

FORMAÇÃO E ENSINO NA POLÍCIA MILITAR: CONCEPÇÕES E SUBORDINAÇÕES POLÍTICAS; FILIAÇÕES E ADESÕES PEDAGÓGICAS

TRAINING AND TEACHING IN THE MILITARY POLICE: POLITICAL CONCEPTIONS AND SUBORDINATIONS; AFFILIATIONS AND PEDAGOGICAL MEMBERSHIPS

*Antonio Alberto Brunetta*¹

Resumo: Para abordar a temática da formação e do ensino da Polícia Militar do Estado de São Paulo, o artigo problematiza as principais referências legais que fundamentam as reformas das escolas de polícia e busca demonstrar que nas reformas do ensino policial são reproduzidas as tendências políticas e pedagógicas promovidas nas décadas de 1990 e 2000 na educação regular - em qualquer um de seus níveis e modalidades – sendo, portanto, indiferente às críticas que desde a década de 1990 demonstram as inadequações e enviesamentos das concepções norteadoras quanto às dimensões formativas, sejam elas de abrangência teórica ou técnica. Num primeiro momento, são analisados os documentos intitulados “Bases curriculares para a formação de profissionais da área de segurança do cidadão”, editado no ano 2000 e a “Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública”, editado em 2009. Em seguida, analisa-se a “Diretriz Geral de Ensino”, documento central da reforma da Polícia Militar do Estado de São Paulo, editado em 2010. A interpretação de tais documentos está sustentada pelo eixo das teorias críticas da educação, mais especificamente pelos trabalhos contemporaneamente produzidos que se dedicaram ao estudo crítico das reformas educacionais, os mesmo que foram ignorados pelas reformas no ensino policial. As análises sobre as reformas permitem constatar que a tentativa de renovação do ensino policial, cujo objetivo anunciado indica a necessidade de formar policiais mais ajustados à ordem política democrática, apenas reafirma - pelo viés liberal - as concepções que fazem reincidir a tradição e a disciplina do militarismo convencional.

Palavras-chave: Reformas de Ensino; Polícia Militar; Formação Policial

Abstract: To address the issue of training and education of São Paulo’s Military Police, the paper discusses the main legal references that underlie the reforms of police schools. It also seeks to demonstrate that in reforms of police education trends and educational policies promoted in the decades of 1990 and 2000 in regular education are reproduced - in any of its forms and levels. The criticism since the 1990s that demonstrate the inadequacies and biases of guiding conceptions regarding to training dimensions, of theoretical or technique coverage are ignored. At first, we analyze the documents entitled "Curriculum bases for the training of professionals in the field of citizen security,"

¹ Professor do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, Brasil. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: aabrunetta@gmail.com.

published in 2000 and the "National Curriculum Matrix Training in Public Safety", published in 2009. Then we analyze the "Teaching General Guidelines", central document of the reform of the São Paulo States military police, published in 2010. The interpretation of such documents is supported by the axis of critical theories of education, mainly by contemporaneously produced works that were dedicated to the critical study of educational reforms, even those that have been ignored by reforms in police training. Analyses about the reforms allow a finding that the attempt to renew the school police, whose announced goal indicates the need to train policemen more adjusted to democratic political order, only reaffirms - by liberal bias - the concepts that reoffend the tradition and discipline of conventional militarism.

Keywords: Teaching Reforms, Military Police, Police Training

INTRODUÇÃO

Desde a última década a formação do policial militar tem sido discutida em trabalhos acadêmicos, alguns deles elaborados por oficiais da Polícia Militar, a partir de diversas abordagens e enfocando temas variados tais como: ethos militar na formação do policial e modelos excludentes (KANT DE LIMA, 1997), adaptação das reformas à matriz curricular nacional e o ensino policial (BASÍLIO, 2007; LUIZ, 2008), uso legal da força na formação de jovens policiais (SANDES, 2007), conteúdo jurídico e adequação aos Direitos Humanos (PAULA, 2007; RONDON FILHO, 2008); o projeto político pedagógico das escolas de formação de policiais (DORES; CAMPOS, 2009); disciplina militar nas salas de aula das academias de polícia (CERQUEIRA, 2006), dilemas ideológicos na formação do policial (SANDES, 2008), identidade policial na relação entre a formação e as práticas profissionais (MUNIZ, 1999); reprodução do habitus da corporação na formação do policial militar (COSTA, 2005a); crise de identidade policial (PONCIONI, 2003); desafios e tendências na formação do profissional do policial (PONCIONI, 2007a); discursos e práticas na formação profissional do policial (PONCIONI, 2007b); necessidade de participação da universidade na formação dos policiais (COSTA, 2004); inclusão do estudo sobre a democracia na formação dos policiais militares (GUIMARÃES et. al., 2005); exigência de bacharelado para o ingresso no curso de formação de oficiais (RUDNICK, 2008); empecilhos à efetivação dos mecanismos de controle sobre policiais (OLIVEIRA, 2010); formação como estratégia de controle da violência policial e aprimoramento profissional (MESQUITA NETO,

1999); rituais militarizados e violentos dos cursos de formação de policiais (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2001), só para citar alguns².

Todos estes estudos convergem para a preocupação relativa à adequação da formação de policiais para atuarem no contexto de uma ordem social e política democrática, e neste

sentido corroboram em conjunto na crítica à militarização da formação policial; à permanência de práticas autoritárias na formação dos novos policiais; à prioridade de que são revestidas a autoridade e a disciplina em detrimento dos conteúdos de caráter humanístico; à prevalência dos conteúdos jurídicos em comparação aos conteúdos das Ciências Humanas (Antropologia, Sociologia e Filosofia); a não implementação do projeto político pedagógico nos termos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); à não participação dialógica dos alunos em relação ao processo de aprendizagem e na construção do projeto pedagógico; ao não incentivo à formação paralela (ensino superior), tanto do praça como do oficial, seja no processo seletivo de ingresso, seja na própria carreira dentro da corporação; ao caráter endógeno da formação nas academias; à desigualdade de ingresso entre homens e mulheres etc.

Concomitante às críticas comuns, esses estudos alimentam expectativas quanto à possibilidade de que as reformas educacionais produzidas nos últimos anos promovam melhorias no ensino e na formação dos policiais.

No entanto, as reformas educacionais para a formação dos profissionais da segurança pública, propagadas pelas normativas federais de caráter regulatório, coincidem com as reformas educacionais aplicadas a todos os níveis do ensino regular brasileiro, e nesses casos as reformas são objeto de críticas bastante objetivas tais como as sintetizadas em (GENTILI, 1995), (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996) e em (FRIGOTTO, 2009) para as quais as réplicas restringem-se a argumentos da mesma orientação política e ideológica que sustenta as reformas, ou seja, partem de um ponto de vista economicista, competitivo, de gestão e, portanto, não propriamente focado na questão educacional e formativa.

² Um levantamento minucioso sobre dissertações e teses produzidas nos últimos que tratam de questões relacionadas à segurança pública, incluindo polícia, pode ser encontrado em LIMA, Renato Sérgio de. **Mapeamento das conexões teóricas e metodológicas da produção acadêmica brasileira em torno dos temas da violência e da segurança pública e as suas relações com as políticas públicas da área adotadas nas duas últimas décadas (1990-2000)**. Processo FAPESP nº 2008/00181. São Paulo: FAPESP/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2009.

Desse modo, chama a atenção o fato de que os estudos sobre as reformas educacionais da Polícia Militar do Estado de São Paulo, não considerem os estudos sobre as reformas educacionais no sistema educacional regular, como se apenas desejassem alcançar os patamares atuais, reproduzindo uma visão “etapista” da história das instituições e talvez acreditando que esses sejam integralmente desejáveis, ou simplesmente como sendo “o que dá pra ser feito”.

AS DIRETRIZES NACIONAIS

Ao final da primeira década do século XXI, no âmbito das reformas nas Polícias Militares, normativas legais têm sido produzidas com o intuito de adequar a instituição policial à sociedade em sua dinâmica atual. No estado de São Paulo, a Polícia Militar, principalmente pelas iniciativas de sua Diretoria de Ensino e Cultura, promoveu alterações em todas as suas escolas de formação.

Em 2010 foi criada a Diretriz Geral de Ensino (DGE) da Polícia Militar do Estado de São Paulo. A DGE consiste formalmente na agregação de toda a legislação de ensino, antes fragmentada, mas também corresponde à tentativa de promover uma mudança de caráter estrutural nas escolas da Polícia Militar³. Ao tornar as escolas mais dinâmicas quanto à sua organização e funcionamento, as reformas buscam também reordenar as escolas de modo mais eficiente em relação às demandas sociais. Um currículo mais flexível, um funcionamento mais articulado com as necessidades da sociedade, uma dinâmica mais acadêmica, entre outros objetivos, é o que se propõe na Diretriz.

Essa nova diretriz visa também atender às orientações do Ministério da Justiça que, por meio da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) publicou, no ano de 2000, as **Bases curriculares para a formação de profissionais da área de segurança do cidadão**, que integram o Programa “Modernização do Poder Executivo Federal” em seu subprograma “Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos”, programa este negociado entre o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e implementado pelo Ministério da Justiça

³ A PMESP possui 5 escolas: Escola Superior de Soldados (ESSd); Escola Superior de Sargentos (ESSgt), Escola de Educação Física (EEF), Academia de Polícia Militar do Barro Branco (APMBB) e o Centro de Altos Estudos em Segurança (CAES); estas sob o comando da Diretoria de Ensino e Cultura (DEC) da PMESP.

com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Controle Internacional de Drogas (UNDCP).

São duas as propostas contidas no programa: “identificação das necessidades de formação, aperfeiçoamento e especialização de pessoal das polícias federais e estaduais” e “proposta de compatibilização dos currículos, visando garantir o princípio de equidade dos conhecimentos e a modernização do ensino policial” (BRASIL, 2000, p. 05); e quatro princípios norteadores para atender a necessidade de mudança na formação desses profissionais:

- redefinição de um perfil desejado para orientar a formação do profissional da área de segurança do cidadão e, conseqüentemente, o delineamento dos cursos, bem como a composição das grades curriculares, dos conteúdos disciplinares e de instrumentos e técnicas de ensino e avaliação; elaboração de novos currículos para os cursos de formação dos profissionais da área de segurança do cidadão, que compatibilizem as necessidades das polícias da União e dos Estados, abrangendo: a necessidade de integração, técnicas mais eficazes de repressão e prevenção, o policiamento voltado para a relação polícia/comunidade, o exercício de valores morais e éticos e o fortalecimento dos Direitos Humanos;
- Implantação de uma estrutura de ensino que valorize o aprendiz e os processos de aprendizagem, dando ênfase à dimensão atitudinal, por meio de atividades coletivas e técnicas de ensino que dinamizem o ato de aprender;
- Utilização de novas tecnologias como ferramentas para treinamento.

A primeira observação relacionada ao documento supracitado refere-se ao fato de que justamente no atual período histórico democrático, que pela avaliação da história das polícias brasileiras (SODRÉ, 1965; FERNANDES, 1974; HUGGINS, 1998), coincide com a descentralização das políticas de segurança e de autonomia para a organização das forças policiais em cada estado da federação, o governo federal, assim como em outras políticas governamentais a partir dos anos 1990, faz uso de um mecanismo de regulação que se mostra cioso pela:

[...] homogeneização dos cursos de formação e o planejamento curricular, com o propósito de assegurar o princípio da equidade no processo de formação, garantindo a unidade de pensamento e ações adequadas às necessidades sociais vigentes (BRASIL, 2000, p. 06)

É preciso considerar que os objetivos apresentados nessa legislação realizam o processo de regulação suficiente para obstaculizar a experimentação dos efeitos de uma descentralização e de potencial autonomia, considerando a existência de propostas que defendem que a segurança pública se tornaria mais eficiente se as polícias fossem

desconstitucionalizadas (SOARES, 2007) possibilitando o atendimento das necessidades de cada estado por meio da criação de modelos distintos das experiências existentes.

Vale dizer que a regulação promovida pela diretriz nacional, ao definir o perfil da área de estudo, estabelece os componentes curriculares da área contendo as ementas das disciplinas e o equivalente ao plano de ensino das mesmas, a propósito apresenta numerosa bibliografia sugerida, que acaba por respaldar, mas ao mesmo tempo restringir as possibilidades de decisão das escolas de polícia em definirem de modo mais específico seus cursos de formação.

Assim, ao apresentar as ementas dos cursos a serem ministrados são estabelecidas algumas noções que contemplam uma perspectiva crítica na análise das relações sociais e que deverão ser levadas em conta na formação do profissional em segurança do cidadão, por exemplo, é apresentado o conceito de Ética:

Ética: Os encarregados da aplicação da lei devem não só conhecer os poderes e a autoridade concedidos a eles, mas também devem compreender os seus efeitos potencialmente prejudiciais. [...] O estudo da Ética é de fundamental importância para as atividades do profissional de segurança do cidadão, em virtude de sua atividade ser exercida por sobre uma dualidade ou ambigüidade fundamental: a manutenção da ordem socialmente negociada ou construída e a implementação normativa da Lei, freqüentemente atividades opostas ou incongruentes. (BRASIL, 2000, p. 25; 66-67)

A indiferença em relação à desigualdade social (traço característico e histórico da sociedade brasileira, repetida e parcialmente tomado como fator explicativo da violência e do autoritarismo) é evidente ao tratar do conceito de ética, corroborando um pressuposto liberal da igualdade de condições entre os membros da sociedade; o que implica na naturalização desta mesma desigualdade, quando pela primeira e única vez aparece no documento ao tratar do componente curricular “Cidadania”:

Caberá ao profissional da área de segurança do cidadão, conhecer esses direitos e deveres, para que a aplicação da lei e o uso de meios coercitivos (Ex. uso da força e de arma de fogo) não ampliem as desigualdades no plano social. (BRASIL, 2000, p. 26)

Ao remeter diretamente às bases curriculares, o documento em questão o faz de modo simultaneamente abrangente e específico, tradicional e moderno, conservador e progressista. Todavia, essas oposições não o fazem um documento completo por considerar as contradições, ao contrário, sugere um hibridismo caótico, porém, bem

orientado no sentido de dissimular seu escopo de natureza liberal da formação pretendida com as bases curriculares.

O documento traz, por exemplo, concepções bastante abrangentes, incisivas e numerosas acerca dos princípios, orientações e estruturas nas quais, por exemplo, ao definir o perfil desejado do profissional para a área de segurança do cidadão, elenca 25 competências básicas entre as quais aparecem oposições cruciais, tais como: “flexibilidade de raciocínio” e “devotamento” (BRASIL, 2000, p. 11).

Absolutamente adaptado às concepções pedagógicas, didáticas e curriculares pós-modernas (GARDNER, 1995; PERRENOUD, 1999; DELORS, 1999, entre outros) o documento do Ministério da Justiça se pauta por uma série de inconsistências e enviesamentos dessas concepções, ou ao menos ignora as críticas feitas às mesmas, de modo que entre seus princípios pedagógicos estão relacionadas noções tais como: “inteligências múltiplas”, “competências”, “habilidades”, “desejo de aprender”, “aprender fazendo”, “aprendizado a partir de problemas reais”, “docente como criador de condições para que ocorra a aprendizagem” e “avaliação como processo”.

Em síntese, há no próprio documento que pretende capacitar profissionais para atuar na segurança de cidadãos um absoluto teor acrítico, manifestando uma indiferença propositada em relação a trabalhos (LOMBARDI, SAVIANI, SANFELICE, 2002; MELO, 2002; FIDALGO, 2007; PASQUALINI, MARTINS, 2008; FERRETTI, 2008; VOIGT,

SILVA, 2010) cujas críticas incidem justamente sobre os fundamentos pedagógicos defendidos nas propostas desse tipo de matriz curricular.

As concepções contidas no documento se posicionam de modo diametralmente oposto a qualquer concepção crítica de educação que podem ser encontradas em autores clássicos como Antonio Gramsci, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Henry Giroux entre outros, permitindo o questionamento acerca da possibilidade de formação crítica daqueles que defenderão uma ordem social cidadã e democrática, cujo fundamento venha a ser a própria capacidade crítica, o que não se confunde com “flexibilidade de raciocínio” e menos ainda com “devotamento”. Ou seja, a pergunta – que não consegue deixar de ser provocativa, mas que se mostra central diante do exposto – é: quais as condições de formação para a cidadania do profissional que realizará a segurança do cidadão?

Abordando a questão sobre qualquer dos enfoques oferecidos pelas pedagogias críticas seria possível retomar a mesma consideração e apontar o problema partindo de

conceitos variados como: “consciência coisificada”, “educação para a disciplina por meio da dureza” (ADORNO, 1995); “personalidade autoritária” (HORKHEIMER, 1990) “intelectual orgânico”, “luta por hegemonia” (GRAMSCI, 2000); “violência simbólica”, “capital cultural”, “educação como campo de disputa” (BOURDIEU, 2011), “professor como intelectual transformador” (GIROUX, 1997) e “disciplinamento”, “biopoder” (FOUCAULT, 2008) etc., no entanto, a normativa federal opta por ignorá-los.

Doravante, o comprometimento principal das “bases curriculares” é o de desconsiderar no próprio policial em formação (candidato a profissional de segurança do cidadão) a sua cidadania, à medida que não é capaz de reconhecer a diversidade contida em seu conjunto e suas representações formadas anteriormente junto aos seus grupos sociais de origem, simultaneamente cobrando-o quanto ao reconhecimento da diversidade existente na sociedade brasileira, com vistas a garantir os direitos individuais a aqueles aos quais terá que proteger.

Na formação do policial distingue-se a sua origem daquilo no que ele se tornará, isto é, um “militar puro” (FERNANDES, 1974), um profissional na concepção formalista do termo, alguém idealmente “imunizado” em relação às influências que o constituíram socialmente.

Na Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública, reapresentada em 2009, e fruto da revisão das Bases Curriculares (2000), surgem novos apontamentos que, ao mesmo tempo em que aprimoram o documento em sua primeira versão (Bases Curriculares), não parecem suficientes à superação dos problemas acima apresentados.

Quanto aos aprimoramentos no documento é notável a existência de um objetivo geral e de objetivos específicos que contemplam questões relativas à intolerância e à diversidade, mas novamente não se refere à desigualdade, substância primária e mesclada à violência e ao autoritarismo brasileiro (CHAUÍ, 1995); garante a relevância da postura ética, crítica e de construção do sujeito, mas novamente essas noções se orientam em relação às diferenças e não às desigualdades constituídas:

Objetivo Geral

favorecer a compreensão do exercício da atividade de Segurança Pública como prática da cidadania, da participação profissional, social e política num Estado Democrático de Direito, estimulando a adoção de atitudes de justiça, cooperação, respeito à lei, promoção humana e repúdio a qualquer forma de intolerância.

Objetivos Específicos

posicionar-se de maneira crítica, ética, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como importante instrumento para mediar conflitos e tomar decisões;
perceber-se como agente transformador da realidade social e histórica do país, identificando as características estruturais e conjunturais da realidade social e as interações entre elas, a fim de contribuir ativamente para a melhoria da qualidade da vida social, institucional e individual;
conhecer e valorizar a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, classe social, crença, gênero, orientação sexual, etnia e outras características individuais e sociais;
conhecer e dominar diversas técnicas e procedimentos, inclusive os relativos ao uso da força, e as tecnologias não-letais para o desempenho da atividade de Segurança Pública, utilizando-os de acordo com os preceitos legais;
utilizar diferentes linguagens, fontes de informação e recursos tecnológicos para construir e afirmar conhecimentos sobre a realidade em situações que requerem a atuação das instituições e dos profissionais de Segurança Pública. (BRASIL, 2009, p. 14)

Quanto à dinâmica curricular é necessário destacar sua maior clareza quanto à organização da composição de seus componentes, subdivididos em Eixos Articuladores e Áreas Temáticas, nos quais são contemplados:

Eixos Articuladores

Sujeito e Interações no Contexto da Segurança Pública. Sociedade, Poder, Estado e Espaço Público e Segurança Pública.

Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Segurança Pública. Diversidade, Conflitos e Segurança Pública.

[...]

Áreas Temáticas

Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública. Violência, Crime e Controle Social.

Cultura e Conhecimentos Jurídicos.

Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos. Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador.

Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública. Cotidiano e Prática Policial Reflexiva.

Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública. (BRASIL, 2009, p. 15, 19)

Todavia, em relação às premissas pedagógicas do projeto, a primeira evidência da esterilidade da mudança refere-se à substituição do termo “base” para “matriz” na denominação do processo de regulação. A mudança é justificada por possibilitar a flexibilidade da construção dos currículos de formação dos profissionais de segurança pública de acordo com as características regionais, no entanto, sem alterar os propósitos da regulação que se objetiva, qual seja, o de homogeneizar e padronizar o processo de formação dos quadros profissionais das forças de segurança pública no país.

O termo “matriz” suscita a possibilidade de um arranjo não-linear de elementos que podem representar a combinação de diferentes variáveis, o que significa que a Matriz Curricular Nacional expressa um conjunto de componentes a serem “combinados” na elaboração dos currículos específicos, ao mesmo tempo em que oportuniza o respeito às diversidades regionais, sociais, econômicas, culturais e políticas existentes no país, possibilitando a utilização de referências nacionais que possam traduzir “pontos comuns” que caracterizem a formação em Segurança Pública. (BRASIL, 2009, p. 07)

A noção de flexibilidade permeia todo o texto, inclusive dando substância ao conceito de “autonomia intelectual”, que de acordo com o documento deve ser entendida como: “Adaptabilidade do profissional, isto é, sua possibilidade de agir em situações diferentes, de gerir incertezas e de poder enfrentar as mudanças no exercício da sua profissão.” (PAQUAY et al., 2001, p. 32 apud ALTET, 1992) e articulada a noção de competência em referência direta ao documento da UNESCO intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”

Os conceitos de competência e autonomia intelectual estão intimamente relacionados com as dimensões: aprender a pensar, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a atuar, intituladas pela Unesco como os Quatro Pilares da Educação. (BRASIL, 2009, p. 27)

A pedagogia das competências é ainda mais enfatizada nesse documento (subdividindo-se em três grupos: cognitivas, operativas e atitudinais) mesmo diante de críticas insistentes que vão do aspecto pedagógico ao político (RAMOS, 2011); (COSTA, 2005b); (DIAS, LOPES, 2003); (RODRIGUES, 2008), ressaltando os seus engajamentos, intencionais ou não, a essa corrente de pensamento pedagógico. De qualquer forma, faz-se necessário apresentar de modo sintético o núcleo da crítica à pedagogia das competências.

Segundo Batista:

A noção de competência é um dos imbrólios das transformações que o mundo do capital promoveu nas últimas décadas. Essa noção surge no espaço da fábrica, no contexto da reestruturação produtiva, mas dissemina-se pela totalidade social. [...] A noção de competência é um dos mecanismos que permitem aos empregadores aprofundarem o processo de “captura” da subjetividade do trabalhador. [...] Portanto, em nosso entendimento a noção de competência é uma das formas pela qual o capital no contexto da sua mundialização, efetiva uma “captura” da subjetividade do trabalho. A noção de competência vincula-se à perspectiva da reestruturação produtiva de caráter flexível. Ou seja, essa noção encaixa-se perfeitamente com a desenvoltura do

trabalhador polivalente e multifuncional exigido pelo toyotismo. (BATISTA, 2010, p. 174, 178, 187)

Incorporando tendências flexíveis à formação dos policiais a “matriz curricular” em relação às “bases curriculares” incrementa o dinamismo da proposta com a previsão de “Educação a Distância e Oferta de Disciplinas que Compõem a Malha Curricular”, respeitada a legislação pertinente, até 20% da carga total do curso poderão ser ministrados nessa modalidade. O próprio conceito de EaD igualmente não escapa à crítica; a exemplo das considerações de Zuin (2006) ao questionar, em essência, o seu caráter formativo:

Dentre as várias formas de se definir o conceito de EaD, nota-se o elemento comum de que os agentes educacionais, separados espacialmente, se relacionam pela mediação de aparatos técnico-eletrônicos [...] O termo educação a distância parece conter uma contradição imanente que não pode passar despercebida e que suscita de imediato o aparecimento da seguinte questão: Pode um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância? Dito de outro modo: A despeito das bases epistemológicas e dos diversos métodos empregados nas situações cotidianamente experimentadas nas salas de aula, o escopo central de tal processo não é o de proporcionar condições favoráveis para a aproximação e não para o distanciamento entre os professores e os alunos? (ZUIN, 2006, p. 944-945)

O autor ainda esclarece a problemática do EaD em relação a pretensa autonomia do educando, tão enfaticamente anunciada na matriz curricular:

A palavra autonomia vai desenvolvendo novos avatares e hoje parece ser a palavra de ordem das propostas de educação a distância, pois o principal objetivo é o de facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma. Neste tipo de aprendizagem, o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente, que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos. (ZUIN, 2006, p. 946)

Com relação aos estreitamentos da autonomia, na “matriz curricular” são apresentadas ementas das disciplinas, dessa vez dotadas do “Mapa de Competências das Disciplinas”:

O mapa de competências da disciplina é o instrumento utilizado para orientar a seleção dos conteúdos de cada disciplina, de acordo com as dimensões do conhecimento que expressam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os mapas de competências são amplos e abrangentes e servem de base para a seleção dos conteúdos que comporão as ementas. (BRASIL, 2009, p. 39)

O documento traz como adendo as “Diretrizes para as Ações Formativas para os Profissionais da Área de Segurança Pública” editada no âmbito do Sistema Único de

Segurança Pública – SUSP e suas definições principais podem ser assim sintetizadas pela combinação entre o dever de aplicar a Matriz Curricular Nacional e a adesão aos princípios pedagógicos pós-modernos:

Das referências e princípios

1.1 As atividades formativas de ingresso, aperfeiçoamento ou atualização/capacitação na área de Segurança Pública, seja nas modalidades presencial ou a distância, deverão ter como referência os princípios contidos na Matriz Curricular Nacional e os eixos ético, legal e técnico, pertinentes ao ensino do profissional da área de Segurança Pública num Estado Democrático de Direito;

Do desenho dos currículos, programas e planos de ensino

2.1 Os currículos e programas das atividades formativas devem ser compostos por um núcleo comum (básico) e uma parte específica;

Da Metodologia de Ensino

Proporcionar a participação “ativa” dos discentes por meio de atividades que favoreçam a reflexão sobre a prática, envolvendo mecanismos intencionais que possibilitem a reflexão antes, durante e após a ação.

Favorecer um ambiente de formação aberto, ou seja, que vá além dos muros dos centros de ensino, contemplando atividades que favoreçam aos alunos o contato e o intercâmbio com todos os órgãos de Segurança Pública, comunidades, ONGs, instituições de ensino, bibliotecas.

Prever mecanismos para a revisão continuada de seus objetivos, conteúdos e práticas didáticas, com base nos dados colhidos nas avaliações procedidas.

Enfatizar e prever as condições necessárias ao desenvolvimento dos conteúdos atitudinais, particularmente: patriotismo, responsabilidade, lealdade, disciplina, entusiasmo profissional, cooperação, iniciativa, criatividade e os preceitos de respeito à dignidade humana e da responsabilidade social.

Incentivar que o aluno desenhe seu percurso de desenvolvimento profissional dentro da instituição, estimulando o autoaperfeiçoamento e a predisposição à mudança.

Favorecer a ampla utilização das tecnologias de informação e comunicação nas atividades presenciais ou à distância. (BRASIL, 2009, p. 41)

A análise das concepções contidas na Diretriz Geral de Ensino da Polícia Militar do Estado de São Paulo, além de reverberarem as orientações do Ministério da Justiça, não materializaram por completo os objetivos de sua própria política de ensino, conforme apresentado anteriormente: **qualificação de recursos humanos; desenvolvimento das ciências policiais; integração à educação nacional; seleção por mérito, profissionalização continuada; avaliação do ensino; pluralismo pedagógico e edificação de padrões morais** são os fundamentos dessa nova política de ensino e são acompanhados de **objetividade, segurança, flexibilidade, eficiência, oportunidade e dedicação integral** enquanto fundamentos do processo educacional.

Apesar de adequadamente definidos pela norma é relevante considerar que a norma não é suficiente para esgotar o que se constitui como formação. Até mesmo a implementação das orientações federais quanto à padronização dos cursos de formação

de policiais tem se revelado um grande desafio para as policiais estaduais, conforme estudo realizado por Basílio (2007) no qual a adaptação da Matriz Curricular Nacional foi avaliada em doze estados brasileiros.

Mesmo definindo a profissionalização continuada como um dos seus objetivos a DGE desconsidera o fato de que a formação do policial é perpassada pela subcultura policial que produz os seus efeitos característicos, não somente no interior das escolas, mas também no momento de atuação do policial em suas primeiras experiências de estágio e de trabalho junto ao seu comando efetivo, o que para Bretas (1997) é decisivo para a compreensão do efetivo saber policial, pois:

É na atividade cotidiana dos policiais que podemos buscar as origens de seu saber, que ainda permanece largamente informal, distinto do treinamento que mais e mais se tenta oferecer nos centros de instrução. Se existe hoje uma preocupação acentuada em oferecer a novos policiais um treinamento mais adequado e melhor direcionado para temas como respeito aos limites legalmente estabelecidos de sua atuação, um dos pontos mais difíceis de quebrar será certamente o outro aprendizado, que é oferecido quando o novo policial passa da escola a rua, onde as verdades da profissão são apresentadas de forma muito diversa. (BRETAS, 1997, p. 83)

Até mesmo para identificar o hiato entre a formação policial que se pretende capaz de superar os componentes formativos da subcultura, entretanto, é necessário reconhecer as limitações do processo educacional formal dos policiais, sendo igualmente importante pesquisar a educação formal e informal do policial.

Doravante, uma análise mais atenta à regulamentação do processo educacional formal permite abordar e explicitar elementos das concepções orientadoras, que ao pretender a modernização das práticas policiais com vistas às prerrogativas do ambiente democrático são amalgamadas junto a preceitos da ordem liberal que costumeiramente acompanha os processos de democratização.

A DIRETRIZ GERAL DE ENSINO DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

A Diretriz Geral de Ensino (DGE) da Polícia Militar do Estado de São Paulo (PMESP) é a responsável pela reforma nas estruturas de ensino e treinamento para os policiais. Posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 54.911, de 14 de outubro de 2009. Nesta lei, com base no Art. 83 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estão delimitadas as especificidades pertinentes à esfera de ensino da polícia militar,

buscando capacitar seus quadros para atuar como operadores do sistema público de segurança, e para tanto se divide, basicamente, em educação superior e educação profissional. Seus fundamentos correspondem a: integração à educação nacional, seleção por mérito, profissionalização continuada e progressiva, pluralismo pedagógico e edificação constante dos padrões morais, deontológicos, culturais e de eficiência.

No artigo 3º, o documento também anuncia que o Sistema de Ensino da Polícia Militar valorizará:

[...] a proteção da vida, da integridade física, da liberdade e da dignidade humana; a integração permanente com a comunidade; as estruturas e convicções democráticas, especialmente a crença na justiça, na ordem e no cumprimento da lei; os princípios fundamentais da instituição Policial Militar; a assimilação e prática dos direitos, dos valores morais e deveres éticos; a democratização do ensino; a estimulação do pensamento reflexivo, articulado e crítico; o fomento à pesquisa científica, tecnológica e humanística. (PMESP, DGE, 2010, p. 08)

Embora a “democratização do ensino” tenha sido diretamente citada, o Decreto nº 54.911, de 14 de outubro de 2009, que regulamenta a Lei Complementar 1036/2008, não registra qualquer instância responsável pela deliberação coletiva acerca das atividades de ensino, como por exemplo, conselho, colegiado etc., nem mesmo contempla a representação discente em quaisquer outras instâncias, tudo isso apesar de tomar a “as estruturas e convicções democráticas e democratização do ensino” como objeto de sua valorização.

Ressalte-se que, conforme o artigo 32 cabe recurso pelo aluno em caso de desligamento de algum curso, mas a deliberação sobre o recurso será feita em primeira instância, exclusivamente, pelo Diretor de Ensino e em última instância, também exclusivamente, pelo Subcomandante da Polícia Militar, não havendo previsão de instância comissionada deliberativa, mas sim arbítrio dos comandos.

Na Diretriz Geral de Ensino da Polícia Militar entre os seus fundamentos, apresentados no Artigo 3º da Seção II, convivem elementos ainda duramente referidos ao militarismo e elementos fortemente ligados a conceitos liberais contemporâneos, como o são os itens:

- I – Objetividade: ministrar conhecimentos essenciais, voltados às missões constitucionais da PMESP;
- II – Flexibilidade: adaptar-se às circunstâncias dinâmicas do serviço e evolução natural da sociedade;

III– Eficiência: buscar o máximo rendimento com o mínimo custo;

IV– Oportunidade: desenvolver temas de interesse institucional para aplicação imediata ou futura, de acordo com as concepções estratégicas. (PMESP, DGE, 2010, p. 08-09)

No entanto, merece destaque o fato de que as atividades de ensino sejam consideradas quase em igualdade com as demais atividades policiais, como se verifica no item “VI – Dedicção integral: considerar todas as atividades de ensino, para todos os efeitos, como ato de serviço policial-militar”. Pois ao que é possível deduzir é que as normas punitivas se aplicam indistintamente às atividades do policial, esteja ele em formação ou em efetivo exercício da profissão.

A integralidade que compõe o status atribuído ao ensino na Polícia Militar é balizado pela ideia de “espírito”, pois no Artigo 108, da Seção III, em seu parágrafo único, define ainda como elemento substantivo à avaliação em seus cursos o “espírito policial-militar”, atribuindo, portanto, a marca mais inflexível de sua identidade, justamente no momento mais decisivo, no tocante as formalidades de um ensino tradicional, do processo pedagógico.

Doravante, seguem os demais elementos que devem compor a construção do conceito de avaliação:

Para a elaboração do conceito, serão avaliados os atributos referentes ao caráter, ao espírito do policial militar, à capacidade intelectual, à capacidade física e à aptidão para o comando, conforme legislação específica e Regimento Interno. (PMESP, DGE, 2010, p. 39)

A referência a um “espírito” também ocorre no Artigo 123, da Sanção Escolar, quando em seu parágrafo 2º normatiza que os parâmetros a serem considerados na avaliação das faltas dos discentes são, entre outros “VI – espírito de ordem; VII – espírito de disciplina”.

Resumidamente, vale dizer que a DGE engendra uma combinação bastante específica entre um tradicionalismo internamente instituído, sustentado pelo “espírito policial-militar” e as orientações de fundamentação pós-moderna, oriundas da normativa federal, de modo a tornar explícita a dificuldade da instituição em efetivamente modernizar seus processos de formação tal como os estudos supracitados (LUIZ, 2008; SANDES, 2007; SANDES, 2008; PAULA, 2007; CERQUEIRA, 2006; MUNIZ, 2004; PONCIONI, 2003) demonstram.

Outro elemento caracterizador do esforço pela modernização do Sistema de Ensino da Polícia Militar do Estado de São Paulo (SEPM), mas que também resulta em contradições quanto à materialização de objetivos efetivamente relacionados às conquistas democráticas e à construção de uma formação cidadã ao profissional em segurança do cidadão, diz respeito à incorporação da ideia de “universidade corporativa⁴” o que é facilmente vislumbrado no Artigo 5º que trata da pesquisa institucional a qual:

[...] consiste na atividade metódica, de resultados verificáveis, destinada à compreensão da realidade e ao desenvolvimento de soluções da área de conhecimento “Ciências Policiais de Segurança e Ordem Pública” visando o aprimoramento do serviço policial militar, podendo ser desenvolvida por policial militar ou por civil, desde que haja designação para tal, ou reconhecimento, por órgão que integra o SEPM. (PMESP, DGE, 2010, p. 09)

A noção de universidade corporativa é reforçada no artigo 6º que ao definir o perfil básico de conhecimentos policial-militares estabelece, em seu último item, uma relação pragmática e tecnicista quanto aos objetivos desse conhecimento:

II – Policial-militar: composto pelos grupos do conhecimento peculiares ao exercício das funções policiais-militares, divididos nas áreas de conhecimento abaixo, que formam as matérias policiais militares e também as de execução coletiva de atividades operacionais de defesa interna e territorial:

[...]

h) científico: voltado diretamente à produção de conhecimento metodológico direcionado à atividade policial, de bombeiros e de defesa civil. (PMESP, DGE, 2010, p. 09-10)

A educação que se pretende vanguarda no processo de reforma da Polícia Militar, ao se pautar pela ideia de universidade corporativa⁵, acaba por criar apenas uma espécie de escola nos moldes do mercado, o que possibilita afirmar que esta se realiza dentro dos mesmos padrões defendidos pela lógica de mercado, o que se mostra ainda muito distante da realização de princípios emancipadores tal como é sugerido pela orientação nacional (BRASIL, 2000), e tornando pertinente a apresentação do conceito de **universidade corporativa** sobre o qual Otantro (2007) considera que:

A universidade corporativa é, então, um espaço educacional dentro de uma empresa e por ela gerenciado, com o objetivo de institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, que vise proporcionar a aquisição de novas competências vinculadas às estratégias empresariais, com o propósito de

⁴ É um guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e a educação de funcionários, clientes e fornecedores, buscando otimizar as estratégias organizacionais, além de um laboratório de aprendizagem para a organização de um polo permanente (Otantro apud Meister, 1999, p.8)

⁵ Conferir também QUARTINEIRO e CERNY, 2005 e GRISCI e DENGO, 2005.

assegurar vantagens competitivas permanentes às empresas. De acordo com teóricos como Meister (1999), Senge (1996) e Stuart (1998), a universidade acadêmica é incapaz de proporcionar a formação exigida pelo mundo do trabalho em constante reestruturação e a universidade corporativa é a grande saída para os problemas educacionais da atualidade. (OTRANTO, 2007, p. 04)

A “saída” a que a autora se refere diz respeito a uma estratégia empresarial com vistas à reprodução das condições vigentes, objetivando garantir a otimização da relação custo/benefício, não somente nos termos da gestão da empresa em si, mas também e, especialmente, para o caso aqui abordado – das escolas da Polícia Militar – no que então pretende contribuir para a gestão eficiente das relações com a sociedade em geral, à medida que a ideia de universidade é correlata de seriedade e de um *status* reconhecidamente valorizado em tempos de certificações institucionais de todo tipo.

A universidade corporativa assume, então, o conceito abstrato de uma instituição idealizada no meio empresarial, que não leva em consideração as relações sociais mediadoras existentes entre ela e o mundo do trabalho. É regida por princípios pragmáticos e tecnicistas, tipicamente pertencentes às perspectivas empresariais, orientadas, portanto, segundo racionalidades coesas aos processos econômicos de valorização do capital. O valor desta “nova” instituição, que cresce quantitativamente em nossa sociedade, é desafiado pela ideologia do seu valor econômico e de marketing. A gestão da educação e a organização dos processos de ensino-aprendizagem passam a ser submetidos a novas formas de racionalidade, impregnadas pelo pragmatismo e economicismo, que estreitam os vínculos entre escola e mercadoria e entre educação e mercado. (OTRANTO, 2007, p. 10-11)

O modelo gerencial de educação, ajustado às demandas atuais do mercado, pode ser observado a partir da análise do Capítulo IX “Qualidade do Ensino”, que em seu artigo 131 indica o pragmatismo da proposta de ensino e a passividade do sujeito da aprendizagem como elementos de avaliação da qualidade de ensino

I– de satisfação do discente: a qual deverá ser realizada com o discente, ao final do curso, constando quesitos relativos aos processos principais e de apoio pertinentes ao curso desenvolvido;

II– de avaliação da aplicação do conhecimento adquirido: a ser produzida pelo Cmt imediato do policial militar que frequentou o curso, no período de 6 (seis) a 12 (doze) meses da conclusão, em relação à qualidade da aplicação dos conhecimentos nele adquiridos, devendo constar quesitos relativos à aplicação prática das matérias ministradas;

III– de satisfação do policial militar pós-curso: a qual deverá ser realizada, no período de 6 (seis) a 18 (dezoito) meses de sua conclusão, em relação à aplicação dos conhecimentos nele adquiridos para o desempenho das suas funções/cargo, devendo

constar quesitos relativos à aplicação prática das matérias ministradas; (PMESP, DGE, 2010, p. 45)

Há algo bastante distinto entre as perspectivas de tornar efetiva a relação entre as práticas de formação e as que pretendem alcançar a satisfação aluno, pois nesta última condição não há quaisquer garantias de que ocorra a participação do aluno, de modo ativo, no processo de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que as chances são ainda menores de que se realize a experimentação de práticas democráticas no processo de formação.

Ainda, segundo as Diretrizes Gerais de Ensino da Polícia Militar do Estado de São Paulo verifica-se a existência de uma rígida padronização, não apenas do processo de ensino- aprendizagem, como também do resultado desse processo, à medida que para cada um dos seguimentos policiais uma **Matriz de Competência** é assim definida:

[...] conjunto de competências (genérica e específica), habilidades, atitudes do policial militar que o credencia como profissional de segurança pública apto a exercer cargo e funções, atendendo aos princípios estratégicos definidos nos Planos Plurianuais de Governo e respectivos Planejamentos Estratégicos da PMESP. (PMESP, DGE, 2010, p. 48)

As competências referidas na DGE dão conta de produzir um emaranhado de contradições que se revelam nas expectativas quanto ao conteúdo de tais competências. Nelas se anunciam necessidades que são muito superiores às possibilidades do curso considerando sua duração, a distribuição de componentes curriculares, a relação teoria e prática na formação, as necessidades práticas e a complexidade do exercício da profissão e até mesmo as limitações dos docentes responsáveis pela disciplina.

O policial precisa ter uma formação acadêmica multidisciplinar, em que as áreas humanísticas, jurídicas, administrativas e técnicas-profissionais sejam abordadas de forma interdisciplinar e com temas fundamentais de cada uma delas, ensejando a transversalidade do currículo. O estado da arte de cada área deve ser focado sob a ótica do ofício de polícia. O currículo de formação e qualificação dos policiais deve proporcionar sua autonomia para poder enfrentar os conflitos e buscar a melhor solução. O policial precisa ter uma formação própria, pois apenas o Direito não forma um policial, a Administração não forma um policial, a Sociologia não forma um policial; ou seja, o policial, pela complexidade da sua atividade e importância das atividades de prevenção, teria que ter todo um processo de conteúdo próprio. (PMESP, DGE, 2010, p. 130)

As demandas apresentadas no documento são, a partir de uma perspectiva minimamente realista, reveladoras do distanciamento entre o que se espera da formação do policial militar, considerando a relevância social de sua função num contexto

democrático, e o alcance real daquilo que pode ser oferecido nas escolas superiores da polícia militar do estado economicamente mais desenvolvido do Brasil.

No entanto, sob a análise crítica radical dirigida à ideia de pedagogia das competências ou pedagogia do “aprender a aprender”, Duarte (2008, p. 05) afirma que seu equívoco remete essencialmente a hierarquia valorativa de caráter subjetivista que pretende subsidiar a passagem de uma “lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching)” a qual é responsável por fomentar a ilusão relacionada ao fato de que vive-se hoje a sociedade do conhecimento e que a partir da autonomia do aluno em relação à produção do conhecimento se garantiria a autonomia deste, quando – ao contrário – este estaria apenas aprimorando sua adaptabilidade, deixando de agir em prol da superação das desigualdades provenientes do modo capitalista de organização social.

Na esfera do currículo propriamente, as críticas de Moore e Young (2001) demonstram que as posturas básicas em relação à organização curricular em todos os níveis de instituições escolares remetem às concepções que se organizam em torno de dois eixos. O primeiro refere-se ao que eles chamam de “tradicionalismo conservador” no qual o currículo

deve estar organizado em torno de um corpo tradicional de conhecimentos e que a aprendizagem real se dá num processo contemplativo, de modo que nele:

[...] o que é importante é a experiência de submissão de um sujeito às regras de uma disciplina escolar, de forma a torná-lo o tipo de pessoa que se espera. [...] Na verdade, inspira-se na crença de que o caráter tradicional da disciplina promove, na aprendizagem, o respeito adequado pela autoridade e protege os valores tradicionais. (SCRUTON apud MOORE e YOUNG, 2001, p. 199)

O segundo eixo diz respeito ao que os autores definem como “instrumentalismo técnico”, visão que tem se tornado hegemônica e explícita nos discursos governamentais sobre educação e na qual a educação é um meio para se atingir o fim em termos de progresso econômico. Esta visão renovada e autoafirmada do pragmatismo educacional está consubstanciada na concepção segundo a qual:

O currículo é visto como responsável pela formação de pessoas apenas em caráter secundário e, ainda assim, somente na medida em que elas se mostrem flexíveis e capazes de ser treinadas, atributos vistos como necessidades de uma futura “sociedade do conhecimento”. [...] O instrumentalismo técnico também impõe às instituições educacionais um estilo de regulação gerencial integrado a um aparato mais amplo de indicadores de performance, de estabelecimento de metas e de tabelas comparativas de desempenho. (BECK apud MOORE e YOUNG, 2001, p. 200-201)

Aproximando-se as críticas apontadas por Moore e Young (2001) às normativas do ensino da PMESP é possível constatar que a presença dessa dicotomia entre o “tradicionalismo neoconservador” e o “instrumentalismo técnico” encontra solo fértil na Diretriz Geral de Ensino da PMESP.

Sobretudo em razão de que essa instituição, no que tange aos objetivos e às necessidades atuais de seus órgãos de ensino quanto à formação do policial preparado para atuar em uma ordem social e política democrática, estar atualmente configurada em uma oposição entre o tradicionalismo militar – relacionado às concepções de polícia como instrumento de repressão e pautadas predominantemente no uso da força como instrumento de ação – e as necessidades de modernização da polícia, relacionadas à construção de uma perspectiva humanista, democrática, respeitosa aos direitos humanos, o que tem correspondido também aos ditames de flexibilização do trabalho contidos nas novas propostas educacionais.

Em suma, na medida em que projeta sua modernização e reforma no sistema de ensino a PMESP é capturada pelas contradições resultantes da relação entre o legado de sua condição e as estratégias contidas nas propostas educacionais e curriculares que se apresentam como renovação no ensino, mas que acabam por combinar o conservadorismo e pragmatismo atendendo amplamente aos interesses da ideologia liberal.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBUQUERQUE, C. L. de; MACHADO, E. P. Sob o signo de marte: modernização, ensino e ritos da instituição policial militar. Sociologias, Porto Alegre, ano 3, n. 5, jan./jun. 2001, p. 214-237.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe et al. Formando professores profissionais. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BASÍLIO, Marcos Pereira. O Desafio da Formação do Policial Militar do Estado do Rio de Janeiro: Utopia ou Realidade Possível? Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FVG, 2007.

BATISTA, Roberto Leme. A reestruturação produtiva do capital e a emergência da noção de competência no mundo do trabalho. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (orgs.). Trabalho, Educação e Sociabilidade. Maringá: Praxis/Massoni, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Bases curriculares para a formação de profissionais da área de segurança do cidadão. Brasília: Ministério da Justiça, 2000.

_____. Matriz Curricular Nacional: Para Ações Formativas dos Profissionais da Área da Segurança Pública. Brasília: Ministério da Justiça – Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), 2009. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/services/DocumentManagement/FileDownload.EZTSvc.asp?Docume ntID=%7B8456C526-F024-4636-81E3-231BFE1D2F8E%7D&ServiceInstUID=%7BB78EA6CB-3FB8-4814-AEF6-31787003C745%7D>>. Acesso em 10 fev. 2015.

BRETAS, M. L. Observações sobre a falência dos modelos policiais. Tempo Social, USP, São Paulo, SP, vol. 9, n. 1, 1997.

CERQUEIRA, Homero de Giorge. A disciplina militar em sala de aula: a relação pedagógica em uma instituição formadora de oficiais da Polícia Militar do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado (Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e polícia cultural. Estudos Avançados. vol. 9, n. 23, São Paulo, Jan./Apr. 1995.

COSTA, Arthur Trindade Maranhão. Entre a lei e a ordem: violência e reforma nas polícias do Rio de Janeiro e Nova York. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

COSTA, Karla Patrícia Barbosa. Processos sociais e educativos na formação do soldado: Um olhar sobre a polícia militar de Sergipe, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, 2005a.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. Rev. Bras. Educ. [online]. 2005b, n.29, pp. 52-62.

DELORS, Jacques (et al). Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO/MEC/Cortez Editora, 1999).

DIAS, Rosanne Evangelista and LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. Educ. Soc., Dez 2003, vol.24, n. 85, p.1155- 1177.

DORES, Cláudio Alencar; CAMPOS, Alzira Lobo de Arruda. O Projeto Político-Pedagógico para a Formação de Sargentos da Polícia Militar do Estado De São Paulo. Pesquisa em Debate, edição especial, 2009.

DUARTE, Newton. Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?: quatro ensaios críticos críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, (Col. Polêmicas do Nosso Tempo), 2008.

FERNANDES, H. R. Política e Segurança: força pública do Estado de São Paulo. Fundamentos históricos e sociais. São Paulo: Alfa-Ômega, 1974.

FERRETTI, Celso João. Reformas educacionais: entre as utopias burguesas e a transformação social. In: TUMOL, Paulo Sérgio; BATISTA, Roberto Leme. (Orgs.). Trabalho, Economia e Educação: perspectivas do capitalismo global. 01 ed. Maringá: Praxis; Massoni, 2008, v. 01, p. 187-203.

FIDALGO, Fernando. Educação Profissional e a lógica das competências. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978- 1979). São Paulo: Martins Fontes (Coleção Tópicos), 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século. 9ª. ed. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Howard Gardner; tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
GENTILI, Pablo Antonio A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 13 (1932-1934) Breves notas sobre a política de Maquiavel. In: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRISCI, Carmem Lígia Iochins; DENGO, Normélia. Universidades Corporativas: modismo ou inovação? In: QUARTIEIRO, E. M.; BIANCHETTI, Lucídio. Educação Corporativa, mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

GUIMARÃES, Juliany Gonçalves. et al. Democracia e violência policial: o caso da polícia militar. Psicologia em Estudo, Maringá, PR, v. 10, n. 2, p. 263-271, mai./ago. 2005.

HORKHEIMER, Max. Teoria Crítica: uma documentação. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1990.

HUGGINS, M. K. Polícia e Política: relações Estados Unidos/América Latina. 1ª edição, São Paulo: Cortez, 1998.

KANT DE LIMA, R. Polícia e exclusão na cultura Jurídica. Tempo Social, USP. São Paulo, SP, n.9, maio de 1997.

LIMA, Renato Sérgio de. Mapeamento das conexões teóricas e metodológicas da produção acadêmica brasileira em torno dos temas da violência e da segurança pública e

as suas relações com as políticas públicas da área adotadas nas duas últimas décadas (1990-2000). Processo FAPESP nº 2008/00181. São Paulo: FAPESP/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis. (Org.).

Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002.

LUIZ, Ronilson de Souza. Ensino Policial Militar. Tese de Doutorado. São Paulo, PUCSP, 2008.

MEC/UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

MELLO, Guiomar Nano. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 2002.

MESQUITA NETO, P. de. Violência Policial No Brasil: abordagens teóricas e práticas de controle. In: PANDOLFI, Dulce. et. al (Orgs.). Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

MOORE, Rob; YOUNG, Michael. O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação. In: CANEN, Ana; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas, SP: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2001.

MUNIZ, Jacqueline. Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser: cultura e cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Tese de doutorado, Rio de Janeiro. IUPERJ, 1999. Disponível em: <http://www.cesec.ucam.edu.br/publicacoes/textos.asp>.

OLIVEIRA, Antonio. Os policiais podem ser controlados? Sociologias, Porto Alegre, ano 12, no 23, jan./abr. 2010, p. 142-175.

OTRANTO, Célia Regina. Universidades Corporativas: o que são e para que servem? GT 11: Política de Educação Superior 30ª reunião anual da ANPED, Caxambú, MG, 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Fernando Ramalho. Crítica à pedagogia das competências de Phillippe Perrenoud: sua visão liberal de educação e sociedade e sua afinidade com as demandas do processo produtivo contemporâneo. VII Seminário Redestrado– Nuevas Regulaciones en América Latina Buenos Aires, 2008.

PAULA, Marcelo Cortez Ramos de. O ensino jurídico da Polícia Militar paulista: entre ordem e cidadania. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PMESP, POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE SÃO PAULO. DGE – Diretriz Geral de Ensino. 1ª edição. São Paulo: Setor Gráfico do CSM/M Int., 2010.

PONCIONI, Paula. Tornar-se policial: a construção da identidade profissional do policial do estado do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2003.

PONCIONI, Paula. Tendências e Desafios na Formação do Policial Militar no Brasil. Revista Brasileira de Segurança Pública, Ano 1, Edição 1, 2007a.

PONCIONI, Paula: Discursos e práticas na formação profissional do policial para gestão da segurança pública: o caso do Rio de Janeiro. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Grupo de Trabalho 30: Violência e Sociedade: segurança, controle e castigo. UFPE, Recife, 2007b.

QUARTINEIRO, Elisa Maria; CERNY, Roseli Zen. Universidade Corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação. In: QUARTINEIRO, E. M.; BIANCHETTI, Lucídio. Educação Corporativa, mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2011, 320p.

RODRIGUES, Marilda Merência. Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana. Tese de Doutorado, UFSC, 2008.

RONDON FILHO, Edson Benedito. Fenomenologia da Educação Jurídica na Formação Policial Militar. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

RUDNICK, D. O Ingresso de Bacharéis em Direito na Polícia Militar gaúcha. Sociologias, Porto Alegre, ano 10, nº 20, jul./dez. 2008, p. 108-137.

SANDES, Wilquerson Felizardo. O uso legal da força na formação de jovens tenentes: um desafio para a atuação democrática da Polícia Militar do Mato Grosso. Mestrado. Cuiabá, 2007.

SANDES, Wilquerson Felizardo. O uso legal da força na formação de jovens tenentes: um desafio para a atuação democrática na Polícia Militar. Cáceres, MT: Editora Unemat, 2008.

SOARES, L. E. Pressupostos, razões e condições para uma reforma das polícias brasileiras. In: RATTON, J. L. e BARROS, M. Polícia, Democracia e Sociedade. Rio de Janeiro: Editora Lumens Júris, 2007.

SODRÉ, N. W. História militar do Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1965.

TOMMASI, Livia de; WARDE Mirian; HADDAD Sérgio. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais no Brasil. São. Paulo: Ação Educativa/PUC-SP/Cortez Editora, 1996.

VOIGT, Rafael; SILVA, Ricardo. Entrevista com Sílvia Manfred: uma crítica à pedagogia das competências. (Edição especial: Fórum mundial de educação tecnológica e profissional) Educ. prof.: C & T, Brasília, v. 4 n. 1, p. 33-36, jul./dez, 2010.

ZUIN, Antonio A. S. Educação à Distância ou Educação Distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o Professor e o Tutor Virtual. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 Especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>