (2001). Killer tomatoes! Collective symbolic coping with biotechnology. *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions.*, 147–164. Retrieved from <http://proxy.lib.sfu.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2001-18604-008&site=ehost-live> DP - EBSCOhost DB - psyh
- Walker, S. (1994). *Popular Justice* (2nd ed.). New York: Oxford UP.
- Walmsley, C. J. (2004). Social representations and the study of professional practice. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(4), 1–18. <https://doi.org/10.1177/160940690400300404>
- Weber, M. (2006). *A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais* (G. Cohn, Trans.). São Paulo: Ática.
- Whetstone, T. (2000). Getting stripes: educational achievement and study strategies used by Sergeant promotional candidates. *American Journal of Criminal Justice*, 24(2), 247–257.
- Wimshurst, K., & Ransley, J. (2007). Police Education and the University Sector: Contrasting Models from the Australian Experience. *Journal of Criminal Justice Education*, 18(1), 106–122. <https://doi.org/10.1080/10511250601144365>
- Worden, R. E. (1990). A badge and a baccalaureate: Policies, hypotheses, and further evidence. *Justice Quarterly*, 7(3), 565–592. <https://doi.org/10.1080/07418829000090731>

Zeni Marchiori, P., Appel, A. L., Michellotti Bettoni, E., Tsunoda, D. F., Coelho, F., & Alcântara, D. (2014). Elements of social representation theory in collaborative tagging systems. *TransInformação*, 26(1), 27–37. <https://doi.org/10.1590/s0103-37862014000100004>

Anexo 1 – Instrumento de Evocação Livre de Palavras

Representações sociais do ensino superior para praças policiais militares

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre Representações sociais do ensino superior para praças policiais militares. A pesquisa está sendo realizada por aluno doutorando do programa de pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, da Universidade de Brasília.

Nesta pesquisa nos interessa conhecer suas opiniões a respeito de diferentes questões que estão relacionadas direta e indiretamente com a questão central, ou seja, o ensino superior para praças policiais militares.

O questionário está dividido em 8 (oito) seções. Entendemos que é um questionário longo e, mesmo, cansativo. Por isso, pedimos sua colaboração, atenção e, principalmente, sua paciência respondendo a TODAS as questões lembrando que não existem respostas certas ou erradas, vez que todas as questões devem ser respondidas de acordo com sua experiência pessoal.

Esclarecemos que você não será identificado em nenhuma hipótese e pedimos que você não coloque em suas respostas, qualquer nome ou sinal que possa identificá-lo. Os dados oriundos das respostas ao questionário serão analisados de forma agregada e qualquer publicação decorrente dos resultados não identificará qualquer participante. Com isso, esperamos oferecer-lhe a garantia necessária para responder as questões com tranquilidade e sinceridade.

Sua participação é voluntária e não haverá qualquer tipo de gasto ou ganho financeiro pela resposta ao questionário. Você poderá deixar de responder o questionário a qualquer momento.

Tenha em mente que sua colaboração contribuirá de modo efetivo para o avanço da pesquisa em andamento e, ao final, para uma maior compreensão do papel do ensino superior nas forças policiais brasileiras. Em caso de dúvidas ou quaisquer questões relacionadas à pesquisa, você poderá entrar em contato com a coordenação através do telefone (61) 98127 - 8804 e/ou do e-mail educacaopoliciaunb@gmail.com.

ORIENTAÇÕES INICIAIS

Antes de começar a responder pedimos que você leia com muita atenção ao enunciado de cada uma das seções, de modo a responde-las como se pede. É muito importante que você não deixe nenhum dos itens sem responder. A completude nas respostas aos questionários é que nos permitirá ter um quadro o mais aproximado possível do que pensam os policiais militares a respeito do ensino superior para praças.

Brasília-DF, janeiro de 2018

* Required

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Eu aceito participar voluntariamente do projeto e fui devidamente esclarecido sobre o mesmo, seus objetivos, procedimentos e uso dos dados coletados. Entendo que não serei identificado por qualquer modo ou meio e que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento. * *Mark only one oval.*

Sim

Não

Minhas opiniões sobre o ensino superior para praças

2. Quais as 6 (seis) primeiras palavras ou ideias que lhe vêm à cabeça sobre ensino superior para praças policiais militares? *
(Por favor, separe-as com ponto e vírgula)
3. Entre as palavras ou ideias que você listou, qual (apenas uma) você acha que melhor define as questões sobre o ensino superior para praças policiais militares? *
4. Explique porque essa palavra ou ideia representa melhor, para você, as questões relacionadas ao ensino superior para praças policiais militares.

Opinião de meus colegas sobre o ensino superior para praças

5. Quais as 6 (seis) primeiras palavras ou ideias que você acha que vêm à cabeça dos seus colegas quando eles pensam sobre o ensino superior para praças policiais militares? *
(Por favor, separe as palavras/frases/ideias como ponto e vírgula)
 6. Entre as palavras ou ideias que você listou, qual (apenas uma) você acha que melhor define para seus colegas as questões sobre o ensino superior para praças policiais militares?
-

7. Explique porque essa palavra ou ideia representaria melhor, para seus colegas, as questões relacionadas ao ensino superior para praças policiais militares. *

8. DM-1. Qual o seu grau hierárquico atual? *

Check all that apply.

- Subtenente
 Primeiro Sargento
 Segundo Sargento
 Terceiro Sargento
 Cabo
 Soldado

9. DM-2. Qual o seu tempo de serviço na polícia militar? *

(Informe apenas o número inteiro de anos de seu tempo de serviço.)

10. DM-3. Qual o seu tempo de serviço no grau hierárquico atual? *

(Informe apenas o número inteiro de anos de seu tempo de serviço no grau hierárquico atual.)

11. DM-4. Em que ano você nasceu? *

(Escreva no formato “AAAA”. Ex: 1959.)

12. DM-5. Qual o seu sexo? *

Mark only one oval.

- Masculino
 Feminino

13. DM-6. Qual a sua cor? *

Mark only one oval.

- Branca
- Preta
- Amarela
- Parda
- Indígena

14. DM-7. Qual era seu grau de escolaridade quando entrou na polícia militar? *

Considere apenas os cursos realizados no sistema regular de ensino civil ou com eles legalmente equiparados. Cursos técnicos ou de especialização profissionais não estão considerados nesta pesquisa.

Mark only one oval.

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação - Especialização
- Pós-graduação – Mestrado
- Pós-graduação – Doutorado

15. DM-8. Qual seu grau de escolaridade atual? *

Considere apenas os cursos realizados no sistema regular de ensino civil ou com eles legalmente equiparados. Cursos técnicos ou de especialização profissionais não estão considerados nesta pesquisa.

Mark only one oval.

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação - Especialização
- Pós-graduação – Mestrado
- Pós-graduação - Doutorado

16. DM-9. Caso tenha informado ter ensino superior universitário, qual a sua área de formação? *

Mark only one oval.

- Tecnologia em Segurança e Ordem Pública - TecSOP/UCB
- Other:

17. DM-10. Qual o seu estado civil? *

Mark only one oval.

- Solteiro
- Casado
- União estável
- Divorciado/desquitado/separado
- Viúvo

Notas

¹ Doutor em História Social e professor de História da Educação na PUC-PR.

² Ex-secretário Nacional de Segurança Pública e ex-diretor da Anistia Internacional no Brasil.

³ Para Weber, o ponto de partida para o conhecimento científico está assentado sobre aspectos muito limitados da realidade e aos quais o cientista atribui significado (ao invés de a outros), e que têm relação com o mundo cultural no qual se insere, entendendo tal mundo cultural, como o conjunto dos valores que estabelecem as normas de condutas dos homens, ou seja, é o conjunto das ideias que valem para uma determinada sociedade num dado momento histórico. Assim, para Weber, o conhecimento é o conhecimento daquilo que os homens de uma dada sociedade, numa certa época, consideram como importante e que vale a pena ser conhecido (Apresentação de Gabriel Cohn à “A ‘objetividade do conhecimento nas ciências sociais’, de Max Weber).

⁴ Cientista Política da UFF, especialista em estudos policiais.

⁵ Importante ter em conta que a RENAESP, conforme descrito em Balestreri (2005), foi criada para oferecer aos policiais brasileiros oportunidades de aperfeiçoamento e especialização, o que se traduziu na oferta, em sua maioria, de cursos de pós-graduação lato sensu e alguns mestrados profissionais. Não há registros conhecidos de que tenham sido ofertados cursos de graduação plena ou tecnológicos.

⁶ As polícias militares brasileiras são segmentadas, em nível macro, em dois grandes grupos: o círculo dos oficiais e o círculo das praças. O primeiro está constituído pelos graus hierárquicos de tenente (1º e 2º), capitão, major, tenente-coronel e coronel. O círculo das praças está constituído pelos graus hierárquicos de soldado, cabo, sargento (1º, 2º e 3º) e subtenente.

⁷ Situação que, para muitos, ainda vigora em que pese o processo de redemocratização do país, no dizer de Muniz (2001).

⁸ Percepção referida particularmente à atividade de policiamento ostensivo realizado pelas polícias militares.

⁹ Interessante notar que, no Brasil, a legislação federal que regulamenta e estrutura as polícias militares (Decreto-Lei nº 667/69 e Decreto nº 88.777/83) trata de requisito de ingressos para as escolas de formação de oficiais das polícias militares. Em relação às praças, entretanto, não faz nenhuma alusão deixando à decisão dos estados da federação o estabelecimento dos requisitos de ingresso para essa graduação hierárquica. A consequência é que, até bem pouco tempo, o requisito educacional de ingresso como soldado era a 4ª série do ensino fundamental. Só em meados dos anos 90 é que o ensino médio passou a ser universalizado como requisito de ingresso como soldado e, muito recentemente e somente ainda em alguns poucos casos, tal requisito é o nível superior.

¹⁰ No Brasil, o movimento do policiamento comunitário só veio a estabelecer-se a partir do início dos anos 90, tendo as polícias militares dos estados do Rio de Janeiro e do estado de São Paulo como as precursoras. Atualmente, existem programas e/ou ações classificadas no âmbito do policiamento comunitário em todos os estados da federação.

¹¹ Para uma visão detalhada dos métodos e técnicas propostos, ver Abric (2001c). Sobre outras discussões metodológicas não exaustivas, ver Nascimento-Schulze e Camargo (2000) e Ribeiro e Antunes-Rocha (2016).