

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Paola Bonanato Lopes

**Curso de Bacharelado em
Ciências Militares: reconstrução
do percurso sócio-histórico,
análise da concepção pedagógica
e perspectivas**

Belo Horizonte
2011

Paola Bonanato Lopes

**Curso de Bacharelado em
Ciências Militares: reconstrução
do percurso sócio-histórico,
análise da concepção pedagógica
e perspectivas**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alberto Gonçalves

Coorientadora: Prof. Dra. Wânier Aparecida Ribeiro

Belo Horizonte
2011

Dedico este trabalho ao meu pai, meu eterno mestre.
Saudade é o amor que fica...

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço aos meus pais, Oleises e Mariza, por terem me dado a vida, bem precioso que recebi, fruto de um amor intenso que sobrevive na eternidade.

Ao meu pai, agradeço, de forma especial, pela alegria, bom senso, retidão de caráter, sabedoria, enfim, por ser aquela pessoa, que, sempre com serenidade, tinha uma palavra certa para os momentos mais difíceis. Seus ensinamentos fazem parte de minha vida e sua lembrança será eterna em todo o meu crescer pessoal e profissional. Sei que você esteve comigo do começo ao fim, no início, como pai presente que sempre foi, e no fim, como inspiração e força que me fizeram caminhar. A cadeira aqui na frente vai ficar vazia, sentirei falta do seu olhar orgulhoso e sensível, mas sei que você estará por perto, comigo, sempre.

A minha mãe, exemplo de vida, carinho e dedicação, agradeço pelo apoio, sempre incondicional. Minha admiração por você cresce a cada dia, a todo o momento em que vejo você trilhando este novo caminho de incertezas, às vezes triste, mas de convicção, de que a vida segue seu curso e de que há propósitos que desconhecemos. Obrigada por compreender, neste momento tão difícil que passamos, minhas ausências e pouco tempo disponível.

Aos meus filhos, Aline e Gabriel, razões de ser de minha vida, pela compreensão, carinho e reconhecimento durante toda esta caminhada. A Aline pela amizade de filha zelosa e dedicada, e ao Gabriel pela coragem, força e sensibilidade que já fazem dele um homem especial!

Às minhas irmãs, Carla e Karina, pela convivência, carinho, reciprocidade e respeito. Aos meus sobrinhos, pelo carinho incondicional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Alberto Gonçalves, agradeço pela competência, pelo vasto conhecimento, pelos ensinamentos e pela compreensão com que conduziu todo este nosso trabalho de tantos atropelos.

À Profa. Dra. Wânier Ribeiro, minha coorientadora e amiga, com quem tive o privilégio de conviver durante esses dois anos. Obrigada pelo exemplo de vida, pela sabedoria e dedicação, por ser esta pessoa doce e firme, que enfrenta as adversidades com determinação e coragem. Obrigada pelas leituras sempre criteriosas e exigentes, pelas “tarefas de casa” que me ajudaram a construir, paulatinamente, as ideias contidas no presente trabalho.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação da FAE, pela excelência de seus ensinamentos e compromisso profissional.

Aos funcionários da FAE, em especial ao Cláudio Adriano Martins, pela presença, presteza, dedicação e disponibilidade.

Ao comando da PMMG, nas pessoas do Sr. Cel. PM Fábio Manhães Xavier, Sr. Cel. PM Eduardo de Oliveira Chiari Campolina e do Sr. Ten. Cel. PM Edilson Ivair Costa, que viabilizaram a realização da presente pesquisa, apoiando-me durante o período de curso.

Ao Sr. Cel. PM Nilo Sergio da Silva, por ter me convidado, há nove anos, para assumir a função de psicóloga do Centro de Ensino de Graduação, por ter acreditado no meu potencial, dando-me a oportunidade deste encontro apaixonado com o universo educacional da PMMG, que se desdobra em minha trajetória profissional.

À Ana Cristina, amiga especial, pelo respeito, suporte e amizade incondicional que muito me ajudaram neste período de curso.

À Colega de CEG, Resângela, amiga e parceira, que, com profissionalismo, me auxilia a desvendar este universo da educação de polícia militar, acreditando nas possibilidades de construção de um espaço educacional de referência em segurança pública.

A Desirée e Wal, amigas e incentivadoras que sempre estiveram por perto. Ao Sr. Maj. PM Windson pelo apoio e competência profissional.

Aos colegas do mestrado, especialmente à Lydiane e ao Gelson, que estiveram ao meu lado ao longo do curso. Entre estudo, aulas e *happy hours*, consolidamos uma boa amizade.

Aos discentes do Centro de Ensino de Graduação que, em sala de aula e no ambiente de consultório, me instigaram com seus questionamentos e dúvidas, ajudando-me a consolidar um problema de pesquisa que se propõe a contribuir para a inteligibilidade e crescimento da formação policial militar.

Por fim, agradeço a Deus, por abençoar meus passos, propiciando-me conquistas!

Não vês?
É preciso jogar por escadas de mármore baixelas de ouro.
Rebentar colares, partir espelhos, quebrar cristais,
vergar a lâmina das espadas e despedaçar estátuas,
destruir as lâmpadas, abater cúpulas,
e atirar para longe os pandeiros e as liras...
O riso magnífico é um trecho dessa música desvairada.
Mas é preciso ter baixelas de ouro,
compreendes?
– e colares, e espelhos, e espadas e estátuas.
E as lâmpadas. Deus do céu!
E os pandeiros ágeis e as liras sonoras e trémulas...

Cecília Meireles. “Gargalhada”

RESUMO

A Polícia Militar do Estado de Minas Gerais (PMMG) tem diversos papéis dentro do contexto de enfrentamento à criminalidade, no atual cenário da segurança pública, sendo que um deles diz respeito à qualificação e capacitação técnica de seus integrantes, condições consideradas imprescindíveis dentro do novo modelo de polícia cidadã e de resolução de problemas. Na PMMG há duas possibilidades de ingresso, uma pelo Curso Técnico de Segurança Pública (CTSP) e outra pelo Curso de Bacharelado em Ciências Militares (CBCM). Este último, objeto do presente estudo, destina-se à formação dos oficiais da PMMG, profissionais responsáveis pelo gerenciamento da segurança pública do Estado. O CBCM, com sua origem no Curso de Formação de Oficiais (CFO), se iniciou no ano de 1934 e, desde então, vem se adequando às demandas das sociedades de épocas distintas, acompanhando a evolução do “fazer polícia”. Nesta perspectiva, e em consonância com o panorama sócio-educacional do final do século XX, pautado na busca pela sustentabilidade e pela paz e permeado pelo Estado Democrático de Direito, emergem discussões e diretrizes do Governo Federal que apontam para a necessidade de qualificação e de reestruturação da formação do profissional de segurança pública. Na PMMG, o processo que se desenvolveu a partir de então culminou com o credenciamento da Academia de Polícia Militar (APM) como Instituição de Ensino Superior com o Curso de Bacharelado em Ciências Militares, homologado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). A presente pesquisa incursionou na construção sócio-histórica do Curso, identificando os fatores políticos, conjunturais e sociais que a acompanharam e influenciaram. O processo que se desenvolveu para o alcance do reconhecimento foi lento e gradual, atravessando aproximadamente 10 anos, desde as primeiras discussões até sua efetivação. Pautou-se nos parâmetros técnico-educacionais do Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução n. 450/2003. Paralelamente à construção sócio-histórica do curso, desvelou-se sua concepção pedagógica, partindo-se da análise de documentos educacionais e de entrevistas narrativas realizadas com profissionais que estiveram presentes quando do desenvolvimento do processo para reconhecimento do curso. Referendou-se em Demerval Saviani para analisar a concepção pedagógica em suas dimensões constituintes – filosófica, teórica e prática, além de autores como Philippe Perrenoud, Guy Le Boterf e Donald Schön, para fundamentar a teoria das competências, a qual subsidia a proposta pedagógica do CBCM. Formalmente, os documentos analisados explicitam sua intenção de trabalhar em um modelo de ensino por competências, que privilegia a articulação teórico-prática, a reflexividade e a autonomia que favorecem a

aprendizagem significativa. Os mesmos documentos, entretanto, em conjunto com as entrevistas realizadas, demonstram haver incoerência teórico-prática entre o prescrito e o factual, ou seja, a concepção pedagógica do CBCM está descrita, mas há entraves na sua efetivação. O processo de socialização à cultura militar e suas práticas, a construção da identidade profissional, os valores organizacionais, a falta de capacitação técnica dos policiais que trabalham com a Educação de Polícia Militar, a falta de um corpo permanente de professores, são apontados, na presente pesquisa, como possíveis obstáculos.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Bacharelado em Ciências Militares; Formação de Oficiais; Percorso Sócio-Histórico; Concepção Pedagógica; Perspectivas.

ABSTRACT

The Military Police of Minas Gerais (PMMG) has several roles within the context of confrontation with crime, in the Public Security scenario. One of these roles concerns the qualifications and technical skills of its members, which are considered essential in the modern police professional philosophy based on serving and protecting people. In PMMG there are two possibilities for admission, one through a Technician Course (CTSP) and another from a graduation course (CBCM). The object of the present study is related to the last one, and intends to research the police officers' education who are professionals responsible for managing the public security in Minas Gerais state. The CBCM, which originated from the course named *Curso de Formação de Oficiais* (CFO), began in 1934. Since then, it has been adapted to the demands of different ages, and it has followed professional evolution. In accordance with the socio-educational panorama of the late twentieth century supported by sustainability and peace search and the democratic state of law, emerged guidelines from the federal government due to the need for qualification and restructure of the professional training of public security. In PMMG, the process that has been developed since then, culminated in the recognition of the Academy of Military Police (APM) as an Institution of Higher Education with the graduation course named Bachelor Course of Military Sciences (CBCM), approved by the State Board of Education. This research led to the socio-historical construction of the course. Political, social and situational aspects were identified as well as influenced such construction. The process which was developed in order to achieve recognition was slow and gradual and it took about 10 years from the first discussions to its effectiveness. No. 450/2003 rule from the State Board of Education technical and educational parameters were used as a reference. At the same time, a pedagogical concept was unveiled from the analysis of educational documents and narrative interviews conducted with professionals who took part of the course development. This pedagogical concept used Demerval Saviani as a reference. This author considers the philosophical, theoretical and practical as dimensions of a pedagogical concept. Philippe Perrenoud, Guy Le Boterf and Donald Schön were authors used to support the concept of competence, which subsidizes the CBCM pedagogical proposal. The analyzed documents show the intention to work on the competence theory model which focus on theory-practice link, reflexivity and autonomy that foster meaningful learning. The same documents, however, together with interviews, show that there is inconsistency between the prescribed theory and the factual practice. That is, the pedagogical concept of the CBCM is described,

but there are obstacles to its realization. Some potential obstacles pointed out in this study might be the socialization process into military culture and its practices, the construction of professional identity, organizational values, the lack of technical training for officers who work with the Education of Military Police Education and the lack of a permanent faculty.

KEYWORDS: Bachelor Course of Military Sciences; Officers Training; Socio-Historical Course; Pedagogical Concept; Perspectives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	
Fases do processo de análise de conteúdo	29
QUADRO 2	
Saberes necessários à tarefa de administrar	38
FIGURA 1	
Esquema dos saberes, aptidões e recursos de Le Boterf.....	39
FIGURA 2	
Organograma da APM	59
QUADRO 3	
Áreas temáticas do CBCM e respectivas carga-horárias.....	77
QUADRO 4	
Perfil de egresso do CBCM – Habilidades e atitudes.....	85
QUADRO 5	
Documentos analisados e características gerais	88
QUADRO 6	
GRUPOS A E B: Características semelhantes dos documentos analisados	89
QUADRO 7	
Comparação das matrizes curriculares do CFO e do CBCM	94
QUADRO 8	
Concepção pedagógica do CBCM – dimensão filosófica: finalidade	95
QUADRO 9	
Concepção pedagógica do CBCM – dimensão filosófica: valores e princípios.....	96
QUADRO 10	
Concepção pedagógica do CBCM – dimensão filosófica: concepção de mundo e de sociedade	97
QUADRO 11	
Concepção pedagógica do CBCM – dimensão teórica: metodologias de ensino e procedimentos didáticos.....	98
QUADRO 12	
Concepção pedagógica do CBCM – dimensão teórica: concepção de educação, de educando e de educador	99
QUADRO 13	
Princípios da Matriz Curricular Nacional para a formação dos profissionais de segurança pública.....	108
QUADRO 14	
Gerações <i>baby-boomers</i> , “X” e “Y” e respectivas características.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS

AFA	Academia da Força Aérea
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
APM	Academia de Polícia Militar
BE	Batalhão Escola
CAE	Centro de Apoio ao Ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCM	Curso de Bacharelado em Ciências Militares, área de Defesa Social
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEDMU	Conselho de Ética e Disciplina Militares da Unidade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEG	Centro de Ensino de Graduação
CES	Câmara de Educação Superior
CET	Centro de Ensino Técnico
CFAP	Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Praças
CFAS	Centro de Formação de Sargentos
CFE	Conselho Federal de Educação
CFO	Curso de Formação de Oficiais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPP	Centro de Pesquisa e Pós-graduação
CSP	Curso Superior de Polícia
CSSP	Curso Superior em Segurança Pública
CTP	Centro de Treinamento Policial
CTPM	Colégio Tiradentes da Polícia Militar
CTSP	Curso Técnico de Segurança Pública
DEPM	Diretrizes da Educação de Polícia Militar
DI	Departamento de Instrução
DRH	Diretoria de Recursos Humanos
EMEMG	Estatuto dos militares do Estado de Minas Gerais
EN	Escola Naval
EPM	Educação de Polícia Militar
EsFAO	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Oficiais
IES	Instituição de Ensino Superior

IESP	Instituto de Educação de Segurança Pública
IME	Instituição Militar Estadual
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCN	Matriz Curricular Nacional
NGA	Normas Gerais de Ação
NPCE	Normas para planejamento e condutas do ensino
PC	Plano de Curso
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PMERJ	Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PMMG	Polícia Militar do Estado de Minas Gerais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAPM	Regimento da Academia de Polícia Militar
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
SIDS	Sistema Integrado de Defesa Social
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 PERCURSO METODOLÓGICO	22
2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA.....	33
2.1 Sobre a construção do conceito	33
2.2 Sobre a teoria das competências.....	36
3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PARÂMETROS E PRESSUPOSTOS.....	42
4 O ENSINO POLICIAL MILITAR: DOS PRIMÓRDIOS À EDUCAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR.....	47
5 O CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS MILITARES - ÁREA DE DEFESA SOCIAL.....	73
5.1 Estrutura e funcionamento.....	73
5.2 Princípios e pressupostos educacionais.....	86
5.3 Cotidiano acadêmico e suas normas na interface com a concepção pedagógica do CBCM.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	145
ANEXO B - Tabela de insígnias.....	147
ANEXO C - Matrizes curriculares	148

INTRODUÇÃO

A sociedade do século XXI, globalizada, tecnológica e capitalista, enfrenta os desafios sociais de construir um mundo mais justo e menos desigual que possa congrega o respeito e a cidadania, oportunizando chances semelhantes aos diferentes cidadãos, minimizando a violência e seus efeitos.

Para o enfrentamento dos problemas sociais contemporâneos, diversas instituições e órgãos do Estado são chamados a compor um plano de ação que possa contribuir para a promoção da paz social.

No cenário da segurança pública, vislumbram-se novos papéis e um novo modelo de ação para o enfrentamento da criminalidade e da violência crescentes. Um paradigma contemporâneo emerge como alternativa à força bruta e combatente instaurada e legitimada em outros tempos da história.

O início deste processo localiza-se com a instauração do Estado Democrático de Direito postulado pela *Constituição* de 1988, quando se verifica a institucionalização da segurança pública no país. A partir de então, a reforma do Estado passa a incorporar, além das tecnologias da comunicação e da informação, o enfoque nos Direitos Humanos e a inclusão das demandas e a participação comunitária nas decisões de segurança pública. A relação Direitos Humanos e Polícia se fortalece e a integração entre os diversos órgãos que compõem o sistema de Defesa Social se institui como uma política governamental.

No contexto educacional, a *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, amplia a visão de educação, entendendo-a no contexto maior que engloba um conjunto de processos formadores que acontecem na sociedade, na família, no trabalho, nos movimentos sociais, no lazer. O artigo segundo da referida Lei fala da finalidade da educação, quer seja, “o pleno desenvolvimento dos educandos.” Sobre esta questão ressalta Arroyo:

A LDB, neste sentido, é sensível a algo que está posto pela realidade social, que o ser humano não é só alguém que participa politicamente, mas alguém que se desenvolve plenamente na rua, na família, no trabalho, na escola, e, mais ainda, é alguém que tem direito a desenvolver a plenitude das dimensões que nos torna humanos (ARROYO, 2001, p.45-46).

No contexto educacional, no final do século XX, emergem discussões sobre os desafios da educação para o novo milênio. O século XXI sinaliza a importância de se pensar sobre o “nosso futuro comum”. A sustentabilidade surge como um tema gerador

preponderante em diversos segmentos, inclusive na educação. Gadotti (2003) fala da necessidade de romper com os paradigmas clássicos, fundamentados numa visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista. Em sua opinião, o globalismo, que atende primeiro às necessidades do capital e depois às necessidades humanas, é essencialmente insustentável. O autor propõe uma “Pedagogia da Terra”, uma pedagogia apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz.

É em consonância com este panorama educacional que emergem no Brasil, nos idos de 1994, discussões que se desdobram em diretrizes nacionais para a formação dos profissionais da área de segurança pública.

Assim, em 1999, o Governo Federal, por meio da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), acreditando que a consolidação de um novo modelo de atuação em segurança pública deva buscar seus alicerces na formação, lança as Bases Curriculares para a Formação do Profissional de Segurança Pública. Essas Bases deram origem a uma série de documentos e orientações pedagógicas que se desdobram, até os dias atuais, no intuito de promover discussões e direcionar a formação dos operadores de segurança pública para o perfil desejado em nível nacional.

No seu mais recente documento intitulado “Matriz Curricular Nacional. Para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública”, verifica-se um referencial teórico-metodológico calcado no seguinte paradigma:

A formação e a capacitação são como um processo complexo e contínuo de desenvolvimento de competências, estimulando os profissionais da área de segurança pública a buscarem a atualização profissional necessária para acompanhar as exigências da sociedade contemporânea relacionadas à sua área de atuação e ao desempenho das suas funções, tornando-se, assim, competentes e comprometidos com aquilo que está no campo de ação da sua prática profissional. A abordagem pedagógica se apoia em uma linha de propósitos que valoriza a construção do conhecimento, concebendo o profissional em formação como um ser que pensa, sente e age, portador de múltiplas inteligências e com uma bagagem de experiências acumuladas, que poderá ser aproveitada mediante a interação com o grupo. (BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2008, p. 11)

A Polícia Militar de Minas Gerais, inserida neste contexto de mudanças, acompanha o movimento proposto pelo Ministério da Justiça em busca da excelência nas ações formativas e do reconhecimento de seus cursos de formação. Em meados da década de 1990, já se inicia um movimento interno e gradual, por parte de alguns integrantes do sistema de ensino que, interessados pela temática da educação, passam a estudá-la em estabelecimentos civis de ensino. Esta abertura para o meio civil trouxe uma nova perspectiva, já que a maioria dos estudos até então realizados aconteciam nos ambientes

militares, no Exército ou na Marinha, constituindo-se um continuismo ao modelo imposto pelo Exército Brasileiro (RIBEIRO *et al.*, 2002, p. 51).

No ano de 2000, o comando da Corporação, por meio da Academia de Polícia Militar, inicia uma reforma educacional que culmina no credenciamento da Academia de Polícia Militar como Instituição de Ensino Superior, com o posterior reconhecimento do Curso de Bacharelado em Ciências Militares, área de Defesa Social.

Historicamente, o Curso de Bacharelado tem sua origem no Curso de Formação de Oficiais (CFO), que se inicia no ano de 1934. De acordo com Almeida Júnior (1991), à época de sua criação, não havia exigência de nenhum grau de escolaridade para ingresso. Nos anos de 1950, o incremento do curso e a incorporação de novos saberes trouxeram sua equivalência ao então nível ginásial, atualmente ensino fundamental. A partir de 1970, passa a ser exigido para ingresso no CFO o 2º grau completo, ensino médio da legislação vigente. Em 1983, Parecer do Conselho Federal de Educação define a equivalência do CFO ao nível superior de ensino, retroagindo aos que ingressaram na instituição a partir de 1970.

A década de 1990 foi promissora em estudos e pesquisas científicas que apontavam para o interesse institucional de obtenção de um nível superior de ensino. Em 2007, após alguns anos de investimento e formação na área educacional, a PMMG, por meio da Academia de Polícia Militar, submete ao Conselho Estadual de Educação o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciências Militares, conseguindo seu reconhecimento para os formandos de 2007, que ingressaram no CBCM no ano de 2005.

O processo que culminou na homologação do curso aconteceu de forma gradual, tendo sido sistematizado por ocasião da visita de verificação *in loco*, com base nos pré-requisitos estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).¹ Até então, não existia uma proposta pedagógica formalmente estruturada, tampouco um projeto pedagógico do curso. As legislações de ensino referentes ao Curso de Formação de Oficiais pautavam-se em normas regulamentadoras, havendo pouca menção a aspectos filosófico-educacionais. Nas Diretrizes de Ensino (DEPM) do ano de 2004, anterior ao reconhecimento do Bacharelado, esta questão é tratada no capítulo segundo, dos Princípios e Fins da Educação de Polícia Militar (EPM). Seu artigo 4º traz a seguinte redação:

A EPM, inspirada nos preceitos constitucionais e ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o desenvolvimento e o preparo do militar para o exercício da profissão, tendo como parâmetro os princípios de polícia comunitária, direitos humanos, disciplina e hierarquia (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2004b).

¹ Resolução n. 450/2003 do Conselho Estadual de Educação.

A proposta pedagógica inserida no Projeto Pedagógico do Centro de Ensino de Graduação, elaborada em 2004, encontra-se em consonância com as diretrizes emanadas pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), contendo uma abordagem pedagógica baseada na Teoria das Competências, concebendo o educando como sujeito da sua própria formação, autônomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado, mas cidadão do mundo, solidário e, sobretudo, curioso. Esclarece a necessidade de mudança da proposta pedagógica, de maneira a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo, no qual a ação de ensinar seja definida na relação com a ação de aprender, possibilitando o desenvolvimento do método dialético de ensinar. Fala-se de um professor mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um novo orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido. Ensinar não deve ser mais entendido como a simples transferência de conhecimento, mas como possibilidade para a sua produção ou construção. Importará ao discente, neste novo contexto, sua vivência, sua capacidade de se adaptar às novas situações, seu espírito crítico, sua facilidade de se comunicar, sua capacidade de lidar com pessoas e trabalhar em equipe. Acredita-se na construção coletiva do conhecimento a partir das vivências individuais compartilhadas (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2004b).

Percebe-se, neste contexto, que a proposta pedagógica do Centro de Ensino de Graduação, que se revela a partir do processo de credenciamento da APM e reconhecimento do curso de Bacharelado, fundamenta-se em uma concepção pedagógica com foco no educando, e uma concepção de docente como facilitador do processo de aprendizagem.

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra *concepção* significa a ação pela qual um ser é concebido, gerado; faculdade de compreender; conhecimento; ideia, opinião. A palavra *pedagógica*, relativa à pedagogia, compreende o estudo dos ideais da educação segundo determinada concepção de vida, e dos processos e técnicas mais eficientes para realizá-los. No contexto educacional, a expressão *concepção pedagógica*, particularmente devido ao adjetivo *pedagógico*, tem marcadamente ressonância metodológica, ou seja, incorpora imediatamente a ideia do modo de operar da ação educativa. A este respeito, pontua Saviani (2005) que “as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”. De acordo com Saviani:

As concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis: o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar

a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo (SAVIANI, 2005, p. 12).

Dessa forma, compreende-se que no contexto educacional a expressão *concepção pedagógica* incorpora as dimensões filosófica, teórica e prática da educação.

Saviani (2005), ao discorrer sobre as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, divide-as em dois grupos. No primeiro grupo, encontram-se as diversas modalidades de pedagogia tradicional, cujo problema fundamental se traduz pela pergunta “como ensinar?”, sendo sua resposta a tentativa de se formular métodos de ensino. No segundo grupo, situam-se as diferentes modalidades da pedagogia nova, cujo problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender?”. São características do primeiro grupo a visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Já as características do segundo grupo englobam, do ponto de vista pedagógico, o deslocamento do eixo do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia.

Verifica-se, portanto, que a filosofia educacional contida nos documentos elaborados e instituídos após o surgimento do Curso de Bacharelado parecem se pautar nos pressupostos contidos no segundo grupo, denominado por Saviani como modalidades da pedagogia nova. É sabido, entretanto, que as dimensões teórica e prática das ideias pedagógicas do curso devem estar harmonizadas e, para tanto, torna-se necessária sua disseminação e reflexão. A este respeito, pontuam Ribeiro *et al.*:

Os processos de assimilação (adoção de novas ideias ou práticas) e de acomodação (adaptação de estruturas anteriores a essas novas ideias ou práticas) são, por natureza, lentos e graduais. O próprio conceito de inovação é tornar familiar o que não o era, é enxertar o novo no velho. Na educação, lida-se com instituições sociais e com os adultos que nelas trabalham, o que reforça ainda mais a resistência intrínseca à mudança (RIBEIRO *et al.*, 2002, p. 60).

Paralelamente à compreensão das concepções pedagógicas que fundamentam o Curso de Bacharelado, fez-se uma correlação dos pressupostos e princípios do curso com o contexto educacional maior. A proposta pedagógica apresentada para o CBCM foi analisada referenciando-se nos parâmetros contidos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no que diz respeito ao ensino superior.

O Parecer n. 815/2004 emitido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) é favorável ao credenciamento da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais (APMMG) como uma Instituição de Ensino Superior (IES) com o curso de Bacharelado em Ciências Militares – área de Defesa Social, respaldando-se no exposto no § 2º do Art. 1º e nos incisos I, II e VI do Art. 3º da LDBEN, que estabelece:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...]

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

[...]

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 1996).

O CEE, na emissão do parecer favorável ao reconhecimento do curso em questão, apoia-se também em sua Resolução n. 450/2003, notadamente em seus Artigos 16º, 18º e 22º:

Art. 16º - A solicitação de credenciamento de universidade deverá ser acompanhada de projeto que leve em conta as finalidades da educação superior e as características da instituição universitária constantes da legislação vigente e desta Resolução, contendo, no mínimo, os seguintes dados e informações:

[...]

Art. 18º - O projeto de credenciamento de universidade de que trata o artigo anterior, deverá ser acompanhado de plano de desenvolvimento institucional (PDI), contemplando, pelo menos, os seguintes itens:

[...]

Art. 22º - O pedido de credenciamento de instituição de educação superior não universitária será instruído com os seguintes documentos:

[...] (MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação, 2003).

Pretendeu-se, a partir do presente trabalho, analisar as mudanças pedagógico-institucionais implementadas a partir da instauração do curso de Bacharelado, levando-se em conta sua origem no Curso de Formação de Oficiais.

A pergunta norteadora da pesquisa foi como se deu a construção sócio-histórica do Curso de Bacharelado em Ciências Militares, responsável pela formação do gestor de

segurança pública, desenvolvido pela Academia de Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, e quais concepções pedagógicas fundamentam a proposta? Seu objetivo geral consistiu, portanto, em analisar a construção sócio-histórica que deu origem à criação de um Curso de Bacharelado em Ciências Militares.

Como objetivos específicos, explicitam-se:

- a) Analisar a concepção pedagógica do curso e suas perspectivas;
- b) Identificar os fatores políticos, conjunturais e sociais que acompanharam e influenciaram a construção do Curso de Bacharelado em Ciências Militares, proposto pela Academia de Polícia Militar do Estado de Minas Gerais;
- c) Conhecer os procedimentos e percursos adotados pela instituição policial militar para o alcance da equivalência do curso do CFO ao ensino superior;
- d) Analisar quais concepções pedagógicas foram incorporadas ao curso de maneira a fundamentar sua transposição para o Bacharelado.

Trabalho com a formação dos gestores de segurança pública desde 2002, e percebo, ao longo de minha trajetória profissional, as idas e vindas da construção de uma política pedagógica, ora mais conservadora, ora mais vanguardista, referendada em comandos diversos, em sua origem militar e em seu caráter totalizante.

Concepções pedagógicas ditas modernas são o que o Projeto Pedagógico do novo curso alicerça, tendo seu foco no aprendiz e na prática reflexiva. Propôs-se, assim, analisar o diferencial do curso em relação ao antigo CFO, com suas inovações para o processo formativo de nível superior.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO



1 PERCURSO METODOLÓGICO

O grande desafio enfrentado para o desenvolvimento desta pesquisa foi o distanciamento reflexivo necessário dos meus posicionamentos e concepções, já que me encontro imersa no processo educacional empreendido pela Academia de Polícia Militar, na qual trabalho há nove anos, integrando a Supervisão de Ensino do Centro de Ensino de Graduação. Este aspecto foi, entretanto, decisivo na escolha dessa temática, já que esta instigação científica partiu de observações colhidas das vivências e experiências do contexto educacional policial militar. Demo (1999) pontua que como ator social, o pesquisador é fenômeno político, o que, para ele, significa dizer que a pesquisa “traduz” o pesquisador à medida que explicita os interesses que mobilizam seus confrontos e os interesses aos quais serve. Conclui o autor que, portanto, “pesquisa é sempre, também, fenômeno político, por mais que seja dotada de sofisticação técnica e se mascare de neutra” (DEMO, 1999, p. 14).

Dessa forma, torna-se fundamental desvelar e compreender o lugar social que todo pesquisador ocupa de maneira a conhecer a orientação que ele toma no momento em que faz suas escolhas metodológicas quanto à observação e à análise de dados. O conhecimento prévio e as vivências na área de ensino policial militar certamente oportunizaram-me trilhar o caminho até o presente objeto de pesquisa, mas deve-se ter consciência de que certos apriorismos podem prejudicar o desenvolvimento de um estudo científico, uma vez que ensejam certas convicções (ALVES-MAZZOTTI, 1999). Foi neste sentido que se tomou o devido cuidado para a condução desta pesquisa, de base qualitativa, visando conferir-lhe todo o rigor que lhe é exigido, resguardando o estranhamento onde coexiste familiaridade.

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, se propôs a realizar, preliminarmente, uma análise descritiva, uma vez que pretendeu conhecer o histórico e a maneira como ocorreu a inserção do curso de Bacharelado em Ciências Militares no sistema civil de ensino, verificando as concepções pedagógicas incorporadas ao curso, de maneira a transformá-lo em um curso de nível superior. Gil (2007) pontua que as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, então, estabelecer relações entre variáveis. No caso em questão, além de descrever o histórico, a transformação e a inserção do Curso de Formação de Oficiais no nível superior de ensino como Bacharelado em Ciências Militares, intentou-se compreender, a partir da análise de documentos e entrevistas narrativas com profissionais envolvidos no processo de transposição

do CFO para o Bacharelado, o cenário que propiciou, ou não, a incorporação das novas concepções pedagógicas.

A opção pela pesquisa qualitativa, aliada à análise documental, se explica, em parte, pela constatação do meu lugar social, no que diz respeito à educação de Polícia Militar, com vistas a minimizar as influências da minha função de psicóloga e capitã da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais. Outros aspectos que justificam a análise documental serão discutidos posteriormente.

Minayo (2007), discutindo as características da pesquisa qualitativa, refere-se a ela como aquela que permite verificar a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, do vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. De acordo com Lakatos e Marconi (1986), a pesquisa qualitativa é aquela na qual a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas, não requerendo o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais na abordagem qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 1986).

Nesta perspectiva, propôs-se o desenvolvimento de um estudo de caso, o qual pretendeu conhecer profundamente um objeto específico – o Curso de Bacharelado em Ciências Militares, área de Defesa Social. Yin (2001), discorrendo sobre as características e impasses desta modalidade de pesquisa, cita que, historicamente, o estudo de caso foi encarado como procedimento pouco rigoroso, que serviria apenas para estudos de natureza exploratória. Hoje, porém, de acordo com o autor, é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo, dentro de seu contexto real, em que os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos.

Gil (2007) distingue a utilização do estudo de caso para os seguintes propósitos:

- a) Explorar situações da vida real cujos limites não são claramente definidos;
- b) Preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) Formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2007, p. 54)

Como técnica de coleta de dados, utilizou-se de análise documental e de entrevistas narrativas, o que possibilitou a compreensão do processo sócio-histórico do Curso de Bacharelado, bem como dos procedimentos institucionais adotados para a transformação do Curso de Formação de Oficiais em um curso de nível superior.

Ao decidir sobre a utilização de documentos em um estudo, Flick (2009) ressalta que o pesquisador deve estar ciente de que se trata de um meio de comunicação. Para tanto, deverá perguntar-se sobre: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? De acordo com esse autor, os documentos não são meros dados utilizados como recurso para pesquisa. O pesquisador deve sempre focalizar esses documentos como um tópico de pesquisa, verificando suas características e em que condições específicas foram produzidas.

Yin (2001) categoriza como documentos:

- cartas, memorandos e outros tipos de correspondências;
- agendas, avisos, minutas de reunião e outros relatórios escritos de eventos em geral;
- documentos administrativos – propostas, relatórios de aperfeiçoamentos e outros documentos internos;
- estudos ou avaliações formais do mesmo local sob estudo;
- recortes de jornais e outros artigos publicados na mídia.

O autor alerta ainda, para o fato de que os documentos “devem ser cuidadosamente utilizados”; ou seja, não devem ser vistos como “registros literais de um evento ocorrido”. Documentos transcritos são muitas vezes editados, o que significa que ele altera muitas coisas que ocorreram. É preciso cuidar, também, da validade do documento:

O uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes [...] se uma prova documental contradisser algum dado prévio, ao invés de corroborá-lo, o pesquisador [...] possui razões [...] para pesquisar o tópico do estudo com mais profundidade. (YIN, 2001, p. 109)

Ainda no contexto da análise documental, Lopes e Galvão (2001) mencionam a preocupação que se deve ter ao lidar com documentos oficiais, não os “fetichizando” como verdades absolutas. Na visão das autoras, é importante problematizar essas fontes, discutindo, por exemplo, o que presidiu a publicação de um ato oficial, ou entender que, ao lado da intenção da lei, existem as práticas que fazem o dia a dia da escola.

A coleta de dados da presente pesquisa se fez mediante a consulta e análise dos documentos educacionais da educação de polícia militar, quais sejam: Diretrizes da Educação de Polícia Militar (DEPM), Plano de Desenvolvimento Institucional da Academia de Polícia Militar (PDI), Projeto Pedagógico do Centro de Ensino de Graduação (PPP), Regimento da Academia de Polícia Militar (RAPM), Regimento do Centro de Ensino de Graduação (RCEG) e Plano de Curso do Curso de Bacharelado em Ciências Militares (PC).

Os documentos selecionados para análise foram facilmente encontrados na Supervisão de Ensino do Centro de Educação de Graduação, não havendo empecilhos quanto a sua acessibilidade, em função da autorização do comando da APM para o desenvolvimento da pesquisa e pelo o fato de a pesquisadora trabalhar na respectiva seção.

Em conjunto com a coleta de dados documental, realizou-se entrevistas narrativas, procedimento muito utilizado em pesquisas biográficas (FLICK, 2009). Muitas questões relativas ao percurso do Curso de Formação de Oficiais e sua transposição para o Curso de Bacharelado em Ciências Militares não se encontravam escritas, necessitando de uma investigação e de uma escuta junto àqueles que participaram do processo.

A técnica de entrevista narrativa tem início com a chamada pergunta gerativa, a qual estimula a narrativa principal do entrevistado. Hermanns (*apud* FLICK, 2009) descreve as fases da entrevista narrativa, pontuando que após a pergunta gerativa vem o estágio das investigações aprofundadas, no qual são completados os fragmentos de narrativas que não haviam sido exaustivamente detalhados. O último estágio, considerado como fase do equilíbrio, é aquele no qual se faz ao entrevistado perguntas que visem a relatos teóricos sobre o que aconteceu, bem como ao equilíbrio da história, reduzindo o significado do todo a seu denominador comum.

As entrevistas narrativas foram realizadas com quatro profissionais que trabalham ou que trabalharam com a educação de polícia militar e que estiveram envolvidos no processo de operacionalização quando da transformação do Curso de Formação de Oficiais em Bacharelado, e com um conselheiro do órgão competente do Estado de Minas Gerais responsável pelo acompanhamento do processo e homologação do CBCM. A partir das percepções dos profissionais entrevistados, reconstruiu-se a história desta transposição, desvelando a forma como o processo foi conduzido, os parâmetros utilizados para tal concessão e a incorporação, ou não, de novos saberes. Foram feitas aos entrevistados perguntas geradoras comuns e perguntas específicas relativas às suas particularidades funcionais e técnicas.

Perguntas geradoras comuns feitas a todos os entrevistados:

1. Como ocorreu a transposição do Curso de Formação de Oficiais para o Curso de Bacharelado?
2. Quais saberes e concepções pedagógicas foram incorporados ao curso de Bacharelado? De que forma?

3. Existem diferenças que podem ser percebidas entre o CFO e o CBCM? Como o senhor percebe essas diferenças?

Objetivos: Verificar como ocorreu a transformação do CFO em um curso de nível superior e qual diferencial pedagógico esta mudança trouxe para o curso. Analisar de que forma os novos saberes e concepções pedagógicas foram incorporados na transposição para o Bacharelado.

Profissionais que participaram das entrevistas com respectivas perguntas geradoras específicas e seus objetivos:

1- Pedagogo(a) do Centro de Ensino de Graduação.

Pergunta geradora:

Quais concepções pedagógicas fundamentam o curso de Bacharelado em Ciências Militares?

Objetivo: Conhecer as concepções pedagógicas que fundamentam o curso de Bacharelado em Ciências Militares.

2- Comandante do Centro de Ensino de Graduação.

Pergunta geradora:

O que motivou a instituição a buscar o nível superior de ensino para o CFO?

Objetivo: Verificar os motivos institucionais que levaram a PMMG a requerer a titulação de nível superior.

3- Docente que ministrou aulas para o CFO e ministra aulas, atualmente, para o CBCM, atuando também na docência em outra instituição de ensino superior.

Perguntas geradoras:

O senhor teve conhecimento do processo desenvolvido pela Academia de Polícia Militar para o alcance do nível superior de ensino?

Que tipo de participação o senhor teve neste processo?

Objetivo: Verificar e analisar o conhecimento, participação e percepção do docente sobre o processo de transposição para o Bacharelado em Ciências Militares.

4- Oficial de polícia da reserva que participou do início do processo de

credenciamento da Academia de Polícia Militar (APM) como Instituição de Ensino Superior (IES).

Perguntas geradoras:

Quais foram os propósitos institucionais quando se pensou no credenciamento da APM como IES?

Como o senhor percebe a evolução desse processo que culminou com a homologação do curso de Bacharelado?

Objetivo: Verificar a percepção de um oficial da reserva sobre o processo de credenciamento da APM como IES, a fim de analisar a visão sociopolítica e histórica de um oficial que ocupou cargo de referência na educação de polícia e que participou do início das discussões que culminaram na homologação do Bacharelado.

5- Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais.

Perguntas geradoras:

Como se deu o credenciamento da APM como IES com o curso de Bacharelado?

Quais parâmetros o CEE utilizou para conceder a titulação de nível superior para o CFO/CBCM?

Como o Conselho avalia o CBCM e a APM inseridos no contexto do ensino superior?

Objetivo: Conhecer os procedimentos formais, a avaliação do curso e os parâmetros utilizados pelo órgão de gestão educacional do Estado para a concessão do nível superior de ensino para o CBCM.

As entrevistas foram realizadas em locais reservados, mediante acordo e disponibilidade dos profissionais, sendo que houve cooperação e disposição por parte deles em participar da pesquisa. Com a aquiescência dos entrevistados, elas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, preservando-se o sigilo quanto aos nomes. Cada entrevista teve, em média, uma duração de 40 minutos, e inicialmente houve uma contextualização em que foram apresentados os termos de consentimento (Anexo A) e explicitados os objetivos da pesquisa.

Lira, Catrib e Nations (2003) pontuam que o início da entrevista narrativa deve se dar com a explicitação do contexto da investigação, do problema que a motivou, de seus

objetivos e de sua relevância. Logo após, solicita-se o termo de consentimento livre e esclarecido para participar da entrevista, assegurando ao entrevistado o direito de escusar a participação e de desistir a qualquer momento. É necessário ainda, de acordo com esses autores, deixar claro o sigilo quanto às informações prestadas e quanto ao retorno dos resultados da pesquisa.

O processo de entrevista propriamente dito é deflagrado a partir de uma pergunta geradora que visa nortear a fala do entrevistado, levando-o a falar de suas experiências passadas sobre a temática que se pretende reconstruir. Desencadeia-se, assim, o processo da narrativa, sendo importante, neste momento, deixar o entrevistado exaurir a temática, não o interrompendo nem o interpelando com outras questões até que sua narrativa se encerre. Jovchelovitch e Bauer (*apud* LIRA; CATRIB; NATIONS, 2003) estabelecem alguns critérios a serem observados quando da escolha dos entrevistados e da condução do processo da narrativa:

- (a) Necessita fazer parte da experiência do informante, para garantir o seu interesse e uma narração rica em detalhes;
- (b) Deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária;
- (c) O interesse e o investimento do informante no tópico não deve ser mencionado, para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início;
- (d) Deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual;
- (e) Evitar formulações indexadas, ou seja, não referir datas, nomes ou lugares, os quais devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante. (LIRA; CATRIB; NATIONS, 2003, p. 63)

Ao longo do processo narrativo e de maneira a “provocar” os informantes, fazendo com que falem de suas experiências e emoções, componentes igualmente importantes dos relatos biográficos, sugere-se a utilização da pergunta “Que aconteceu?”, a fim de fazer fluir a narrativa do entrevistado, sem, entretanto, conduzi-la (LABOV *apud* LIRA; CATRIB; NATIONS, 2003, p. 63).

A transcrição das entrevistas realizadas resultou em material textual que foi interpretado por meio da análise qualitativa de conteúdo, o mesmo tratamento sendo dispensado aos documentos selecionados para análise.

Bardin (1979) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

De acordo com Bauer (*apud* FLICK, 2009, p. 291), “a análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material – que pode variar desde produtos da mídia até dados de entrevista”. O objetivo principal ao se fazer uso deste procedimento analítico é o de redução do material a categorias construídas ou previamente definidas. Mayring (*apud* FLICK, 2009) desenvolveu um procedimento para a utilização deste método que inclui quatro etapas:

Para Mayring, a primeira etapa diz respeito a definir o material e selecionar as entrevistas ou aquelas partes que sejam relevantes na solução da questão de pesquisa. A segunda etapa consiste na situação da coleta de dados (Como foi elaborado o material? Quem participou desse processo? Quem esteve presente na situação de entrevista? Qual a origem dos documentos a serem analisados? etc.). Na terceira etapa, há uma caracterização formal do material (o material foi documentado por meio de gravação ou de um protocolo? Houve alguma influência na transcrição do texto ao ser editado? etc.). Na quarta etapa, Mayring define a direção da análise para os textos selecionados e o que de fato se quer interpretar a partir deles. (FLICK, 2009, p. 291-292)

Lira, Catrib e Nations (2003) sistematizam o processo implementado a partir da análise de conteúdo, organizando-o em três fases, que se constituem em “polos cronológicos”: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). O autor explicita o desenvolvimento do processo a partir do Quadro 1 abaixo:

QUADRO 1
Fases do processo de análise de conteúdo

FASES	NARRATIVAS
PRÉ-ANÁLISE: Operacionalização e sistematização das ideias iniciais	
Preparação do material	Transcrição, catalogação e fichamento
Leitura “flutuante”	Aproximação de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas sobre materiais análogos.
Escolha do material a ser submetido à análise	Dado <i>a priori</i> : registro transcrito das narrativas.
Formulação de hipóteses	Obtidas por procedimentos de exploração.
Formulação de objetivos	Objetivos da pesquisa.
Referenciação de índices e elaboração de indicadores	Escolhas dos temas referentes ao objeto da pesquisa, presentes no material verbal.
EXPLORAÇÃO DO MATERIAL (CODIFICAÇÃO): Transformação dos dados brutos do texto, que por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto.	
Escolha de unidades de registro	Temas (núcleos de sentido) relacionados ao objeto da pesquisa, presentes no material verbal.
Escolha de unidades de contexto	Recortes do texto.
INTERFERÊNCIA INDUÇÃO DE VARIÁVEIS INFERIDAS A PARTIR DE INDICADORES	
Método	Polos de atração: 1. O emissor 2. O receptor 3. A própria mensagem

Fonte: LIRA; CATRIB; NATIONS, 2003, p. 64.

Silva e Trentini (2002) também propõem para a análise de conteúdo passos que se assemelham pelos colocados por Lira, Catrib e Nations. São eles: 1) transcrição das entrevistas de modo a transformá-las em material textual; 2) identificação das diversas percepções dos participantes, procurando organizá-las em uma sequência que permita encontrar conexões com outros momentos dos relatos; 3) destaque das palavras, expressões e/ou frases que se repetem e de temas abordados com maior ênfase, buscando verificar onde os entrevistados colocam peso especial em seus discursos; 4) identificação das conexões temáticas, ou seja, o que é colocado para unir os diferentes temas e que auxilia a encontrar o fio condutor em cada narrativa; 5) identificação de manifestações de emoções que dão um tom especial ao que está sendo contado; e 6) identificação do enredo da narrativa, ou seja, qual é a história que está sendo contada, o que os informantes estão procurando dizer ao selecionarem aqueles fatos, situações ou comentários, sendo compreendido como a mensagem central da narrativa.

A pesquisa em pauta analisou a temática do conteúdo colhido a partir das entrevistas, seguindo os passos propostos pelos autores mencionados. Dessa forma, procedeu-se, em primeiro lugar, à transcrição das entrevistas realizadas. Logo em seguida, foi empreendida leitura densa do material transcrito, de forma a escolher as categorias de análise relacionadas ao objeto da pesquisa. O elenco de categorias foi, então, instituído, procedendo-se à seleção dos relatos de todas as entrevistas para articulação às categorias de análise. O passo subsequente foi a extração das asserções contidas nos relatos e a interpretação dessas afirmativas, correlacionando-as com os extratos dos documentos analisados.

Os documentos educacionais selecionados para análise, após leitura densa, foram decompostos em sete quadros elucidativos. O Quadro 5 organizou as características gerais dos documentos – ano da última publicação, número de páginas, local da APM onde o documento é encontrado, autoridade que assina o documento, teor/objetivo do documento. O Quadro 6 reuniu os documentos educacionais em dois grupos, A e B, de acordo com as características semelhantes. Os Quadros 8, 9, 10, 11 e 12 abordaram a categorização dos conteúdos dos documentos, considerando-se as dimensões filosófica e teórica do conceito de concepção pedagógica proposto por Saviani (2005). O nível filosófico incorporou a finalidade, valores, princípios e concepções de mundo e de sociedade da educação de Polícia Militar de Minas Gerais, presentes e articulados nos diversos documentos de ensino analisados. O nível teórico abarcou as metodologias e procedimentos didáticos contidos nos documentos, bem como as concepções de educando, de educação e de educador/docente.

A utilização de documentos conjugada à de entrevistas deve ser cautelosa na medida em que não se deve buscar nos documentos uma realidade factual que possa corroborar as entrevistas. Nesse sentido alerta Flick (2009, p. 234) sobre a utilização de documentos: “Em vez de usá-los como *contêiners de informações*, devem ser vistos e analisados como *dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos* na construção de versões sobre eventos.” Dessa forma, os documentos educacionais selecionados para a pesquisa foram analisados quanto a sua produção, origem e objetivo, conforme consta no Quadro 5.

Com vistas aos objetivos da presente pesquisa, após as análises profundas e detalhadas das entrevistas e dos documentos, construiu-se um corpo articulado, entremeado de falas e documentos, reunidos em temáticas comuns, que serviram como base de dados, propiciando a compreensão do percurso sócio-histórico da construção do Curso de Bacharelado em Ciências Militares, bem como de sua concepção pedagógica.



CAPÍTULO II CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 Sobre a construção do conceito

À primeira vista, a expressão *concepções pedagógicas*, correlata a *ideias pedagógicas*, parece se explicar por si mesma. Entretanto, ao aprofundar na temática, verifica-se que há sutilezas que envolvem o termo e que merecem ser mais bem explicitadas.

Saviani (2008) distingue ideias educacionais de ideias pedagógicas. Para o autor, as ideias educacionais são aquelas que se referem à educação, “quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando a explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo” (SAVIANI, 2008, p.6). Dessa forma, para o autor, as ideias educacionais compreendem a produção científica sobre o objeto educação e seu campo filosófico.

Quanto ao entendimento das concepções pedagógicas, assim define Saviani (2008):

Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando, e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância magnética denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo (SAVIANI, 2008, p. 6-7).

A partir das duas conceituações propostas pelo autor, depreende-se que o conceito de ideias educacionais é mais amplo, compreendendo o segundo conceito, o qual engloba o aspecto teórico e prático do fenômeno educativo. Nesse sentido, o autor pretende clarear a inviabilidade de se pensar em concepção pedagógica que encarne apenas aspectos do plano conceitual das ideias, enfatizando a ressonância que existe, ou que pelo menos deveria existir, entre o “pensar” e o “agir” educativo.

Durkheim (*apud* SAVIANI, 2008) define a pedagogia como “teoria prática da educação”. No entendimento de Saviani, com esta definição, Durkheim estaria ressaltando que a pedagogia é uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em razão de exigências práticas, estando interessada na execução da ação e nos seus resultados.

Desta conceituação de Durkheim sobre a pedagogia, reflete Saviani:

Tal expressão não deixa, contudo, de ser estranha porque, pressupondo a oposição entre teoria e prática, se torna visivelmente paradoxal; em contrapartida, para evitar confusões, acaba por obrigar-nos a introduzir a expressão “teoria teórica”, visivelmente redundante. De qualquer modo, tal definição põe em evidência a estreita ligação entre as ideias pedagógicas e a prática educativa. (SAVIANI, 2008, p. 7)

Ainda sobre esta questão paradoxal que põe em polos opostos e convergentes as dimensões teórica e prática das ideias pedagógicas, Gadotti (1995), reconstruindo o histórico das ideias pedagógicas desde a antiguidade chinesa até a contemporaneidade, afirma que a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. De acordo com este autor, o pensamento pedagógico surge a partir da reflexão sobre a prática educativa, ou seja, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos.

Para Saviani (2008), as concepções pedagógicas encontram-se inscritas em três níveis. O primeiro deles diz respeito ao nível filosófico, que incorpora as finalidades e os valores expressos na visão de homem e de sociedade que orientam a compreensão do fenômeno educativo. O segundo nível é o da teoria da educação, que busca sistematizar o conhecimento disponível sobre os diversos aspectos envolvidos nas questões educacionais de maneira a compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Além disso, no nível da teoria da educação, poderão estar envolvidos os métodos, processos e procedimentos que visam dar eficácia ao ato educativo. O terceiro nível é o da prática pedagógica, que compreende a forma como é organizado e realizado o ato educativo. Nas palavras de Saviani: “Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão concepções pedagógicas como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada” (SAVIANI, 2008, p. 167).

A conceituação do termo *concepção pedagógica*, ou *ideias pedagógicas*, incorpora, assim, como já mencionado, as dimensões filosóficas, teóricas e práticas do fenômeno educativo, desconstruindo a forma leiga de ideia como constructo do mundo abstrato, restrito ao somente pensado. Isso não significa, entretanto, que as ideias pedagógicas, em sua dimensão teórica, sejam transpostas para a prática educativa da mesma forma que foram concebidas. Aliás, como bem ressalta Saviani, “as ideias se encarnam na prática pedagógica assumindo uma forma específica que decorre do embate das ideias propriamente ditas e as condições particulares de sua implantação” (SAVIANI, 2008, p. 21). Essa análise de como se articulam na prática pedagógica cotidiana as ideias educacionais é, na

opinião de Saviani, uma maneira de criar condições para introduzir maior coerência e consistência na ação educativa.

Compreende-se, assim, que não há prática educacional que não seja direcionada por pressupostos filosófico-políticos, que podem não estar explícitos, mas sempre subjazem ao ato educativo. A importância de explicitá-los reside no fato de que a tomada de consciência desses pressupostos possibilita optar por uma ou outra pedagogia que norteará a prática educacional (LUCKESI, 1994).

De acordo com Luckesi (1994), existem três tendências filosófico-políticas para compreender a educação ao longo da história educacional. Essas tendências refletem a concepção de sociedade e o papel da educação em um dado contexto.

A educação redentora é aquela que concebe a sociedade como um todo harmonioso, em que coexistem desvios que devem ser corrigidos. O papel da educação é o de redimir a sociedade, corrigindo os defeitos e desvios dos indivíduos, de forma a garantir sua sobrevivência e adaptabilidade. “A educação seria, assim, uma instância quase exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade” (LUCKESI, 1994, p. 38).

A segunda tendência elencada por Luckesi (1994) é aquela que concebe a educação como reprodutora da sociedade, o que “implica entendê-la como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos – portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes” (LUCKESI, 1994, p. 41). Enquanto a primeira tendência nomeada é considerada como “teoria não crítica da educação” (SAVIANI *apud* LUCKESI, 1994), a tendência reprodutora é crítica, na medida em que analisa a educação a partir de seus determinantes, e é, ao mesmo tempo, reprodutivista, já que se destina a reproduzir o modelo de sociedade vigente (LUCKESI, 1994).

A terceira e última tendência filosófica é chamada de transformadora e concebe a educação como mediadora de um projeto social de sociedade.

Assim sendo, esta terceira tendência poderá ser denominada de “crítica” tanto na medida em que não cede ao ilusório otimismo, quanto na medida em que interpreta a educação dimensionada dentro dos determinantes sociais, com possibilidades de agir estrategicamente. Assim ela pode ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só políticos, mas também sociais e econômicos (LUCKESI, 1994, p. 49).

Essa tendência contrapõe-se ao “otimismo ilusório” da tendência redentora e ao “pessimismo imobilizador” da tendência reprodutora, concebendo as contradições e determinantes da sociedade como estratégias e possibilidades para o trabalho crítico de transformação.

Descrito brevemente o que na área da educação se tem discutido sobre concepções pedagógicas, na presente pesquisa esse conceito serviu para identificar como as diferentes tendências se expressam na proposta curricular do Curso de Bacharelado da Polícia Militar de Minas Gerais. Sem perder de vista que se trata de um bacharelado no campo da educação profissional, será introduzido, a seguir, o conceito de competência, tendo em vista o peso que ele tem na formação dos profissionais oficiais da Polícia Militar.

2.2 Sobre a teoria das competências

A noção do termo *competência* não é nova e verifica-se sua utilização em diversas áreas do conhecimento. Ropé e Tanguy (1997) destacam que o termo é muito associado ao conceito de desempenho e de eficiência, ganhando sentidos diferentes em função dos diversos contextos. Retrospectivamente, observa-se que o termo surgiu em substituição a outros que prevaleciam anteriormente: é o caso dos termos *saberes e conhecimentos*, da área educacional, e da noção de *qualificação*, na esfera do trabalho.

Jamati (1997) observa que o conceito de competência encerra uma correlação estreita entre a competência e o reconhecimento. Para ser competente, o sujeito deve ser reconhecido como tal. A autora acrescenta, ainda, que, para ser competente, o sujeito, munido de conhecimentos que o tornam reconhecido em sua área de atuação, deve também ser capaz de decidir como intervir para obter o resultado almejado com eficácia e economia de meios.

De acordo com Le Boterf (2003), o conceito de competência acompanha o conceito de profissionalismo e ambos passam a ter importância no decorrer dos anos 1980. Antes, na década de 1970, prevalecia a noção de qualificação. Historicamente, o surgimento e a prevalência desses constructos estão relacionados ao contexto de crise de desemprego vivenciado na França, durante o período em pauta, o que gerou a busca pela competitividade que se fundamentou na ideia de competência. Para alcançar e manter um emprego, diante da crise instalada, empregados e empregadores compreenderam que o conjunto de competências

profissionais era um diferencial competitivo. Os termos *profissionalismo* e *competência*, embora guardem muita proximidade, sendo interdependentes, não devem ser confundidos em seus significados. De acordo com Le Boterf (2003), a competência é uma combinação de recursos (saber-fazer, aptidões, experiências, etc.) e o profissionalismo é o reconhecimento de uma combinação singular de competências.

Para o objetivo do presente trabalho de pesquisa, considerando seu objeto, fez-se necessário entender a concepção de competência nas esferas educacional e organizacional, já que o Curso de Bacharelado em Ciências Militares tem como objetivo a formação de profissionais que atuam em um ambiente organizacional voltado à segurança pública. Os discentes do curso estão em uma escola de formação e, também, se encontram inseridos em seu ambiente de trabalho. Essa perspectiva se alinha ao pensamento de outros autores que veem, historicamente, uma aproximação funcional entre a escola e a empresa. Ropé e Tanguy (1997) mencionam o deslocamento que aconteceu das atividades formativas, antes circunscritas à escola, para outros espaços, como as organizações. Dessa forma, torna-se compreensível a interseção do termo *competência* nos contextos profissional e organizacional.

Para marcar a diferença que este conceito enseja no universo corporativo, Le Boterf (2003) pontua que o trabalhador de “antes” era chamado a consertar defeitos, a reparar erros, e para tanto seguia um manual de passos, uma “receita” que certamente o levaria à solução dos problemas. Hoje em dia, diante do aumento da complexidade das situações de trabalho, o profissional deve estar preparado para administrar acontecimentos, contingências e processos. Para tanto, ele deverá estar apto a criar, reconstruir e inovar. É com base neste novo conceito que o autor distingue as funções do trabalhador e do profissional, resumindo que o primeiro se define em relação ao trabalho e às tarefas a realizar, enquanto o segundo se define mais pela atividade de administrar (LE BOTERF, 2003).

Para Le Boterf (2003) a atividade de administrar envolve diversos saberes. O Quadro 2 contém um resumo das ideias do autor, identificando os saberes e fazendo uma breve explanação dos mesmos.

QUADRO 2
Saberes necessários à tarefa de administrar

SABERES	SIGNIFICADO
Saber agir com pertinência	Saber executar não somente o que está prescrito, mas “saber ir além do prescrito”. A verdadeira competência se revela diante do acontecimento e do imprevisto.
Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional	Saber mobilizar conhecimentos e habilidades em um contexto profissional. “A competência não se exprime pela ação, mas se realiza na ação” (LE BOTERF, 2003, p. 49).
Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos	Saber selecionar os elementos necessários no repertório dos recursos, organizando-os e empregando-os para realizar uma atividade profissional, resolver um problema ou realizar um projeto.
Saber transpor	Saber resolver problemas e enfrentar situações e não resolver um problema e enfrentar uma situação. “Diante de um novo ambiente, problema ou acontecimento ele deve saber utilizar os conhecimentos e habilidades adquiridos em outros contextos” (LE BOTERF, 2003, p. 70).
Saber aprender e aprender a aprender	Saber tirar lições das experiências vividas, construindo novos saberes.
Saber envolver-se	Saber se envolver na objetividade e na subjetividade das situações profissionais. Para poder e saber agir, o profissional deve antes querer. “Ele habita’ sua área de competência e a incorpora” (LE BOTERF, 2003, p. 80).

Para Le Boterf (2003), competência significa a capacidade de saber mobilizar e combinar recursos para agir diante da complexidade. Esses recursos podem ser instrumentalizados, partindo-se do próprio sujeito ou do seu meio. Neste sentido, explicita o autor:

A instrumentalização de recursos pessoais é incorporada: é constituída por saberes, saber-fazer, aptidões ou qualidades e por experiências acumuladas. A instrumentalização de recursos do meio é objetivada: é constituída por máquinas, instalações materiais, informações e redes relacionais (LE BOTERF, 2003, p. 93)

Os recursos pessoais, incorporados ao profissional, são sintetizados na Figura 1 abaixo:

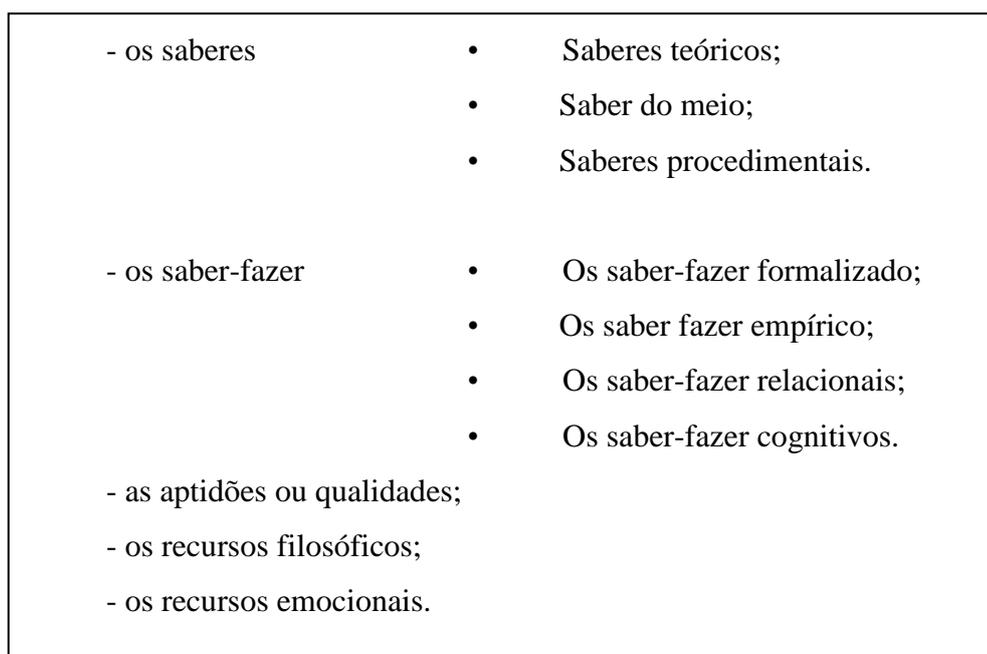


FIGURA 1 - Esquema dos saberes, aptidões e recursos de Le Boterf.
 Fonte: LE BOTERF, 2003, p. 95.

Perrenoud (1999) acrescenta que o saber mobilizar recursos cognitivos não se constitui em um saber-fazer específico. Compreende o conceito de competência como um “saber mobilizar saberes e conhecimentos”. De acordo com este autor, “Nenhum recurso pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizado por outras. Dessa forma, a maioria de nossos conceitos é utilizável em muitos contextos e está a serviço de muitas intenções diferentes” (PERRENOUD, 1999, p. 28).

De todo modo, os conceitos elencados acima, pelos citados autores, revelam a existência de um conhecimento, ou de um saber, que se consolida e/ou se estrutura na prática, o que não significa dizer que ele prescindia do saber teórico. A formação estritamente teórica permitiria, no máximo, uma aprovação e um diploma, ao passo que a formação prática oferece condições para a sobrevivência do profissional. “É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade” (PERRENOUD *et al.*, 2002, p. 23).

Na mesma linha de pensamento de Perrenoud, Schön (2000) declara que a formação profissional, nas diversas áreas de conhecimento, encontra-se atrelada a uma rigidez sistemática da teoria desvinculada da prática, e de uma prática que surge fruto de uma rígida formação teórica.

Depreende-se das colocações postas pelos autores que uma formação profissional, para alcançar o objetivo a que se propõe de desenvolver competências, deve propiciar espaços

reflexivos que possibilitem uma melhor assimilação do conhecimento, gerando uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, a prática reflexiva constitui-se em uma estratégia que conduz à sistematização dos saberes teóricos e sua interatividade com o saber empírico, num processo que modifica os conhecimentos já existentes, atualizando-os e aperfeiçoando-os.



CAPÍTULO III
ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:
PARÂMETROS E PRESSUPOSTOS

3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PARÂMETROS E PRESSUPOSTOS

O presente capítulo pretende apresentar, em linhas gerais, as mudanças que o ensino superior vive no Brasil após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, para, a seguir, discorrer sobre o histórico do Curso de Bacharelado em Ciências Militares e sua inserção na modalidade de ensino superior. Apesar da previsão na *Constituição* de 1934, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) só foi criada em 1961, ou seja, 27 anos depois. Uma nova versão foi elaborada em 1971 e a mais recente data de 1996.

Cury (1997), analisando a LDBEN de 1996, discorre sobre os dois eixos dominantes que fundamentaram esta nova regulamentação de ensino no Brasil, o eixo da flexibilidade e o eixo da avaliação. De um lado, a flexibilidade descortina possibilidades mais descentralizadoras e autônomas para as instituições e sistemas de ensino. Exemplo disso pode ser constatado a partir da extinção da *Lei n. 5.540/68*, que “trouxe o fim da obrigatoriedade dos departamentos junto às universidades e o fim dos currículos mínimos, substituído pela flexibilidade maior sob o princípio das diretrizes gerais” (CURY, 2007, p. 6). De outro lado, o eixo de avaliação preconiza a implementação de políticas de avaliação em todos os níveis de ensino. Nos dizeres do autor, “[a] união se investe de poderes sobre a educação escolar em todos os níveis, a partir das noções de coordenação e avaliação, como jamais se viu em um regime democrático no Brasil” (CURY, 2007, p. 7-8). Sobre o binômio flexibilidade/avaliação, o autor discorre que “à dominância da flexibilidade (ao invés do engessamento) se contrapõe a função complementar da normatização (não cartorial) e à dominância da avaliação se contrapõe a função colaborativa que estrutura a federação republicana (ao invés de subordinação)” (CURY, 1997, p. 9). Na visão do autor, a concepção de educação para a cidadania constitui-se o ponto de convergência das duas características da Lei (flexibilidade e avaliação), à medida que ela ressalta o papel da educação na construção de sujeitos ativos, responsáveis pela consolidação da sociedade democrática.

No quesito ideário pedagógico, a LDB em seu título II, Artigos segundo e terceiro, postula os princípios e fins da educação nacional:

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996)

Destaca-se a defesa da Lei pela pluralidade de concepções e ideias pedagógicas, ou seja, não há definição de pressupostos e práticas pedagógicas, respeitando-se as diversas teorias e peculiaridades regionais. Além disso, seu princípio educacional fundante incorpora os valores democráticos da liberdade e da tolerância, a valorização do padrão de qualidade e a relevância do vínculo entre a educação, trabalho e práticas sociais, que objetivam o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No que diz respeito à educação de nível superior, a LDBEN de 1996 contempla 15 Artigos – do 43º ao 57º –, que representam 16,3% do conjunto dos 92 Artigos. O Artigo 43º define suas finalidades:

Art. 43º - A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

O advento da LDBEN de 1996, atrelado à concepção democrática instituída pela *Constituição* de 1988, às experiências educacionais anteriores e ao contexto socioeconômico do país, deflagrou, na educação brasileira, um processo de valorização do ensino de nível

superior, com estudos e pesquisas pedagógicas que intencionavam promover o desenvolvimento do país em diversas áreas.

Penin (2006), discutindo o cenário do ensino superior no Brasil no início do século XXI, retrata o papel que ele desempenha na sociedade e a importância que é dada a ele no início do novo milênio:

A importância e a urgência do ensino superior no atual momento brasileiro reportam-se a dois motivos principais. Primeiro, o entendimento já generalizado e expresso em documentos, tanto de cunho nacional quanto internacional, de que esse nível de ensino, formando profissionais e líderes e criando e disseminando novos conhecimentos, exerce papel vital no desenvolvimento dos países. Segundo, em razão da leitura que a população, mesmo a não-letrada, parece fazer das características da atualidade, colocando a educação como papel central desse cenário, incitando-a a demandar por mais escolarização, incluindo a superior, e, assim, pressionando a sociedade e os governos a definir um caminho para sua expansão. (PENIN, 2006, p. 332)

Corroborando os fatos destacados, lembra Penin (2006) que, em termos quantitativos, em nível mundial, entre o início da década de 1990 até os primeiros anos deste milênio, passou-se de 48 milhões a aproximadamente cem milhões de matrículas no ensino superior. Em termos de Brasil, considerando-se o mesmo período, esses números passaram de 1,5 milhões para cerca de quatro milhões.

A preocupação para com o ensino de nível superior vem crescendo, principalmente, devido ao fato de se acreditar que o desenvolvimento sustentável e humano de um país repousa na educação. A “Conferência mundial sobre ensino superior 2009” (UNESCO, 2009) postula que a educação superior leva a sociedade a gerar conhecimento global para atingir os desafios mundiais, com relação à segurança alimentar, mudanças climáticas, uso consciente da água, diálogo intercultural, fontes de energia renovável e saúde pública.

Em complementação a esta característica e ao papel do ensino superior pontuado acima, tem-se outra discussão sobre a função social das Instituições de Ensino Superior na formação ética e moral dos cidadãos. A este respeito pontua Dias Sobrinho (2005):

A educação superior, por mais que se transforme, não pode ser renuente a seu papel de formação intelectual e moral, ao mesmo tempo que de desenvolvimento material das sociedades, por meio das atividades públicas de construção e promoção de conhecimentos e valores. A educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas. Essa função pública é a sua responsabilidade social. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 170)

O papel do ensino superior deve ser, portanto, de um lado, o de favorecer o desenvolvimento tecnológico e o conhecimento necessário para os enfrentamentos sócio-ambientais característicos da pós-modernidade e, de outro lado, promover o desenvolvimento de atitudes de cidadania e de respeito à dignidade e às desigualdades sociais.



CAPÍTULO IV O ENSINO POLICIAL MILITAR: DOS PRIMÓRDIOS À EDUCAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR



4 O ENSINO POLICIAL MILITAR: DOS PRIMÓRDIOS À EDUCAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR

A educação de polícia militar começa a ser pensada a partir de 1912, quando da contratação do capitão do exército suíço Roberto Drexler, comissionado Coronel da Força Pública em 24 de dezembro do citado ano. De acordo com Almeida Júnior (1991), a contratação do referido capitão, de seu filho, Rodolfo Drexler, bem como de técnicos paulistas, tinha por objetivo implementar a instrução militar e o “adestramento das praças”², restando a necessidade do desenvolvimento intelectual das lideranças da Força Pública do Estado³ – os postos e graduações da PMMG encontram-se descritos no Anexo B do presente trabalho de pesquisa.

Oficialmente, a instituição do Corpo Escola ocorreu somente em 1927, mas é possível, por meio de documentos históricos, reconstruir o percurso anterior a esta data. Cotta (2001), estudando a história da formação policial militar no Estado de Minas Gerais de 1912 a 1931, a partir da leitura das notas de prêmios e castigos,⁴ chega à conclusão da existência de um corpo escola anterior a 1927. No arquivo do Museu da PMMG, o historiador encontrou notas de prêmio e castigo que fazem menção à existência de um Batalhão Escola. Alguns exemplos são citados em seu artigo “Reflexões iniciais sobre as contribuições do Corpo Escola e Escola de Sargentos para o processo pedagógico policial-militar (1912-1931)”:

A nota de prêmio e castigo do Coronel José Gabriel Marquês (que em 1933 era chefe do Estado Maior da Força Pública), afirma que o mesmo assentou praça em 29 de Julho de 1903 no estado efetivo do 1º Batalhão, engajado por três anos na forma da lei, ficando considerado recruta no ensino em dezembro do mesmo ano. Em 24 de Março de 1914, o 1º Sargento José Gabriel foi elogiado pelos bons serviços que prestou para o restabelecimento da ordem no acantonamento da 2ª companhia do Batalhão Escola (COTTA, 2001, p. 28).

O mesmo pesquisador encontrou em outros documentos institucionais intitulados Fichas de Informação despachos referentes ao ano de 1919, do comandante da Escola de Graduados ao Coronel Instrutor da Força Pública, o que corrobora a existência da referida escola.

O Coronel Drexler, ao assumir a direção técnica da Força Pública, procurou organizar diversos manuais de instrução. E, de acordo com Cotta (2001), por sua influência

² Referência às graduações de soldado, cabo, sargento e subtenente da Polícia Militar de Minas Gerais.

³ Referência aos oficiais de polícia, gestores de segurança pública.

⁴ Levantamentos sobre todas as alterações disciplinares ocorridas durante certo período relativo a um determinado policial militar.

direta é promulgado, em 11 de maio de 1915, o Decreto n. 4.380, que trata das disposições reguladoras da Instrução da Força Pública. “Segundo elas, a instrução subdivide-se em: moral, intelectual e técnica. Esta última pode ser individual, de subdivisão, de unidade e de corpo” (COTTA, 2001, p. 35).

O Artigo 3º do Decreto citado acima estabelece:

A Escola de Instrução compreende a: Escola de Graduados, a de Recrutas e a de Tática, e será feita no prazo de dez meses. Tal escola constará de um batalhão de duas companhias com um efetivo mínimo de 181 (art.4º). O Batalhão Escola deverá ser comandado por um oficial superior. Pelo artigo 20 determina-se que a instrução nos corpos seja ministrada todos os dias úteis, dela participando os oficiais escalados e as praças de folga. As praças ocupadas deverão participar três vezes por semana. (*apud* COTTA, 2001, p. 35)

É o Decreto n. 7.712, de 16 de Junho de 1927, que normatiza o Corpo Escola. De acordo com Cotta (2001), o objetivo do Corpo Escola consistia na preparação do pessoal da Força Pública, oficiais e praças. O atrelamento e a subjugação dessas instruções aos princípios e normas do exército nacional deixavam clara sua origem e formação militar:

A instrução dos oficiais consta de duas partes: uma essencialmente prática, consistindo na aplicação dos regulamentos adotados (do Exército Nacional), e outra teórica, abrangendo tática de armas, especialmente de infantaria e cavalaria, conhecimento sobre organização e administração militar, resolução de temas táticos na carta de jogo de guerra (COTTA, 2001, p. 37).

Ainda em 1927, por influência do então Tenente José Carlos Campos Cristo, do Exército Nacional, o Presidente do Estado, Dr. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, criou a Escola de Sargentos, embrião da formação dos oficiais da PMMG. É importante ressaltar que a preocupação com a formação dos futuros comandantes surge anteriormente, em 1916, quando um grupo de oficiais liderado por Otávio Campos do Amaral propõe a criação de uma escola para aperfeiçoamento dos oficiais. De acordo com Almeida Júnior (1991), a tão almejada escola não foi criada oficialmente nesta época. Entretanto, dada a premente necessidade de reciclagem dos oficiais, um curso de aprimoramento destinado ao oficialato passou a funcionar à noite nas dependências do 1º Batalhão, no bairro de Santa Efigênia, sob a coordenação do professor João Batista Mariano.

A Escola de Sargentos é a institucionalização da possibilidade de acesso da praça, sargento de polícia, ao oficialato, via mérito intelectual. O Regulamento de 1927, em seu Artigo 58º, sobre promoção, prescreve que as vagas de 2º tenente seriam preenchidas por sargentos-ajudantes e primeiros sargentos habilitados com o curso da Escola de Sargentos e

de conduta civil e militar irrepreensíveis, preferindo-se em igualdade de condições aqueles que tivessem serviço de guerra (COTTA, 2001, p. 47).

Anteriormente, o acesso à carreira independia de qualquer preparação, sendo critério exclusivo para ascensão hierárquica o merecimento avaliado a partir dos seguintes aspectos: bons serviços prestados, disciplina militar, inteligência, probidade, procedimento militar, subordinação, valor e zelo (ALMEIDA JÚNIOR, 1991, p. 16).

A análise da estrutura curricular do curso da Escola de Sargentos revela a introdução de áreas do conhecimento referentes às Ciências Humanas. De acordo com Cotta (2001), esta inserção marca a ideia inicial de refinar culturalmente o soldado mineiro. É interessante perceber que o contexto da criação de Escola de Sargentos é extremamente militar. Este contraponto do conteúdo das humanidades, em um cenário militar, pode ser um indício de que, pelo menos em nível teórico, pensava-se na importância desta temática para os futuros oficiais.

Em 1931, o Decreto n. 9.867 transforma o Corpo Escola (responsável pela formação das praças) em Batalhão Escola (BE), e o Curso de Sargentos em curso de Educação Militar.

O contexto do fechamento da Escola de Sargentos é controverso nos escritos históricos. É fato que a Revolução de 1930 teve uma influência social e política no cenário da época. Almeida Júnior (1991) faz referência à necessidade de reorganização da formação dos oficiais face às deficiências enfrentadas durante o conflito armado.

Mesmo com a demonstração de astúcia e heroísmo dos componentes da Força Pública na revolução de 1930, os oficiais pagaram caro por suas deficiências profissionais, de ordem científica e técnica. Conscientes disso, os comandantes, ainda durante o desenvolvimento das operações, recorriam a amigos da corporação, especializados em determinados assuntos, para ministrarem instruções para os oficiais; costumavam eles atender desinteressadamente às solicitações, ora explicando, ora resolvendo, ora ensinando certos princípios que os oficiais desejavam e necessitavam conhecer. (ALMEIDA JÚNIOR, 1991, p. 17)

Cotta (2001), analisando o trabalho de Santos, principalmente o contexto político pós-revolução, apresenta um cenário diferente para o fechamento da Escola de Sargentos. De acordo com esta análise, o fechamento se deu devido à participação de oficiais em movimento com o intuito de depor o presidente Olegário Maciel:

Alguns historiadores vinculam a criação do DI (Departamento de Instrução) à extinção da Escola de sargentos. Essa com sede na rua Aimorés, onde hoje funciona o Tribunal de Justiça Militar, foi extinta em 18 de agosto de 1931, pela participação de oficiais de seus quadros no movimento que visava depor o presidente do Estado. (SANTOS *apud* COTTA, 1991, p. 12)

Seguindo a primeira linha de raciocínio, Almeida Júnior (1991) pontua que a precária e deficiente participação na Revolução de 30 leva um grupo de oficiais superiores a lembrar o trabalho instrutivo desenvolvido pelo Professor João Batista Mariano, convidando-o novamente para ministrar aulas aos comissionados no Quartel do Vº Batalhão de Caçadores, hoje 5º Batalhão de Polícia Militar: O mestre, prestativo como sempre, aceitou o convite; porém, ao iniciar as aulas, percebeu que seus alunos necessitavam inicialmente de uma base de conhecimentos, mesmo que superficial e intuitiva (ALMEIDA JÚNIOR, 1991, p. 17).

De maneira a sanar as deficiências detectadas, o professor Mariano decide, então, criar um Curso Técnico Militar e Propedêutico, aceito, desenvolvido e logo estendido a todas as Unidades da capital.

Na retrospectiva histórica apresentada por Almeida Júnior (1991), a visita do então Presidente do Estado e do Secretário do Interior ao Vº Batalhão de Caçadores e o contato com os excelentes trabalhos produzidos pelos oficiais-alunos do curso do Prof. Mariano foi decisivo na nomeação do referido mestre como professor Complementar da Força Pública e a criação das bases de um curso que beneficiaria a todos os oficiais e sargentos. Em consequência do estabelecimento deste curso, é criado, em 3 de março de 1934, pelo Decreto n. 11.252, o Departamento de Instrução (DI).

O Artigo primeiro do referido Decreto aponta os objetivos principais do Departamento de Instrução, a saber:

Art. 1º - Fica criado, de acordo com o contrato celebrado entre o Estado e o Governo federal, o Departamento de Instrução da Força Pública, o qual se destina a ministrar:

- a) Aos inferiores, conhecimentos fundamentais, indispensáveis ao acesso ao primeiro posto do quadro de oficiais;
- b) Aos oficiais, conhecimentos complementares que de acordo com a lei de promoções, a ser elaborada, lhes permitam acesso ao posto imediatamente superior.

(*apud* CRUZ, 1989, p. 8)

O Artigo segundo traz a composição do Departamento de Instrução, subdividido em: uma Diretoria Geral, um Instituto Propedêutico, um Centro de Educação Física e um Curso de Aperfeiçoamento Militar. Cruz (1989), a respeito da composição do DI, tece a seguinte consideração:

Como pode ser verificado no Decreto de criação do Departamento de Instrução, não houve preocupação pelo ensino policial. Na composição do departamento não se encontra um Centro de Aperfeiçoamento Policial, como acontece com a parte militar ou de educação física. A força pública já exercia o policiamento ostensivo em todas as cidades e vilarejos do Estado, mas não sentia ainda a necessidade da especialização policial. Ela ainda era uma tropa militar por excelência. Na capital, onde existia uma Guarda Civil, a tropa era quase que totalmente aquartelada. (CRUZ, 1989, p. 10)

Em 16 de abril de 1934 têm início no Departamento de Instrução as aulas do Curso Especial e do Curso de Formação de Oficiais (CFO). O primeiro, com duração de um ano, destinava-se aos segundos-tenentes comissionados, proporcionando-lhes o direito à efetivação no posto e ascensão na carreira, até o posto de capitão. Poderiam ainda ser matriculados os primeiros-sargentos aprovados em exames de habilitação à promoção a segundo-tenente. Já o CFO tinha a duração de três anos, sendo dividido em dois períodos, um de adaptação, com duração de um ano, e outro denominado Curso Geral, com a duração de dois anos. Este último tinha a finalidade de proporcionar aos sargentos conhecimentos necessários para o acesso ao primeiro posto do oficialato (ALMEIDA JÚNIOR, 1991, p.20).

Almeida Junior (1991) considera que o CFO constituiu-se no marco de transformação da Força Pública em uma corporação moderna, uma experiência que deu certo, sendo que, durante quase meio século de existência, sofreu várias modificações, objetivando a necessária adaptação aos novos tempos.

Concomitante ao funcionamento do CFO, outros cursos se desenvolviam no DI, como, por exemplo, o já citado Curso Especial, o Curso de Formação de Oficiais da Administração e o Curso Especial de Formação de Oficiais. Cursos que iniciaram e desapareceram.

A proposta aqui apresentada, entretanto, limitar-se-á ao Curso de Formação de Oficiais (CFO).

Quanto a sua estrutura e pré-requisitos, verifica-se que durante os primeiros anos de funcionamento não era exigido do candidato ao CFO qualquer grau de escolaridade. O universo dos candidatos limitava-se aos graduados pertencentes à corporação e que atendessem a requisitos profissionais. Foi a partir do pós-guerra que houve uma ênfase na melhoria do nível intelectual dos oficiais, sendo que em 1949 o concurso foi aberto a candidatos civis. A *Lei Federal n. 1.821* de 12 de março de 1953 reconhece o CFO como equivalente ao curso ginásial⁵ (ALMEIDA JÚNIOR, 1991, p. 22).

Para Almeida Júnior (1991), a abertura do CFO a candidatos civis foi uma medida de grande alcance e mantida até hoje, com a principal característica de revitalizar e oxigenar o quadro de oficiais. Entretanto, continua o autor, a equivalência ao curso ginásial deixou a desejar, pois a validação era impraticável devido às exigências estabelecidas. De acordo com a citada Lei Federal, para matricular-se na primeira série do curso clássico ou do científico, o

⁵ Referência ao ciclo ginásial do ensino médio definido na *Lei n. 4.204/61*. Atualmente incorporado ao ensino fundamental.

CFO deveria ser ministrado em cinco anos letivos, pelo menos, e com seis disciplinas do ciclo ginasial.

A *Lei Federal n. 3.104*, de 1 de março de 1957,⁶ altera a *Lei n. 1.821*, estabelecendo, para fins de equivalência ao ensino médio, a duração mínima de três anos para o CFO, a inserção em seu currículo de cinco disciplinas do curso colegial (ensino médio de hoje), entre as quais Português, Francês ou Inglês, lecionadas pelo menos por dois anos, e a exigência do diploma do curso ginasial federal (atual ensino fundamental), equiparado ou reconhecido.

Com vistas à padronização do nível de escolaridade dos oficiais, por força do Decreto Estadual n. 12.911, de 19 de agosto de 1970, passou a ser exigido, de qualquer candidato ao CFO, a conclusão do segundo grau⁷ (ALMEIDA JÚNIOR, 1991, p. 24).

O Departamento de Instrução desempenhou o seu papel na formação dos oficiais e sargentos desde a sua criação até meados da década de 1970.

No ano de 1973, a *Lei Estadual n. 6.260* instituiu o sistema de Ensino da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e não sofreu nenhuma alteração desde então. O seu artigo primeiro define a finalidade do ensino na instituição policial militar:

Art. 1º - A Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, tendo em vista o disposto no art. 68 da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, manterá sistema próprio de ensino, com a finalidade de proporcionar ao respectivo pessoal a capacitação para o exercício dos cargos e funções previstos em sua organização, bem como proporcionar assistência educacional aos seus dependentes (MINAS GERAIS, 1973).

A referida Lei estabelece ainda que o ensino profissional seria ministrado pelo Departamento de Instrução, Batalhão Escola e Centros de Aperfeiçoamento Profissional. Dividia-se o ensino em três graus: o básico, com os cursos de soldados e cabos, e instrução da tropa; o intermediário, com os cursos de formação e aperfeiçoamento de sargentos; e o superior, que se dividia em três ciclos destinados a oficiais: o primeiro, à formação e especialização; o segundo, ao aperfeiçoamento; e o terceiro, ao curso superior de polícia.

A partir desta Lei, a PMMG organizou seu sistema de ensino próprio que vigora respaldado em normas e diretrizes. Até 1998, vigoravam as Normas para o Planejamento e Conduta do Ensino – NPCE, cuja denominação foi alterada para Diretrizes, no início de 1999, bem como algumas regras contidas em seu bojo. De acordo com Lunardi (2002), as significativas alterações na legislação de ensino da PMMG ocorreram com a publicação e

⁶ Dispunha sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

⁷ Ensino médio de hoje.

entrada em vigor da Resolução n. 3.510, de 10 de novembro de 1999, com a exigência do ensino médio aos candidatos dos cursos de formação e aperfeiçoamento de cabos e sargentos; com a exigência da titulação mínima de graduação aos professores dos cursos de nível técnico; mudanças nas condições de frequência dos alunos e no processo de avaliação, entre outras (LUNARDI, 2002, p. 8).

Em 1975, a *Lei Estadual n. 6.624*, de 18 de julho, é promulgada, dispondo sobre a organização básica do sistema de ensino policial militar do Estado de Minas Gerais. A formação de Oficiais passava a ser de responsabilidade da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Oficiais – EsFAO. A nova organização separava a formação dos oficiais e das praças:

Art.31º – Os órgãos de apoio compreendem:

I – Órgãos de Apoio ao Ensino:

- a) Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Oficiais - EsFAO
- b) Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças – CFAP
- c) Colégios Tiradentes da Polícia Militar – CTPM (MINAS GERAIS, 1975)

Dessa forma, o Departamento de Instrução (DI) passava a se denominar Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Oficiais – EsFAO. Na prática, separava-se o Ensino Superior⁸ em uma só escola e os ensinos básicos e intermediários em outro Centro de Formação.

Ao longo do percurso histórico da educação de polícia militar, verificam-se idas e vindas, construções e reconstruções dos currículos dos cursos que foram se amoldando aos diversos cenários político-sociais que se descortinavam na área da segurança pública.

Exemplo disso foi marcado no final da década de 1960, quando a precípua missão da Força Pública teve que ser repensada. O policial militar, que até então se via aquartelado, passou a ter um contato mais direto com a comunidade, o que certamente impactou na formação dos jovens oficiais (TERRA; BICALHO; ELIAS, 1996, p.26).

Em 1979, a promulgação da *Lei n. 7.625*, de 21 de dezembro de 1979, deu nova redação ao Artigo 31º, criando a Academia de Polícia Militar (APM):

Art. 31º – Os órgãos de apoio compreendem:

I – órgãos de Apoio de Ensino:

- a) Academia de Polícia Militar (APM)
- b) Colégio Tiradentes da Polícia Militar – CTPM. (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 1979)

⁸ O Parecer 237/83 do Conselho Federal de Educação reconhece a equivalência do CFO a curso de terceiro grau, retroagindo aos ingressantes a partir de 1970.

A nova Lei desativa o CFAP e reintegra a formação das praças (de cabo a subtenente) e dos oficiais na antiga EsFAO, agora denominada Academia de Polícia Militar. A formação dos soldados⁹ retorna à responsabilidade dos Batalhões de Polícia Militar. Alguns anos mais tarde, novamente a formação das praças e dos oficiais é separada em duas escolas distintas, a APM retorna com a formação específica dos oficiais e o CFAP com a formação das praças.

Como culminância de todo esse processo de adequação do ensino policial militar ao sistema civil de ensino, no ano de 1983, por meio do Processo n. 233 e Parecer n. 237, de 16 de março, o Conselho Federal de Educação emite o reconhecimento da equivalência do CFO a curso de terceiro grau do sistema civil de ensino para os que ingressaram no curso a partir de 1970. A este respeito, Terra, Bicalho e Elias (1996) acrescentam:

Esse fato gerou reflexos positivos no ensino da APM, aliado às grandes mudanças sociais, ao avanço tecnológico, à modernidade e à conquista da cidadania. A sociedade passou a exigir do policial militar uma postura mais ética, profissional e um comportamento mais adequado e refinado para ocupar lugar no contexto social. (TERRA; BICALHO; ELIAS, 1996, p. 28)

Ainda sobre a equivalência do CFO ao nível de terceiro grau, e fazendo um contraponto com os autores citados no parágrafo anterior, Almeida Júnior (1991) tece os seguintes comentários:

Verifica-se que este fato pouca repercussão acarretou, mesmo porque, ao reconhecer o CFO como curso de nível superior, o Conselho Federal de Educação ateu-se a aspectos puramente legais e formais. Talvez por se tratar de ensino militar, regido por legislação própria, limitou-se a exigir o 2º grau para ingresso, o que acontece com todos os cursos superiores, e fixar uma carga-horária mínima de 2.200 horas, comum a vários outros cursos. O que não nos parece conveniente – nem suficiente – é o fato de, declarado o CFO curso superior, satisfaça-se a PM com essa declaração, ignorando todos os aspectos positivos dos cursos superiores, deixando de utilizar-se daqueles que poderiam ser aplicados no seu curso básico sem prejuízo de suas peculiaridades, das quais, obviamente, não se deve – nem se pode – abrir mão, especialmente tendo em vista as altas funções que, hoje, são restritas aos oficiais de polícia. (ALMEIDA JÚNIOR, 1991, p. 9)

Neste cenário de busca por uma formação mais qualificada, alguns pesquisadores policiais militares, desenvolvendo cursos de especialização, estudaram e fizeram propostas com vistas a enfatizar a importância de se incorporar à carreira policial militar o nível de terceiro grau, seja como forma de pré-requisito, complementação de estudos ou como curso superior propriamente dito. Em 1997, uma comissão interna, composta por oficiais da PMMG, estudou e propôs um curso superior em Segurança Pública (CSSP) que seria desenvolvido

⁹ O soldado representa a menor graduação dentro dos quadros da Polícia Militar.

para o ano de 1999. O novo modelo proposto pela comissão tinha por objetivo graduar o profissional de segurança pública, com o título de 2º Tenente, cargo inicial da carreira de oficiais, dando-lhe acesso ao posto de capitão. O curso superior de Direito lhe daria a habilitação de nível superior. O curso sequencial, composto por matérias próprias da corporação, seria concomitante ao curso de Direito. A efetivação da proposta estava condicionada a uma parceria junto à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Ainda visando à melhoria da qualificação profissional, a proposta oportunizava aos oficiais já formados a obtenção de novo título na graduação de direito, por meio de curso noturno em parceria com a UEMG e custeado pelos próprios interessados. A proposta parece não ter sido efetivada e não há relato formal sobre o desdobramento do processo (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 1999).

Em 1999, o Ministério da Justiça, por meio da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), elabora documento intitulado Bases Curriculares para a Formação do Profissional de Segurança Pública, com o objetivo de nortear a formação dos operadores de segurança pública, tendo como fundamentação o Estado Democrático de Direito e modernas concepções de aprendizagem.

As diretrizes norteadoras para a formação em segurança pública, emanadas pelo Governo Federal, desdobram-se, no Estado de Minas Gerais, em políticas de modernização da educação de polícia militar, consolidadas em um documento emanado do Estado-Maior da PMMG, no ano de 2000, definindo a execução de diversos projetos a serem desenvolvidos por comissões de policiais com a finalidade de adequar a formação profissional à visão de polícia orientada para a sociedade (LUNARDI, 2002, p. 8).

Ribeiro *et al.*, ao discorrerem sobre os avanços na formação do profissional de segurança pública, afirmam que o modelo militar imposto pelo Exército evoluiu para o ensino mais policial. Tal evolução do ensino atrelou-se aos valores democratizantes que emergiram com a *Constituição Federal* de 1988, demandando uma nova postura na atuação da Instituição, e, por consequência, na formação de seus recursos humanos. Acresce-se a isso a emergência dos Direitos Humanos e o estudo do tema educação por integrantes da PMMG, que foram aspectos importantes para que mudanças na formação profissional se processassem (RIBEIRO *et al. apud* LUNARDI, 2002, p. 5).

Em 24 de outubro de 2001, a Resolução n. 3.628 extingue a Academia de Polícia Militar, estabelecendo uma nova estrutura de ensino a partir da criação do Instituto de Educação de Segurança Pública (IESP):

Este, como entidade de educação de alto nível, tem como principal objetivo ser responsável por estudos e pesquisas relacionadas com a área de segurança pública, com ênfase nas atividades de polícia ostensiva e preservação da ordem pública, afetas à missão constitucional da Polícia Militar. (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2001)

A estrutura do IESP congregava os seguintes Centros de Ensino: Centro de Ensino Técnico (CET), responsável pela formação dos praças; Centro de Ensino de Graduação (CEG), responsável pela formação dos oficiais; Centro de Pesquisa e Pós-graduação (CPP), responsável pelos cursos de especialização *lato-sensu*; Centro de Treinamento Policial (CTP), responsável pela educação continuada; e o Centro de Apoio ao Ensino (CAE), com a responsabilidade de dar subsídios ao desenvolvimento do ensino nos demais Centros.

Como finalidade do então Instituto, ressaltava-se sua responsabilidade na formulação da política educacional para a formação dos profissionais encarregados da segurança dos cidadãos no Estado, competindo-lhe, dentre outras atribuições:

- a) Apoiar técnica e pedagogicamente os centros de ensino, treinamento, pesquisa e professores da educação profissional de segurança pública, objetivando o aperfeiçoamento e a formulação dos conteúdos curriculares do ensino policial-militar, a fim de que estejam em consonância com a realidade política, econômica e social;
- b) Promover a cooperação entre os órgãos e entidades que atuam com o problema da violência e criminalidade, com vistas à implantação de ações integradas que diminuam esses índices a níveis aceitáveis. (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2001)

Ribeiro *et al.* (2002), no artigo “A reforma da educação de segurança pública na PMMG”, descreve o processo que se desenvolveu durante este período da história da educação de Polícia Militar, ressaltando que a implantação do IESP por si só não consolidaria a mudança, mas representaria um importante estágio para que uma reforma importante fosse efetuada na área de educação profissional da Polícia Militar.

Percebe-se que esta foi uma fase profícua de discussões e de formulações de políticas educacionais vanguardistas fundamentadas em aspectos técnico-científicos. A ideia era a de estabelecer uma relação mais próxima e recíproca entre as questões acadêmicas e práticas, sistematizando as experiências vividas em forma de conhecimento coletivo (RIBEIRO *et al.*, 2002, p. 56).

As discussões empreendidas nesta época já sinalizavam como responsabilidade do Centro de Ensino de Graduação a transformação do CFO em curso de graduação em segurança pública, o que só veio a acontecer mais tarde, em 2008, com o reconhecimento do Curso de Bacharelado em Ciências Militares, área de Defesa Social.

O processo que possibilitou a inserção do curso no nível superior de ensino e a incorporação do curso à área das Ciências Militares é, assim, historicamente, descrito em entrevista realizada com a assessora do Conselho Estadual de Educação:

Então, quando foi editada a LDB em 1996, eu estava em dificuldade onde eu iria enquadrar o curso superior da Polícia Militar. Não é? Porque de fato ele correspondia, mas não era em si um curso superior. [...] Então com a edição da LDB eu achei o caminho. E dizia o seguinte ... artigo oitenta e um. É permitido a organização de cursos ou Instituições de Ensino experimentais desde que obedecidas a disposição da Lei. Isso quer dizer que poderiam ser credenciados cursos experimentais, aqueles cursos que não tinham o currículo fixado a nível nacional. [...] Todos os cursos do Sistema Civil tem um currículo fixado, que nós chamamos de diretrizes, já os experimentais não. [...] Por isso que eles eram chamados cursos experimentais. Porque eles não tinham o currículo fixado. Bem quando depois ... eu não sei a época certinha, saiu um parecer do Conselho Nacional dizendo sobre a missão das diretrizes curriculares nacionais ... nós paramos aqui ... aqui eu pensei muito, pois se a Polícia já gozava do privilégio de um curso correspondente ao Ensino Superior, como que eu ia jogá-lo num curso livre que não tinha reconhecimento nacional? Isso implicaria em que? Ia trazer problema pros oficiais que quisessem, por exemplo, fazer um concurso público. Não é? Porque se ele tinha um curso correspondente ao ensino superior, em qualquer lugar que ele fizesse um concurso público, que exigisse o ensino superior, ele tinha comprovação, já aqui não. Porque esses cursos experimentais, do currículo experimental, ele só teria a validade nacional depois que o próprio Conselho Nacional reconhecesse aquele curso como tal. Então, aí eu fiquei quietinha, não vou mexer em coisa que eu vou atrapalhar a corporação. Então, quando saiu aquele parecer eu não sei o número do parecer,¹⁰ que aventou a possibilidade da graduação em Ciências Militares, aí é que nós começamos a pensar no perfil. Como esquetizaríamos o curso. (A.C.,¹¹ 11/01/2011)

A entrevistada faz referência ao início do processo desenvolvido pela instituição para o alcance do nível superior de ensino, por meio da graduação para o curso de formação de oficiais. Primeiramente, a partir da LDBEN de 1996, pensou-se na inserção do curso como experimental, o que não foi levado adiante devido à preocupação do CEE em retroceder de um parecer de equivalência ao nível superior de ensino para um curso livre, que não teria, a princípio, nenhuma titulação. De acordo com a entrevistada, o reconhecimento de um curso experimental poderia vir mais tarde, por meio de análise do Conselho Nacional de Educação. Dessa forma, para não atrapalhar a instituição policial militar, em sua busca da titulação de nível superior, o CEE optou por não dar prosseguimento a esta ideia. O Parecer n. 1.295/2001 apresentou uma nova possibilidade ao almejado curso de graduação da PMMG, que foi sua inserção no rol das Ciências Militares, então instituída. O referido Parecer, na ausência de uma Resolução específica, tem efeito de norma e regulamenta a matéria. Trata-se de um

¹⁰ Trata-se do Parecer n. 1.295/2001, que estabelece normas relativas à admissão de equivalência de estudos e inclusão das Ciências Militares no rol das ciências estudadas no país.

¹¹ Serão utilizadas apenas as iniciais dos nomes dos entrevistados, visando preservar a identidade dos mesmos.

pedido para inclusão das Ciências Militares no rol das ciências estudadas no Brasil. Sua redação final contém o parecer:

A importância das ciências militares desenvolvidas no âmbito das três Forças Armadas – Marinha, Exército, Aeronáutica - e auxiliares justifica sua inclusão no rol das ciências estudadas no Brasil, resguardando-se os aspectos bélicos, exclusivos das Forças Armadas.

Quando convier aos interessados, o registro de diplomas expedidos pelo sistema militar poderá ser realizado por universidades que atendam às exigências do Parecer CNE/CES 771/2001. O aproveitamento de estudos nas diferentes ciências realizados no sistema militar ou no sistema civil poderá ser efetivado sempre que do interesse de ambos e respeitadas a legislação e normas específicas de cada sistema. Brasília-DF, 6 de novembro de 2001 (BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior, 2001)

Pela fala da entrevistada, percebe-se interesse em auxiliar tecnicamente a instituição para o alcance do nível superior de ensino, e uma preocupação em não prejudicar o que já havia sido conquistado, por meio da equivalência.

Enquanto as discussões para alcance do nível superior de ensino se desenvolviam, internamente a instituição debatia as contradições e inseguranças advindas deste processo que, certamente, ensejaria mudanças. Em 2003, a Resolução n. 3.726, de 3 de julho, retorna o nome Academia de Polícia Militar, extinguindo-se o IESP. A estrutura e organização do ensino foram mantidas, conforme disposto na Resolução n. 3.628.

A referida alteração se deveu ao fato do nome Instituto não ser adequado à formação de profissionais de segurança pública, restringindo-se à formação docente, como pode ser demonstrado no relato da entrevista da pedagoga do CEG que acompanhou o processo de transposição do curso para o ensino superior:

Mudou-se o nome da academia. Passou a chamar é, Instituição de Educação Superior, algo assim que eu não me lembro bem mais o nome corretamente. Mas esse nome ... era uma nomenclatura, também em que acabava esbarrando a questão das Instituições que são ... que na época estavam na legislação que seriam as Instituições de formação de professores. Então, isso foi uma das questões para a mudança retornar novamente à Academia de Polícia Militar. (R.E., 08/04/2011)

A nomenclatura “Instituto de Educação Superior”, comentada, equivocadamente, pela entrevistada R.E., na realidade, se refere ao Instituto de Educação de Segurança Pública. A entrevistada demarca que tal nomenclatura foi extinta pela sua inadequação em não corresponder a uma escola para formação de docentes. Daí, então, o retorno ao nome “Academia de Polícia Militar”.

Segundo M.A., oficial que acompanhou à época a mudança e o retorno da nomenclatura IESP para Academia de Polícia Militar, divergências e contradições se revelaram durante este processo:

[...] por que que o Instituto de Educação de Segurança Pública acabou? Ele não acabou, ele está ai, academia. Ele mudou de nome. Por quê? “Apaizanaram” demais o nome. Isso os antigos comandantes que passaram por aqui, que já comandaram a Academia antes ficaram horrorizados: O que é isso Instituto de Educação de Segurança Pública? [...] Alguns queriam voltar DI (Departamento de Instrução). – Não, deixa DI! – Não devia ter mudado DI. EsFAO (Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Oficiais). Criaram a EsFAO. A ESFAO também durou pouco não é? Volta EsFAO, então. Não, Academia, porque Academia de formação ... Academia de Polícia Militar. Academia de que? Não, de Polícia Militar, é. Não é da Polícia Militar, porque antes até falava da Polícia Militar. Então tá, é a academia que forma policial militar. Então tá! E ai foi. (M.A., 20/02/2011)

O depoimento do entrevistado revela a dificuldade e receio da instituição policial militar em romper com as tradições que as atrelam à identidade militar. Segundo ele, o retorno ao nome “Academia de Polícia Militar” se deveu ao fato da indignação dos antigos comandantes diante do nome “Instituto”, que soava avesso ao contexto militar. Daí a expressão “paisano”, utilizada pelo entrevistado. O termo é comum ao meio militar e significa civil, referência à contraposição dos universos militar e civil.

Na prática, nesse processo de mudança, o retorno ao nome “Academia de Polícia Militar” não trouxe alterações ao seu organograma, que se encontra em vigor até hoje, com exceção ao CFAS, Centro de Formação e aperfeiçoamento de Sargentos, criado no ano de 2010. Abaixo o organograma da APM:

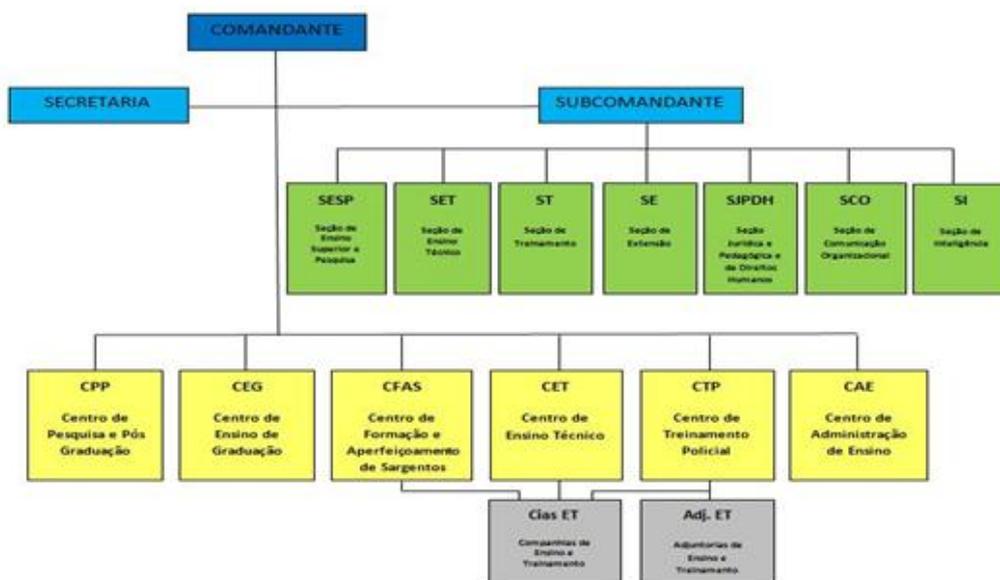


FIGURA 2 - Organograma da APM
 Fonte: MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2010d.

Em 2005, a Academia de Polícia Militar é credenciada como Instituição de Ensino Superior com o Curso de Bacharelado em Ciências Militares, área de Defesa Social, por meio do Decreto s/n de 29 de novembro de 2005.

O Decreto s/n de 30 de janeiro de 2008, subsidiado no Parecer n. 1.369, de 28 de novembro de 2007, do Conselho Estadual de Educação, reconheceu o Curso de Bacharelado em Ciências Militares, área de Defesa Social, por um período de cinco anos, de acordo com os parâmetros previstos na Resolução n. 450, de 26 de março de 2003.

De acordo com a Resolução supracitada, a solicitação para autorização de funcionamento de curso superior por instituição de educação superior não universitária deverá ser acompanhada de projeto constando os seguintes itens:

I - Sobre a Instituição de Educação:

- a) denominação e informações da entidade proponente relativas à sua evolução;
- b) elenco dos cursos oferecidos, indicando para cada um o respectivo ato de autorização ou reconhecimento, o número de vagas, o número de candidatos por vaga no último processo seletivo e o número de alunos por turno;
- c) demonstração dos resultados das avaliações dos cursos, realizadas pelo Ministério da Educação ou Sistema Estadual de Educação;
- d) planejamento econômico-financeiro, prevendo a implantação de cada curso proposto, com indicação das fontes de receita e principais elementos de despesas;
- e) caracterização da infra-estrutura física a ser utilizada para o curso;
- f) documentação relativa à regularidade fiscal e parafiscal e balanço patrimonial do último exercício, se for o caso;
- g) plano de carreira, cargos e salários do pessoal docente, técnico-administrativo e regime de trabalho, quando for o caso;
- h) idoneidade dos dirigentes;
- i) plano de desenvolvimento institucional (PDI).

II - Sobre o curso proposto: Projeto do curso com as seguintes informações e/ou documentos:

- a) concepção, finalidades e objetivos;
- b) regimento escolar, aprovado na instância colegiada superior da instituição;
- c) organização curricular, com indicação da carga horária total, limites mínimo e máximo de integralização do curso, número de turmas e turnos, dias letivos anuais, semanas letivas e dias letivos semanais;
- d) ementário das disciplinas e indicação da bibliografia básica;
- e) perfil do profissional que se pretende formar;
- f) relação do corpo docente das duas primeiras séries ou equivalente, por disciplina, acompanhada das fichas cadastrais e curricula vitae com a documentação comprobatória da qualificação e experiência profissional;
- g) indicação do responsável pela implantação e coordenação do curso, com a respectiva qualificação profissional e acadêmica, bem como seu regime de trabalho;
- h) previsão da remuneração do corpo docente;
- i) descrição dos seguintes itens: 1 - biblioteca, sua organização, acervo de livros, periódicos especializados, assinaturas correntes, recursos e meios informatizados, área física, plano de expansão, formas de utilização; 2 - edificações e instalações a serem utilizadas para o funcionamento do curso proposto, incluindo conjunto de plantas, plano de expansão física e descrição das serventias; 3 - laboratórios, demais equipamentos e materiais permanentes a serem utilizados, à disposição do curso e as formas de acesso a redes de informação.
- j) justificativa do curso proposto, contendo:

- 1 - número de concluintes do ensino médio na região, área de atuação da instituição, referente ao ano anterior à solicitação;
- 2 - informações sobre o mercado de trabalho atual e futuro para a categoria profissional do curso;
- 3 - relação das instituições públicas e privadas que oferecem o curso pretendido na região de sua influência;
- 4 - grau de interesse pelo curso na região, demonstrado, se for o caso, pela relação candidato- vaga nos processos seletivos dos três (3) anos que antecedem o pedido. (MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação, 2003)

Historicamente, o entrevistado M.A. retrata que o processo que culminou com o reconhecimento do Curso de Bacharelado em Ciências Militares se iniciou nos idos de 1997, e contemplou uma série de medidas que visavam à modernização do ensino policial militar:

Bom não foi só o curso de Oficiais não né. Foi um ... foram várias medidas né nessa época. Então foi a criação do CTSP. Foi a construção de um perfil não é. Foi a criação do Instituto de Educação que durou um ano só, não é? Instituto de Educação de Segurança Pública. Foi a nova estrutura da academia, então foi um ... foi um pacote né. Foi uma mudança profunda, bem radical não é. E tudo começou foi em 97, foi na diretoria de Ensino, eu acho que foi o suspiro final da diretoria de Ensino foi esse tipo de pesquisa porque a LDB foi promulgada em 96. Ai fomos lá pra DRH¹² ... (M.A., 20/02/2011).

De acordo com o oficial entrevistado, o processo que culminou no reconhecimento do curso superior da PMMG foi deflagrado a partir de uma monografia feita por um oficial durante o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais da PMMG – CAO. Pesquisando o estudo mencionado pelo entrevistado, constatou-se tratar de um trabalho monográfico realizado por três capitães, alunos do CAO do ano de 1995, que tinha como objetivo geral “verificar se os cursos de pós-graduação tratados nas Normas para o Planejamento e Conduta do Ensino – NPCE¹³ –, realizados na Instituição de Educação Superior da PMMG, encontram-se em consonância com a legislação federal que trata do ensino de pós-graduação” (PEREIRA; SILVA; CAMPOLINA, 1995, p. 4). É interessante observar que apesar de a Academia de Polícia Militar, à época, não ser credenciada como IES, institucionalmente ela se autodenominava uma Instituição de Educação Superior, pelo fato de gerenciar um curso equivalente ao nível superior de ensino. As conclusões da pesquisa remeteram à necessidade de adequação do corpo docente e discente, já que estes não se encontravam em consonância com a legislação federal que normatizava a pós-graduação *lato-sensu*. Com relação ao corpo discente, alguns não eram possuidores de graduação e nem tinham sido beneficiados com o Parecer n. 273/83 do Conselho Federal de Educação – CFE, que trata da equivalência do CFO aos cursos de terceiro grau do sistema civil de ensino. A

¹² Diretoria de Recursos Humanos.

¹³ Normas que regulavam a educação de Polícia Militar.

questão do corpo docente referia-se à inadequação da titulação mínima exigida pela legislação para docência nos cursos de pós-graduação *lato-sensu*. Esta inadequação restringia-se aos professores militares, já que os civis eram integrantes do corpo docente da Fundação João Pinheiro, e possuidores da exigência prevista para o nível de ensino pretendido. Como sugestão, o trabalho dos capitães apresentava a adoção de algumas medidas com o objetivo de adequar o CAO e o CSP¹⁴ às normas previstas para os cursos de pós-graduação *lato-sensu*. Em sua justificativa, o trabalho se embasava na necessidade de continuidade de estudos, já que a “Instituição de Educação Superior da PMMG” já era responsável por um curso equivalente a um curso de 3º grau, aliada à premência de alta qualificação profissional requerida pela sociedade informacional (PEREIRA; SILVA; CAMPOLINA, 1995, p. 3). Percebe-se, dessa forma, o embrião de uma preocupação institucional para com a qualificação de seus integrantes respaldada em uma titulação reconhecida nacionalmente.

Pelo relato de M.A., a discussão iniciada com a pesquisa supracitada culminou em propostas mais abrangentes reunidas em um documento intitulado “Políticas de modernização da educação de polícia militar”. Foi a partir deste documento que algumas ações foram desencadeadas, como a elaboração do perfil do profissional de segurança pública da PMMG, que desdobrou alterações nos currículos dos cursos de formação. No caso do CFO, o oficial relata o interesse institucional de melhor qualificar seus integrantes, oferecendo a eles uma titulação de nível superior, já que a equivalência não fornecia identidade ao curso:

Então, mas era para dar uma graduação para o nosso oficial porque a equivalência que nós tínhamos até então ... era uma equivalência sem identidade. É um curso assim, você forma, você tem curso superior. Mas você não sabe qual a área, não é? Você não pode falar que você é bacharel ... em que? E nem se você é bacharel, né? Então ficava aquela coisa né? Todo mundo fala, na hora que você entra na sala pra você fazer alguma Pós-graduação: Ah você é formado em que ? ... Ah eu sou. ... Ah o seu é economia. ... Eu sou em jornalismo, não é. ... Eu sou em pedagogia. ... Em psicologia ... e você? ... Ah eu tenho o CFO da PMMG. E ai, o que que é o CFO? [risos] (M.A, 20/02/2011).

O depoimento do entrevistado revela que, além da qualificação profissional, atrelada a uma titulação de nível superior, já ressaltada por outros entrevistados, a instituição policial militar estava em busca de uma identidade para o curso. A equivalência não circunscrevia uma área de conhecimento, não sendo reconhecida nem legalmente nem socialmente, o que causava certo incômodo, na percepção de M.A.

¹⁴ CAO: Curso de Aperfeiçoamento de oficiais, pós-graduação, pré-requisito para a promoção a Major, CSP: Curso Superior de Polícia, pós-graduação, pré-requisito para a promoção a Coronel.

No histórico apresentado por M.A., ressalta-se o fato de que, apesar das discussões sobre a transformação do CFO em curso superior terem se iniciado em 1997, é somente em 2005 que a Academia é credenciada como IES, e em 2008 o curso é reconhecido como bacharelado. Desta forma, há um lapso temporal de alguns anos entre as discussões iniciais e a concretização do alcance do nível superior de ensino pela instituição policial militar.

A entrevistada R.E. analisa o contexto sociopolítico da época em que se iniciaram as discussões sobre a modernização do ensino na PMMG, a qual incluía a transposição do CFO como curso de nível superior, e seu possível impacto na morosidade do processo. Segundo ela, a mudança idealizada por um grupo de oficiais que pensava a modernização da educação de polícia militar foi “freada” em função de aspectos do cenário político e social, que causaram à instituição militar receio e resistência à mudança. O receio era relativo ao impacto do novo processo educacional sobre a identidade e as características militares da instituição:

[...] eu tinha três, quatro oficiais que achavam que era necessário aquelas mudanças. Precisa de uma força política maior para construir isso. [...] o conflito da organização com a questão da identidade. [...] o que que nós somos? Militares? [...] se a gente acompanhar o processo histórico, foi assim, veio o período do Fernando Henrique Cardoso, se lança o primeiro Plano Nacional de Segurança Pública, se começa a pensar em unificação das Polícias. [...] Ai veio uma greve. Veio o conflito dessa questão, de como trabalhar a hierarquia, a disciplina. [...] Precisava mudar. Mas, também péra ai. [...] Um número de oficiais querendo a mudança. Achando que essa mudança era necessária, mas, também aqueles resistentes à mudança. Como a gente tem hoje. [...] Porque a Educação ia trazer algo novo. E esse novo perturba em razão de que, olha eu estou trazendo isso aqui, mais espera aí, isso aqui vai afetar em que a disciplina? Vai afetar em que a hierarquia? [...] Esse aluno vai começar a questionar mais. O que que eu vou fazer com isso? O que que eu vou fazer com esse aluno? Então, eu acho que isso tudo permeou e de alguma forma acabou é dilatando esse processo. (R.E., 08/04/2011)

A entrevistada sinaliza aspectos do cenário sociopolítico e institucional que, em sua opinião, trouxeram um impacto no movimento educacional, então idealizado por alguns poucos oficiais, que eram favoráveis e que pensavam prospectivamente a educação de polícia militar. Ela faz referência ao Plano Nacional de Segurança Pública (2000), editado no segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no ano de 2000. Nele, já surge como uma das ações em segurança pública a promoção da integração entre as Academias de Polícia Civil e Militar, o que já sinalizava para a tendência da integração dessas polícias. No âmbito estadual, a entrevistada cita a greve deflagrada em 1997 na PMMG, movimento reivindicatório das praças por melhores salários, que teve início com um aumento diferenciado, dado pelo Governo Estadual somente aos oficiais. O movimento teve uma

repercussão nacional, terminando com um policial morto e vários expulsos, além da insegurança implantada de que houve perda da disciplina e da hierarquia militares (LEITE, 2003). A leitura de contexto feita pela entrevistada revela o momento que a instituição passava e o receio de que uma mudança na área educacional, neste caso policiais militares formados com uma graduação de nível superior, pudesse fragilizar a identidade institucional, que já estava sob os holofotes. Em uma instituição militar, os princípios basilares são a hierarquia e a disciplina, que, de forma resumida, podem ser traduzidos em respeito aos superiores, obediência às normas legais e exato cumprimento dos deveres. Dessa forma, a entrevistada sinaliza que o temor institucional era de que uma formação de nível superior pudesse ensejar nos cadetes/discentes questionamentos que viessem a abalar os princípios da Instituição Militar Estadual (IME).

O entrevistado C.A., comandante do Centro de Ensino de Graduação que chefiava o Centro à época e acompanhou todo o processo que culminou no reconhecimento do curso de bacharelado, assim se pronuncia sobre o alcance do nível superior de ensino:

Bom, eu vejo como uma necessidade né, à época que eu cheguei no CEG eu vi como uma necessidade premente. [...] a instituição já estava atrasada dentro do seu processo de modernização e de qualificação do seu processo de formação. [...] Então nós já estávamos atrasados porque nós ficamos muito tempo debatendo qual seria a forma. Se nós partiríamos de uma estruturação em cima de uma lei, né do ensino militar. Dentro daquela possibilidade prevista na LDB. Ou se nós faríamos da forma como foi estruturada, que seria dentro da forma regular com o credenciamento da instituição e o credenciamento dos cursos. [...] Tivemos quase partindo para lei do Ensino Militar. E tivemos que retroceder [...] em função do próprio contexto né, principalmente o contexto educacional. Onde se mede muito a capacidade das pessoas a partir do nível do curso. Do nível de preparação. [...] É lógico que você tem um pouco de fachada, mas não mantivemos somente a fachada ... nós adquirimos uma fachada sim, um rótulo. Mas que fosse um rótulo de um produto com consistência. [...] Não adiantava nada a gente ter um curso de Bacharelado né que abrisse outras possibilidades pra própria instituição e que isso não tivesse reconhecimento dentro do meio acadêmico [...] E o interessante é que nós não tínhamos parâmetros em âmbito nacional. [...] Tinha o que a Polícia de Minas fez, estado nenhum tinha feito até então. Nós tínhamos assim, vamos dizer, o que mais se tinha de forma equânime que eram convênios com Universidade para a capacitação. Mas você tirava o aluno de dentro do ambiente escolar militar e levava o aluno para dentro do ambiente acadêmico, estritamente acadêmico. Não que não seja bom, mas você, nesse processo, perdia muito a identidade institucional (C.A., 13/01/2011).

O entrevistado aponta para o atraso em que a instituição se encontrava em relação ao processo de alcance do nível superior de ensino para a formação dos oficiais. De acordo com ele, perdeu-se muito tempo decidindo se o caminho seria a inclusão do curso superior da PMMG na lei de ensino militar ou na legislação nacional que rege os cursos do sistema civil de ensino.

A primeira opção atrela-se ao Artigo 83º da LDBEN de 1996, que trata das particularidades do ensino militar, postulando que ele é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino. Esta escolha, via ensino militar, implicaria no não reconhecimento do curso no meio acadêmico, o que parecia não ser interesse institucional, como sugere o entrevistado ao dizer sobre o recuo relativo a esta opção. No caso do ensino superior das forças armadas, a Portaria Normativa Interministerial n. 830/MD/MEC¹⁵, de 23 de maio de 2008, dispõe sobre a equivalência dos seus cursos. O seu artigo primeiro define que “os cursos de formação de oficiais ministrados pela Escola Naval (EN), pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e pela Academia da Força Aérea (AFA) são equivalentes aos definidos no inciso II do art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, na modalidade bacharelado” (BRASIL. Ministério da Defesa; Ministério da Educação, 2008).

A segunda opção, via legislação nacional, segue o procedimento formal, previsto na lei para o credenciamento e o reconhecimento dos cursos de graduação, o que daria ao curso legitimidade nacional. De acordo com o entrevistado, buscou-se uma titulação reconhecida nacionalmente, referenciada em uma educação de qualidade. Nesta perspectiva, ele aponta uma “fachada”, um “rótulo”, mas acompanhado de consistência. No entendimento do entrevistado, o rótulo “bacharelado” era interessante institucionalmente em função da correspondência a outros cursos do sistema civil de ensino, ao mesmo tempo em que consolidaria uma proposta de curso alicerçada em parâmetros de qualidade, tais quais os requeridos em âmbito nacional. Podem-se atrelar as considerações do entrevistado à fala anterior de M.A., quando relata o interesse institucional de dar uma identidade para o curso, um nome, um reconhecimento, um rótulo: Bacharelado em Ciências Militares. O entrevistado C.A. faz, ainda, menção ao pioneirismo mineiro de consolidar um bacharelado que não tinha parâmetros em nível nacional. A maioria das Polícias dos estados da federação estava optando por estabelecer convênios com as universidades, para a estruturação e desenvolvimento dos cursos de formação de oficiais, o que era visto com receio pelo entrevistado. Em sua opinião, a retirada do discente/cadete da escola militar e sua inserção no ambiente “estritamente acadêmico”, no caso a universidade, poderia comprometer a construção da identidade profissional no que se refere aos valores militares.

É neste sentido que os cadetes do CBCM vivenciam de maneira intensa o cotidiano acadêmico-militar, podendo, inclusive, ser alojados compulsoriamente nas

¹⁵ MD/MEC: Ministério da Defesa e Ministério da Educação, respectivamente.

dependências da Academia de Polícia Militar, exceção feita para os casados. A ideia é, justamente, oportunizar ao cadete a vivência diuturna da nova identidade, do *status* da nova condição de militar.

De acordo com Leirner (2009), o regime de internato presente no universo militar e a submissão a uma bateria de rituais expiatórios, treinamentos físicos e repetições constantes parecem cumprir uma dupla finalidade:

- estimular uma constante desistência entre os cadetes, de modo que os perseverantes incorporem a noção de que têm uma “vocação natural” para a vida militar; e
- forjar a constru o de uma nova pessoa, cuja identidade   reconhecida a partir da ideia do pertencimento a um “mundo de dentro”. (LEIRNER, 2009, p. 42)

Ao falar do pertencimento a um “mundo de dentro”, Leirner (2009) refere-se a considera es feitas por Castro (2004) sobre a forma o da identidade militar. De acordo com este autor, a identidade militar pressupõe uma visão de mundo que distingue o “mundo militar”, o “aqui dentro”, do “mundo civil”, ou o “lá fora”.   neste sentido que os militares se referem de maneira pejorativa aos civis como “paisanos”, inculcando nestes características negativas (ALBERTINI, 2009). Castro (2004) conclui que a mensagem final transmitida   a de que os militares são diferentes dos paisanos; não apenas diferentes, mas também melhores: “não por características singulares que os militares tenham ou venham a ter individualmente, mas por que eles – enquanto coletividade, corpo – viveriam da maneira correta” (CASTRO, 2004, p. 46). De acordo com Leirner (2001), a hierarquia   o elemento-chave para se compreender a separa o entre o universo castrense – militar – e o universo civil.   ela que estabelece o lugar que se ocupa na organiza o militar, a rede de rela es sociais com suas regras próprias, constituindo-se em um alicerce fundante da organiza o:

A hierarquia   a fronteira desta distin o: ao mesmo tempo que ela indica quem   de dentro e quem   de fora, ela   o registro das regras de conduta dos militares. E, em todo exército, de onde quer que seja, temos esta hierarquia do “tipo” militar; além disso, todo exército tem como princípio vital a no o de que esta hierarquia não pode ser quebrada, pois isto significa o fim da institui o. (LEIRNER, 2001, p. 86)

A fala do autor remete ao já apontado anteriormente, nas considera es da entrevistada R.E., sobre o receio institucional da perda ou da fragiliza o da identidade militar da institui o. No caso da hierarquia, há a crença de que esta quebra possa representar o fim da institui o. Nesta perspectiva, fica mais fácil compreender a dimensão dada a esta característica no universo simbólico da institui o policial militar e a dificuldade de se incorporar o novo, que ameaça os alicerces institucionais.

O entrevistado J.A., professor civil do CEG desde 2005, também aborda a temática da identidade numa perspectiva comparada ao universo do sistema civil de ensino, apontando a “forte identidade” do discente do CBCM:

[...] na Polícia Militar existe uma identidade muito forte, esse aluno que entra, ele entra como um funcionário de carreira e a identidade que ele estabelece com o estudo e a carreira dele é muito forte. Muito presente, então, todo ritual, toda a passagem, as atribuições que eles passam a desempenhar aqui né? Ou nas funções que eles acabam tendo que fazer: P1, P2, P3, P4 e P5. A hierarquia 1,2,3. Os estágios da parte de extensão. [...] Então eu penso que é mais fácil de trabalhar, já que esse aluno estabelece uma identidade muito forte com a instituição, porque ele defende a instituição. Porque isso faz parte da carreira dele. Ele tem todo um cuidado né, pra exercê-la bem. [...] Então eu penso que nesse ponto diverge sim! Fora da academia o aluno chega e tem uma questão pessoal. Ele tem os pais que obrigam ele a estudar. Tem vários motivos. Então é difícil trabalhar uma identificação desse aluno com a instituição. Uma vez que a relação é entre o cliente e a instituição. Então, tem um momento que ele é educando. Tem um momento que ele é cliente. Então, a relação fica um pouco diferente. Aqui não, aqui o papel do professor ele é muito bem delimitado. Do aluno também é muito bem delimitado. E dá para transitar na integração desses dois papéis com conflitos possíveis de serem gerenciados na própria sala de aula. Agora, quando você vai para a relação mercadológica, nas instituições privadas, especialmente essa questão do negócio do cliente e do educador fica um pouco conflitante. Exige um pouco mais do educador, uma postura mais equilibrada. (J.A., 15/12/2010)

O relato do entrevistado demonstra como a construção da identidade, em uma escola militar, é forte, os papéis são definidos, há todo um ritual de passagem, com demarcações de funções que os cadetes passam a exercer, além dos estudos. Ele se refere exatamente a aspectos da identidade militar que agregam valores aos discentes, que, ao mesmo tempo são cadetes. Ele elucida a diferença marcante no perfil do discente e nas relações professor/aluno que se estabelecem nos dois contextos, civil e militar. No universo civil, o aluno é aluno, os pais cobram estudos, e, como se trata de um contexto mercadológico, instaura-se uma relação negócio/cliente, que concita o professor a atuar como educador e como prestador de serviços, o que pode gerar conflitos em sala de aula, exigindo do docente uma “postura mais equilibrada”. Já na escola de formação de oficiais, o discente é, também, um servidor público militar, submetido a uma série de normas e regras que regulam seu comportamento e definem sua condição de aluno em uma escala hierárquica que subentende respeito e obediência a seus superiores. Destaca-se o fato de, na educação de polícia militar, o professor civil, no exercício da docência, tem *status* de 2º Ten. PM, para fins de continência e sinais de respeito por parte do corpo discente (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2010a). Desta forma, infere-se, a partir do relato de J.A., que a identidade militar agrega valores que delimitam uma relação de respeito do aluno para com o professor, o que não se constata no contexto civil de ensino.

Os relatos explicitados nos parágrafos anteriores, exceção feita a este último, demonstram uma preocupação institucional para com a sua identidade, no caso da PM, identidade alicerçada em princípios, valores e características militares. De maneiras diversas e em diferentes aspectos, eles deixam transparecer a importância de fortalecer a identidade institucional ou de evitar a sua fragilização. É interessante observar que o depoimento do professor civil exalta exatamente a consolidação de uma identidade fortemente alicerçada em características militares, ou seja, a fragilização da identidade militar – receio dos outros entrevistados – não é percebida pelo entrevistado J.A.

O entrevistado M.A., como retratado anteriormente, ao mencionar sobre a equivalência do CFO ao nível superior de ensino, revela tratar-se de uma equivalência sem identidade. Em sua opinião, a opção pelo campo do saber das Ciências Militares legitimou o curso, dando-lhe identidade.

Porque a identidade que nós escolhemos é a nossa mesmo. Não é? É a área militar. Apesar da vertente policial, quer dizer, nós temos essa dualidade, né? [...] Na hora que é para o bem, por exemplo, o IPSM¹⁶, Hospital Militar, nós somos militares. [...] Mas, na hora que um militar está, por exemplo, levando paulada ... não! Nós somos policiais. Mas, continuamos usando farda. Usamos distintivos. Não é? Fazemos continência. Temos RCont¹⁷. Temos justiça militar. Então, não tem como, nós somos militares ... até que a constituição mude. (M.A., 20/02/2011)

O entrevistado, ao pontuar a dualidade que permeia o profissional, entre ser policial e militar, reforça a existência de um conflito identitário. Silva Neto (1995) retrata que, historicamente, em seus mais de duzentos anos de existência, a instituição policial militar sempre se constituiu em uma força híbrida, desempenhando missões de natureza militar e policial. A supremacia de uma ou de outra missão se efetivava em função do contexto sociopolítico e cultural. As Revoluções de 1930, 1932 e 1964 são exemplos que ilustram a supremacia do caráter bélico, da missão militar, guerreira. O pós-Revolução de 1964 foi um marco na inversão da missão organizacional das instituições policiais militares, das operações militares para a manutenção da ordem pública, ou seja, a supremacia da missão policial (SILVA NETO, 1995). A partir de então, nesta caminhada redemocratizante, vislumbra-se a consolidação de um modelo de polícia cidadã, que busca junto à sociedade a solução dos problemas da criminalidade e da violência, atuando de forma preventiva e repressiva ao crime. Nesse sentido, cada vez menos a instituição policial militar se vê apta e capacitada para

¹⁶ Instituto de Previdência dos Servidores Militares.

¹⁷ Regulamento de Continências, Honras, Sinais de Respeito e Cerimonial Militar das Forças Armadas.

atuar em situações de guerra, revoluções ou outros movimentos de natureza militar específica (SILVA NETO, 1995, p. 43).

Cotta (2006) assinala que, antecedendo o marco histórico da *Constituição* democrática de 1988, em 1950, documento intitulado “Lições Policiais”, exarado da Diretoria Técnica do Ensino Policial, “partindo da tradição, buscava construir uma nova identidade policial”:

Atravessando gloriosamente um período de mais de cem anos, o policial montanhês tem cooperado anônima e ferrenhamente para o engrandecimento do Estado e da Pátria. Todas as virtudes peregrinas referentes ao brio militar e ao culto da cidadania não lhe foram desconhecidas. O sacrifício, a honestidade, o trabalho tem sido a âncora feliz em que se estriba o componente da PM para se tornar digno de sua tradição. Hoje, acompanhando de perto a evolução social e a organização social a organização das mais perfeitas e aparelhadas polícias do mundo, vai a administração da PM transformando os métodos rotineiros do passado numa orientação mais objetiva para as finalidades da função policial que, em virtude da própria civilização da humanidade, deve ser mais humana, mais social, mais preventiva, mais educativa. (ALMEIDA *apud* COTTA, 2006, p. 120)

A mudança no foco da missão institucional não desvencilhou, entretanto, a PMMG de suas características militares. Como bem assinalou M.A., “somos militares até que a constituição mude”. Além disso, a escolha pela inserção do curso que forma oficiais no rol das ciências militares reforça e demarca esta identidade, mesmo que este tenha sido o único caminho viável à época. O entrevistado C.A. assinala que, talvez hoje, a escolha institucional fosse outra, pela área da segurança pública, que ainda não se encontrava instituída quando do processo de reconhecimento do curso superior da PMMG. Mais uma vez a questão do “hibridismo” da identidade institucional emerge, e em alguns momentos é necessário fazer uma opção.

Para melhor compreender esta identidade “híbrida” do policial militar, far-se-á alguns apontamentos que pretendem clarear as dimensões policial e militar da identidade deste profissional.

Souza (2009), revisando a literatura acadêmica disponível sobre as características militares, reúne e delinea o perfil desta categoria:

[...] uma visão própria, enquanto grupo distinto do restante dos cidadãos, portadores de um conjunto de características inerentes e exclusivas, bem como uma cosmologia em que a hierarquia atua como classificador lógico de suas relações. Também é um grupo que se pensa em estado de guerra, construindo suas relações em termos da oposição amigo/inimigo e, ainda em consequência da lógica da relação guerreira, buscando a todo momento conhecer ao máximo os “de fora”, ao mesmo tempo que procura despistar (ou selecionar) suas próprias informações “para fora”. Por fim, como uma resposta interna à imprevisibilidade da guerra, constrói um conjunto detalhado de normas prescritivas, que pretendem esquadrihar e estabelecer tudo aos moldes militares, inclusive o acesso do pesquisador (SOUZA, 2009, p. 151).

A pesquisadora, apoiada em estudiosos do assunto, tipifica a conduta do militar ressaltando a lógica guerreira que a sustenta e que transcende o contexto militar, propagando-se nas relações sociais extramuros do quartel.

Segundo Castro (2004), o espírito e o caráter militar incorporam a proeminência da coletividade sobre os indivíduos e um conjunto de atributos que servem para separar os dois mundos, o “aqui dentro” e o “lá fora”. São estes os atributos por ele elencados: “senso de honestidade; retidão de caráter; a preocupação com causas nobres e elevadas; espírito de renúncia; o desapego a bens materiais; o respeito à ordem, à disciplina e à hierarquia” (CASTRO, 2004, p. 43).

Com relação às características constituintes da identidade policial, Buckner (*apud* SILVA NETO, 1995) elenca cinco fatores que caracterizam as organizações policiais: Dissimulação, Solidariedade, Desconfiança, Astúcia e Conservadorismo. As características elencadas advêm da própria função desempenhada pelo policial, ou seja, nascem da necessidade imposta pelo exercício profissional. Desta forma, segundo Buckner, a dissimulação corresponde à prática de trabalho sempre encoberta, numa tentativa de disfarçar as verdadeiras intenções; dessa forma as informações não fluem, tudo é considerado segredo. A solidariedade significa não somente a união diante de um perigo, mas também certo corporativismo, no qual vale até mentir para livrar o colega de uma situação difícil. A desconfiança, importante ferramenta de trabalho, pode gerar dificuldades nas interações estabelecidas, já que tudo passa a ser motivo de desconfiança. A astúcia compreende a habilidade de sair de situações difíceis, de enganar, o que também, extrapolando os limites aceitáveis, pode gerar desvios de conduta. O conservadorismo reflete a dificuldade e a resistência a mudanças (BUCKNER *apud* SILVA NETO, 1995, p. 46-47).

Percebe-se nas características apontadas acima, referentes à dimensão policial, que elas são inerentes à profissão, nascem do próprio exercício profissional, que demanda determinadas atitudes. O atual trabalho desenvolvido pelos policiais militares, conforme já destacado anteriormente, respalda-se em atividades de cunho policial. Dessa forma, algumas características se desenvolverão pelas próprias imposições do serviço. Mas, ao mesmo tempo em que é policial, o profissional é também militar, e, portanto, os valores e características militares também precisam ser desenvolvidos. Como a missão rotineira não é mais a da “guerra”, a construção da identidade militar não se faz em decorrência do serviço e do desenvolvimento da missão. Assim, é no período de formação que estas características e valores devem ser internalizados, já que, após a formação, o trabalho irá impor um outro ritmo, em função da missão a se cumprir. É, portanto, no cenário educacional que se

desenvolverá o processo de socialização e de construção da identidade militar. Segundo Leirner (1997), “o curso da Academia pode ser visto como um ritual de passagem que tem por objetivo desenvolver nos indivíduos o espírito militar” (LEIRNER, 1997, p. 12).

Cotta (2006), discorrendo sobre o treinamento policial e o militar a partir de uma perspectiva histórica, pontua que, nos idos de 1950, quando se iniciou a preocupação para com a instrução policial, uma coletânea de textos intitulada “Lições de Instrução Policial” estabelecia diretrizes para a condução das instruções policiais nos destacamentos, assinalando as diferenças que envolviam as instruções militares e as policiais. De acordo com este documento, para as instruções policiais seria necessária a adoção de procedimentos diferentes dos até então praticados. “O ambiente seria o da camaradagem, da confiança e da compreensão do instrutor para com os instruendos, e não do rijo enquadramento e rigores militares, se bem que a disciplina e o respeito devem imperar. Para isso impunha-se uma instrução preparatória aos instrutores” (COTTA, 2006, p. 119).

Nesta perspectiva, ainda hoje, a formação do futuro oficial da Academia de Polícia Militar encontra-se envolta nesta dupla missão, a de formar o policial e o militar, e, certamente, a concepção pedagógica do CBCM refletirá os valores e pressupostos que subjazem aos aspectos culturais e características das respectivas identidades profissionais. Por este viés é que se questiona se os pressupostos pedagógicos adotados para o projeto do curso estão alinhados aos objetivos a que se propõe.



CAPÍTULO V
O CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS
MILITARES - ÁREA DE DEFESA SOCIAL



5 O CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS MILITARES - ÁREA DE DEFESA SOCIAL

5.1 Estrutura e funcionamento

O sistema de ensino da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais é regulamentado internamente por leis e resoluções emanadas do Comando Geral e desdobradas pela APM e seus Centros de Ensino, conforme organograma apresentado no item 4.

Atualmente, encontra-se em vigor a Resolução n. 4.068 de 12 de março de 2010 (Diretrizes da Educação de Polícia Militar – DEPM). O Artigo 1º das considerações iniciais considera que a Educação de Polícia Militar é um processo formativo, de essência específica e profissionalizante, desenvolvido de forma integrada pelo ensino, treinamento, pesquisa e extensão, que permitem ao militar adquirir competências que o habilitem para as atividades de polícia ostensiva, preservação da ordem pública e defesa territorial, alicerçadas na lei e nos valores institucionais, com foco na preservação da vida e na garantia da paz social (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2010c). O Artigo 13º da referida Resolução trata do ensino de nível superior que tem por finalidade formar, graduar, aperfeiçoar e pós-graduar oficiais da PMMG. O inciso terceiro refere-se à formação dos oficiais, objeto do presente estudo, e tem a seguinte redação: “Curso de Formação de Oficiais (CFO)/Curso de Bacharelado em Ciências Militares (CBCM) – Área Defesa Social: tem como objetivo formar aspirantes-a-oficial e graduá-los em ciências militares, na área de defesa social, para o desempenho dos cargos de tenentes e capitães” (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2010c).

Os discentes ingressam no CBCM mediante concurso público, tendo como pré-requisitos a conclusão do ensino médio e faixa etária a partir dos 18 anos completos. Após longa fase de concurso, que inclui exames médicos, laboratoriais, testes físicos e psicológicos, os discentes aprovados, funcionários públicos, ingressam na carreira militar, sendo denominados cadetes, recebendo os respectivos vencimentos (remuneração) correspondentes à graduação. Durante todo o primeiro ano de curso os discentes podem permanecer, compulsoriamente, alojados nas dependências da Academia de Polícia Militar, estando submetidos a regras de convivência, horários e normas específicas estipuladas no Regimento do Centro de Ensino de Graduação (RCEG).

Os cadetes do curso estão submetidos, ainda, ao Código de ética e disciplina da PMMG, Lei n. 14.310,18 de 19 de junho de 2002, que tem por finalidade definir, especificar e classificar as transgressões disciplinares e estabelecer normas relativas a sanções disciplinares, conceitos, recursos, recompensas, bem como regulamentar o Processo Administrativo-Disciplinar e o funcionamento do Conselho de Ética e Disciplina Militares da Unidade – CEDMU.

O Artigo 6º da citada lei declara como constituintes da base institucional das IMEs (Instituição Militar Estadual) a hierarquia e a disciplina, assim explicitadas nos parágrafos 1º e 2º:

§ 1º – A hierarquia é a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da estrutura das IMEs.

§ 2º – A disciplina militar é a exteriorização da ética profissional dos militares do Estado e manifesta-se pelo exato cumprimento de deveres, em todos os escalões e em todos os graus da hierarquia, quanto aos seguintes aspectos:

I – pronta obediência às ordens legais;

II – observância às prescrições regulamentares;

III – emprego de toda a capacidade em benefício do serviço;

IV – correção de atitudes;

V – colaboração espontânea com a disciplina coletiva e com a efetividade dos resultados pretendidos pelas IMEs. (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2002)

O Artigo 7º postula que o princípio de subordinação rege todos os graus da hierarquia militar, em conformidade com o Estatuto dos Militares do Estado de Minas Gerais – EMEMG (1969). O Anexo A contém o detalhamento dos postos e graduações da PMMG, sua subordinação hierárquica e os cursos pré-requisitos para a promoção ao posto/graduação seguinte.

Além da subordinação entre os postos, há precedência hierárquica entre os cadetes dos diversos anos de curso, o que equivale a dizer que os cadetes do terceiro ano são superiores hierarquicamente aos do segundo ano e estes são superiores aos do primeiro ano. Isto significa, entre outras coisas, que os mais “modernos” – precedidos – devem respeito, obediência e subordinação aos mais “antigos” – precedentes. No cotidiano acadêmico, estas questões são levadas muito a sério, sendo vigiadas e controladas, já que este é um ambiente propício e eleito para a internalização dos valores da cultura militar, ou seja, é aí que o processo de socialização institucional se desenvolve.

As vagas anuais para os candidatos ao Curso de Bacharelado em Ciências Militares são definidas por meio da lei de fixação de efetivo da Polícia Militar, e em consonância com as políticas de pessoal do Governo do Estado. Para o ano de 2011, foram 60

¹⁸ Esta Lei surge pós-movimento grevista de 1997, em substituição ao RDPM – Regulamento Disciplinar da Polícia Militar.

vagas, sendo 54 vagas para o sexo masculino e 6 vagas para o sexo feminino. Na PMMG, há uma restrição de vagas para o público feminino, lembrando que este público passou a integrar suas fileiras somente no ano de 1981,¹⁹ ou seja, há trinta anos. Isto é bem recente se levarmos em conta que a PMMG possui 236 anos. A *Lei n. 14.445*, de 26 de novembro de 2002, em seu Artigo 4º, fixou em até 5% o efetivo previsto para militares do sexo feminino nos Quadros de Oficiais Policiais Militares, de Oficiais da Administração e de Praças Policiais Militares. Já a atual *Lei n. 16.678*, de 10 de janeiro de 2007, fixa o efetivo da PMMG alterando este percentual para 10%. Mesmo não constituindo objeto do presente estudo, durante entrevista realizada com A.C., a questão vem à tona, fazendo ela a seguinte consideração:

Outra coisa que eu batalhei muito também é o concurso público. Não é um concurso público? Todos não são iguais perante a lei? Somos. Então porque aquelas diminutas vagas para as mulheres e aquela enormidade de vagas para homem? [...] Sabe uma coisa que eu não consegui entender. Eu falei vocês que praticam a justiça estão rasgando a constituição. Todos são iguais perante a lei. Por que que tem “x” vagas para homens e (-) “x” vagas para as mulheres, também não consegui... (A.C., 11/01/2011)

A entrevistada pontua que uma das questões que procurou trabalhar quando da autorização para o funcionamento do curso de bacharelado foi relativa à distribuição igualitária do número de vagas para o sexo feminino e masculino. Ela conclui assinalando que seu pleito não obteve resultados. Esta desigualdade no número de vagas talvez seja mais bem compreendida levando-se em conta aspectos socioculturais da profissão policial militar que refletem sua identidade, eminentemente masculina.

A questão da identidade policial militar atrelada ao gênero masculino assenta-se em aspectos culturais que correlacionam, a este gênero, o *ethos* guerreiro, a força física, o heroísmo e a bravura, características estas idealizadas e enraizadas no perfil do profissional de polícia militar. Esta questão já foi apontada por outros autores, como Muniz (1999), que assim se pronuncia:

Idealizado pelos PMs da ponta da linha como uma espécie de “terra de machos”, o mundo das ruas é descrito como um tipo de realidade que não se deixa comover pelas virtudes culturais atribuídas ao signo feminino. Nesse território simbólico interpretado como sórdido, violento, insensível e, por tudo isso, masculino, parece só haver lugar para a disputa entre os destemidos “mocinhos” que integram o “bonde do bem” e os “bandidos” e desregrados, que compõem o “bonde do mal”. Esse tipo de gramática dos papéis de gênero, em boa medida conservadora e estereotipada, encontra-se disseminada no interior da tropa. Dela resulta o discurso que pressupõe a inadequação das mulheres para as tarefas de policiamento e prescreve para elas outros tipos de serviços quase sempre burocráticos e muito distantes das atividades de rua. (MUNIZ, 1999, p. 244)

¹⁹ Decreto n. 21.339, de 29 de maio de 1981.

Portanto, o acréscimo significativo do número de vagas para policiais femininos, tal como colocado pela entrevistada, sugere a ressignificação dos conceitos e ideais conservadores que subjazem ao ideal do perfil do profissional de polícia militar. Ideais estes que pressupõem a inadequação das mulheres para tais tarefas, em função de uma suposta fragilidade física e psicológica. No entanto, mesmo aquelas mulheres que não possuem um porte físico condizente com o ideal policial, é sabido, hoje, que a polícia tem incorporado à sua profissionalização técnicas policiais inovadoras e mais eficientes, que instrumentalizam os profissionais para as situações que exigem enfrentamento e práticas repressivas. Neste sentido, percebe-se que a força física não é, necessariamente, determinante do desempenho do policial. Ressalta-se, ainda, que em algumas situações específicas serão requeridas a força física, mas que não representam todo o espectro de atuação das polícias militares.

O Curso, desenvolvido pelo Centro de Ensino de Graduação (CEG) da Academia de Polícia Militar, tem duração de três anos e carga-horária total de 4.470 h/a. Nota-se que a carga-horária do curso é extensa considerando o período de integralização de três anos. O Parecer do CNE/CES – Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior – n. 8/2007 dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. De acordo com este Parecer, uma carga-horária entre 3.600 e 4.000 horas deve ter o curso integralizado em um período mínimo de cinco anos. Verifica-se que o CBCM tem uma carga-horária superior a 4.000 horas, sendo integralizado em três anos. A exceção contida no parecer e que possibilitou a integralização da referida carga-horária em um período mais curto deveu-se ao fato de o curso ser desenvolvido em período integral, em regime de dedicação exclusiva e com atividades escolares extraclasse após as 18 horas, inclusive aos sábados, domingos e feriados. De toda forma, como será visto nos parágrafos seguintes, a carga-horária do curso é extensa em função do rol de atividades a serem desenvolvidas.

A Matriz Curricular do CBCM – Anexo C – congrega disciplinas teóricas e práticas, agrupadas em áreas temáticas, além de estágios e atividades complementares. São ao todo 54 disciplinas distribuídas em sete áreas temáticas, a saber: Missão Policial; Técnicas de Defesa Pública; Polícia Ostensiva; Jurídica; Eficácia Pessoal; Linguagem, Informação e Pesquisa; Administração e Gerência. A carga-horária destinada ao estágio supervisionado é de 300 h/a e as atividades complementares somam 670 horas, correspondendo a aproximadamente 15% da carga-horária total do curso.

O Quadro 3 abaixo apresenta as áreas temáticas com respectivas cargas-horárias e percentual que representam no cômputo da carga-horária total do curso, incluindo estágio e atividades complementares.

QUADRO 3
Áreas temáticas do CBCM e respectivas carga-horárias

ÁREAS TEMÁTICAS	C.H	%
Missão Policial	600	13,43
Técnica de Defesa Pública	870	19,46
Polícia Ostensiva	120	2,68
Jurídica	720	16,11
Eficácia Pessoal	410	9,17
Linguagem, Informação e Pesquisa	490	10,97
Administração e Gerência	290	6,48
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	670	14,98
ESTÁGIO OPERACIONAL	300	6,72
TOTAL	4.470	100,00

Fonte: MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2010c.

O Quadro 3 acima revela que as duas áreas temáticas com maior concentração de carga-horária são as de Técnicas de Defesa Pública (19,46%) e da área Jurídica (16,11%). A primeira congrega as disciplinas de conteúdo técnico profissional circunscrito às atividades eminentemente policiais, como Armamento e Equipamento Policial, Defesa Pessoal Policial e Uso da Força, Tiro Policial, Técnica Policial Militar, dentre outras. A segunda área de maior concentração, a Jurídica, reúne as disciplinas da área do Direito. A concentração de carga-horária de um curso em determinada área do conhecimento também revela aspectos da sua identidade. Esta constatação de prevalência de carga-horária na área do Direito não é restrita ao currículo de formação dos oficiais da PMMG, sendo observada em outras Academias de Polícia Militar. A este respeito pronuncia Muniz (2001):

De certo modo, o esforço de se tentar ultrapassar as sentidas limitações da doutrina militar aplicada à polícia ou do chamado "Militarismo", conduziram as PMs a uma outra armadilha doutrinária: o "bacharelismo", isto é, o apego acrítico à perspectiva criminal do direito. É evidente que, no seu cotidiano, as polícias passam uma parcela do seu tempo estabelecendo contatos com advogados, promotores, defensores públicos, juízes e demais operadores do mundo jurídico formal. É fato que elas gastam uma quantidade de horas utilizando e procurando compreender a gramática da linguagem penal. [...] Mas, a proximidade e mesmo a instrumentalidade do direito penal para certas questões de polícia não devem ser confundidas com o amplo espectro da atuação policial, em particular o das polícias militares ou polícias do provimento da ordem pública (MUNIZ, 2001, p. 186-187).

A pesquisadora aponta para a crise de identidade das instituições policiais militares, que, atreladas no passado, a uma identidade fortemente militar, buscam um outro caminho, arriscando cair em outra “armadilha” que é a do “bacharelismo”, ou seja, a ênfase na perspectiva legalista do Direito. A autora reflete sobre as consequências danosas que esta formação jurídicista pode levar, à medida que privilegia o conhecimento jurídico em detrimento de outros conteúdos curriculares importantes para o exercício do profissional de polícia ostensiva. Além disso, essa formação concentrada na área do Direito reforça uma visão criminalizante da ordem pública, considerada por ela como extremamente danosa aos serviços ostensivos de polícia, já que tendem a produzir e multiplicar os fatores criminógenos que, ao contrário, a instituição policial pretende prevenir (MUNIZ, 2001, p. 187-188). Esta tendência ao “bacharelismo” ficou mais clara a partir da sanção da *Lei Estadual Complementar n. 115* no ano de 2010. A referida Lei modificou as regras para ingresso na PMMG, alterando o pré-requisito do ensino médio, previsto anteriormente, para a graduação em Direito para os candidatos ao cargo de oficiais. Para a formação de soldados a Lei determina, como pré-requisito, qualquer formação de nível superior. Estes pré-requisitos passarão a vigorar para o ano de 2011.

A decisão quanto à modificação para o ingresso nas fileiras da corporação tem um viés político que é a equiparação da carreira policial militar às carreiras jurídicas, com todas as possíveis benesses dela advindas. Não houve uma discussão prévia sobre os impactos dessas mudanças no sistema de educação de Polícia Militar, nem sobre as estruturas dos cursos em funcionamento. De toda forma, o ingresso na instituição policial militar para todos os postos e graduações,²⁰ a partir de 2011, passa a ter como pré-requisito mínimo o ensino de nível superior, o que, mesmo se constituindo uma decisão política, reflete o interesse e a valorização na qualificação profissional dos integrantes da PMMG. Atualmente, diversas comissões multidisciplinares estão estudando e trabalhando em formatos e projetos para os novos cursos, considerando-se os perfis dos graduados ingressantes. Não há, ainda, uma decisão institucional quanto à continuidade ou não do Curso de Bacharelado em Ciências Militares, uma vez que o pré-requisito para ingresso em cursos de graduação, previsto na legislação nacional, é o ensino médio, e o concurso público para provimento das vagas para a carreira do oficial será o bacharelado em Direito. A

²⁰ Para o ingresso nos Quadros de Praças e de Praças Especialistas da Polícia Militar, a citada Lei estabelece que, concomitantemente ao ingresso com o ensino superior, admitir-se-á o nível médio de escolaridade como requisito para ingresso, por um período de cinco anos a contar da data da publicação da Lei, podendo haver prorrogação por ato do governo do Estado. Os ingressantes mediante ensino médio submeter-se-ão, após aprovação em concurso público, a curso de formação de nível superior promovido pela instituição.

proposta inicial para o novo curso que formará os oficiais da PMMG é uma pós-graduação *lato-sensu*, que está sendo analisada.

Barros (2010), em artigo intitulado “Entre a lei e a ordem. Por uma polícia pedagógica”, apresenta cinco pontos argumentativos contra a opção pelo bacharelado em direito, como formação prévia, para ingresso na carreira de oficial da PM. De acordo com o autor, o agir policial tem um cunho social, e a formação em Direito, com ênfase em aspectos normativos, não constitui a melhor opção.

Não é preciso ser bacharel em direito para ser polícia, principalmente uma polícia ostensiva que tem por função a manutenção da ordem e da paz. Se existe o interesse em agregar valor à profissão seria adequado à polícia mineira exigir cursos superiores capazes de lidar com a negociação, com a proximidade, com a educação, crítica e “segurança social” dos cidadãos. Apostar na política da lei e na judicialização da polícia, que tampouco deveria ser militar, é alimentar uma ideologia que, por lógica, é punitiva e segregadora. Mais que isso, é justificar no imperativo da lei o que já se percebe no dia a dia e talvez criminalizar, punir e prender aqueles que, por ingenuidade, desconhecimento, azar, ignorância e diferença estiveram sempre distantes dos órgãos da justiça (BARROS, 2010, p. 2).

Além das concentrações de cargas-horárias do CBCM nas áreas temáticas Técnicas de Defesa Pública, em primeiro lugar, e Jurídica, em segundo, conforme apresentado no Quadro 3, nota-se que, em terceiro lugar, figura o percentual de 14,98% para o núcleo de atividades complementares. As Diretrizes da Educação de Polícia Militar – DEPM 2010 –, Resolução emanada do comando geral da PMMG, refere-se às atividades complementares no seguinte contexto:

O Ensino de Polícia Militar constitui o processo de aprendizagem, intermediado por professor ou tutor, em atividades curriculares e *atividades complementares*, de maneira a respeitar a integridade intelectual do discente e a construir a competência profissional. (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2010c. Grifo nosso).

Este enunciado é replicado nos documentos educacionais hierarquicamente subsequentes, emanados pela Academia de Polícia Militar e pelos seus respectivos Centros de Ensino. O Regimento da Academia de Polícia Militar (RAPM 2010) considera como atividades complementares: “estágio, desfiles matinais, palestras, seminários, jornadas rurais e policiais, serviço interno, painéis, treinamento esportivo, eventos sociais, ou outras que, da mesma forma, tenham como objetivo a complementação do ensino curricular” (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2010e, p. 13). O Regimento do Centro de Ensino de Graduação (RCEG 2010) menciona o conceito e características das atividades complementares em seu Artigo 132º:

Art. 132º - As atividades complementares curriculares desenvolvem habilidades e competências que complementam os conteúdos e conhecimentos oferecidos nas unidades curriculares, sendo:

I – componente curricular dos cursos, devendo compor a carga-horária desses cursos para integralização;

II – a atividade complementar curricular não é considerada disciplina, embora conste na malha curricular dos cursos, sendo seu cumprimento exigido para a colação de grau do discente;

III – corresponderá até 10% (dez por cento) da carga horária total do curso;

IV – não se confunde com o Estágio Curricular Supervisionado;

V – as atividades ofertadas como atividades complementares serão planejadas em observância às Ordens de Serviço e integração entre os cursos/ períodos, considerando como tais seminários, palestras, treinamento desportivo, eventos de natureza operacional e administrativa, jornadas policiais e atividades de campo;

VI – visitas de estudos conforme regulamentadas nas DEPM e o RAPM. (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2010a)

A partir do exposto, percebe-se que não há muita clareza quanto ao conceito de atividades complementares na educação de polícia militar, uma vez que no RAPM o estágio é considerado como atividade complementar, e o RCEG diz exatamente o contrário, em seu Artigo 132º, inciso IV. Além disso, o RCEG define que a carga-horária das atividades complementares não deve exceder 10% da carga-horária total do curso, o que é contrariado na Matriz Curricular do CBCM, que apresenta um percentual de 14,98% para as atividades complementares.

O RAPM, ao elencar as atividades constantes do rol de complementares, abre um extenso leque de possibilidades, deixando espaço para a inserção de “outras que visem à complementação do ensino curricular”.

O Projeto Pedagógico do CBCM ressalta que, dentre as estratégias de operacionalização do currículo, destacam-se as atividades em classe e, sobretudo, as atividades complementares, que “favorecem a reflexão sobre os conteúdos em pauta e sobre os valores e atitudes que sugerem o exercício das competências e habilidades constantes do perfil profissiográfico e a relação dialética entre teoria e prática” (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2004b). As seguintes atividades encontram-se descritas como atividades complementares no Projeto Pedagógico do CBCM: estágio supervisionado; palestras; painéis e seminários; visitas temáticas; Programa de Leitura Machado de Assis; atividades de pesquisa; atividades de extensão – Projeto Criança Cidadã, Operação Fernão Capelo, Atividade de Campo Programada, Semana de Desenvolvimento Profissional –; atividades socioculturais – Torneio de Calouros, Torneio Alberto Silva, Grêmio Cultural Estudantil, Valsa de Debutantes, Divulgação do CFO, Desfiles Matinais, Solenidade de Entrega do Espadim Tiradentes. Nota-se que o Projeto

Pedagógico do Curso encontra-se desatualizado, e, dessa forma, diversas atividades complementares listadas já não fazem mais parte do atual currículo do CBCM, inclusive a própria atividade de estágio não figura mais no rol de complementares, conforme definição contida no RCEG 2010.

De toda forma, a constatação é de que, na prática, a carga-horária destinada às atividades complementares que compõem o currículo do CBCM excede o previsto em sua Matriz Curricular. Apesar de as atividades complementares estarem formalmente listadas na Matriz Curricular do curso (Anexo C) – como: Seminários; Palestras; Painéis e Visitas; Atividades Práticas Policiais e Práticas de Desportos Profissionais –, o seu currículo incorpora, ainda, uma série de outras atividades, descritas no RCEG, que fazem parte da introjeção do *ethos*²¹ militar, constituindo-se, dessa forma, o processo de socialização institucional, tais como desfiles, solenidades militares, atividades físicas com armas, entre outras. Como dito anteriormente, o profissional de segurança pública da PMMG possui esta dualidade de ser policial e de ser militar e, sendo assim, ao lado da formação policial, reside a formação militar. Neste sentido, como aponta Fleury (*apud* SOUSA, 2001) “o momento de socialização é crucial para o indivíduo e para a organização, já que é aí que os valores e os comportamentos estarão sendo transmitidos e incorporados pelos novos membros” (SOUSA, 2001, p. 52).

Sobre o processo de socialização e construção da identidade militar, assinala Castro (*apud* SILVA, 2009):

[...] ao entrar na academia militar o cadete vivencia, através de uma série de ritos expiatórios, um processo de socialização profissional durante o qual deve aprender valores, atitudes e comportamentos adequados à vida militar, tais como disciplina, hierarquia, precisão, rapidez, vigor físico, solidez moral etc. Essas condutas e princípios acabam por condicionar a vida tanto profissional como pessoal do cadete, inclusive porque esse processo é intensificado por ocorrer em relativo isolamento ou autonomia, proporcionando um distanciamento entre a vida militar e o mundo civil (CASTRO *apud* SILVA, 2009, p. 107-108).

O autor faz referência aos rituais presentes em uma academia militar que objetivam a introjeção dos valores institucionais. O alojamento compulsório cumpre a função de facilitar o processo de socialização, já que possibilita o distanciamento do mundo civil.

Neste sentido, diversas atividades e ritos são realizados na APM com o objetivo de desenvolver no cadete o “espírito” militar. Estas atividades compreendem os desfiles matinais, as chamadas matinais e vespertinas, as solenidades militares, as jornadas militares,

²¹ Maneira de ser habitual, comum a um determinado grupo.

as atividades físicas com armas, o cumprimento de diversas “missões”, dadas pelos precedentes aos precedidos, além da disciplina de Ordem Unida, prevista na Matriz Curricular do curso. Para algumas destas atividades são destinadas carga-horária específica, mas para outras não há previsão formal de carga-horária, embora consumam tempo escolar do discente, conforme relatos dos formandos do CBCM, contidos no relatório de avaliação do curso nos anos de 2010, 2009 e 2007:

No que tange ao nível de aprendizagem poderia ser maior, caso o tempo para os estudos não fosse posto em segundo plano, em detrimento de diversas atividades complementares. Falta tempo disponível. Acúmulo de várias atribuições. Dificuldade em liberação para tratar de assuntos relativos às atividades. A carga horária extrapola o conceito de complementar, e torna o principal como secundário (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2010b).

Pouco tempo disponível para estudo o que contribui para um aproveitamento pouco sólido e permanente das informações – a assimilação é decorada e logo esquecida. Necessidade de direcionar a formação para o trabalho que o tenente irá desenvolver (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2009).

O nível de aprendizagem seria maior se o cadete tivesse mais tempo para dedicar aos estudos, a quantidade de plantões e atividades extras diminuem o tempo para estudo, exemplo é véspera de prova possuir treinamento noturno de Espadim²². O CFO dá prioridade à formação militar, sendo três desfiles por semana. Sairemos excelentes militares, marchando bem e manuseando bem a espada. Contudo, quando nos depararmos com situações adversas na rua, não saberemos como resolvê-las, pois não treinamos as técnicas policiais devidamente, e não tivemos tempo para assimilar matérias como Direito Penal e outros procedimentos práticos (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2007).

Como já sinalizado, além da carga-horária de disciplinas do curso ser extensa, devendo ser integralizada em três anos, uma série de atividades complementares afetas ao processo de socialização à cultura militar “incham” o currículo do CBCM, comprometendo a assimilação do conteúdo curricular. Nos três extratos dos relatórios de avaliação apresentados, os cadetes/discentes do CBCM apontam a pouca importância que é dada aos estudos e à formação policial, sendo o tempo do discente mais consumido nas atividades de cunho militar, ligadas ao processo de socialização. Santos (2006), em pesquisa realizada em cerca de 20 escolas e academias de polícia civil e militar do Brasil, corrobora os dados aqui levantados, expondo que, “no caso das academias, há uma enorme quantidade de horas-aula em atividades complementares, algumas dedicadas a atividades de rituais militares” (SANTOS, 2006, p.2).

²² Referência à solenidade de entrega do espadim Tiradentes aos cadetes do primeiro ano do CBCM.

Pesquisa realizada por Caruso, Moraes e Pinto (2006) sobre a formação policial militar na PMERJ – Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro – também revela o lugar que as atividades militares ocupam na formação do policial militar:

Portanto, não seguir à risca as exigências da postura e doutrina militares, como marchar corretamente; carregar uma arma de maneira inadequada; não respeitar os símbolos militares; estar desleixado com sua aparência e não cumprir as referências aos seus superiores de modo adequado, pode levar a uma punição severa, tornando-se rotineira na vida do aluno e ganhando, em muitos casos, mais espaço no processo de formação do que as exigências relacionadas a aquisição de conhecimentos necessários ao exercício da atividade policial (CARUSO; MORAES, PINTO, 2006, p. 12).

De acordo com os autores, no universo acadêmico policial militar, há uma supervalorização do desempenho das atividades militares em detrimento, muitas vezes, da aprendizagem dos conhecimentos relativos ao exercício profissional.

O entrevistado J.A., professor do Centro de Ensino de Graduação, também constata haver uma sobrecarga de atividades na composição do currículo do CBCM, que ele analisa como sendo prejudicial ao processo ensino-aprendizagem.

... agora eu penso que neste ponto existe aí uma polaridade importante que tem reflexo na sala de aula. Porque esse aluno, ao mesmo tempo que ele está num processo de conhecimento e está buscando uma formação, ele também tem atividades. E ele tem empenhos que ele desenvolve dentro da academia. Tem responsabilidades que ele desenvolve, né? Do ponto de vista pedagógico, algumas vezes é conflitante porque esse aluno tem uma sobrecarga de tarefa. Uma sobrecarga de teoria e conceitos. Pra de repente ele escolher. Eu estudo para aquela prova, faço aquela atividade ou eu não vou ter um bom posicionamento por causa do meu desempenho na tarefa delegada. Então nesse ponto eu penso que algumas vezes o pedagógico entra em conflito com o institucional. É uma característica típica da instituição. Eu não penso que isso seja um problema, problema se resolve. Eu não creio que isso se resolva, eu creio que isso merece ser melhor gerenciado. Melhor administrado. De maneira a considerar que esse aluno está em formação. Tem o fator psicológico. Emocional, de três anos longe de casa, com toda essa característica que a academia propõe de pressão. Tem que ... você tem que descobrir se esse indivíduo tem algum problema, tem que ser aqui [...] Então ele tem que estar exposto sim, sob pressão. Nesse limite, vamos dizer assim. Mas na mesma proporção ele tem que ser, também, entendido como aluno. Tem que ter cuidados de aluno. Na distribuição das disciplinas, na carga da avaliação. No tempo para produzir. Para elaborar. Pra assimilar. Senão isso acaba gerando um ... eu percebo isso no último ano, um stress agudo. (J.A., 15/12/2010)

O entrevistado fala desta dupla função do discente no curso, de ter que estudar e ao mesmo tempo trabalhar e cumprir uma série de tarefas. Em sua opinião, o reflexo desta falta de tempo e do excesso de atividades é percebido em sala de aula. É neste sentido que ele diz que, em alguns momentos, o pedagógico entra em conflito com o institucional. A instituição tem que administrar melhor esta questão, equilibrando as duas

dimensões que compreendem a formação do futuro oficial. De um lado, ele precisa ser testado em seus limites, colocado sob pressão, já que os desafios operacionais são muitos, mas, de outro lado, ele precisa ser compreendido como aluno que necessita de tempo para produzir, para elaborar, para assimilar. Ele finaliza sinalizando que este contexto de pouco tempo e de excesso de atividades acaba por produzir um estresse agudo nos discentes, percebido por ele nos cadetes do terceiro ano de curso – ano de maior cobrança, de assunção da liderança, planejamento de atividades e produção de trabalho de conclusão de curso.

Formalmente, o perfil do gestor de segurança pública que a instituição policial militar pretende formar encontra-se descrito no perfil de egresso do Projeto Pedagógico do CBCM (2004). Este foi pensado, institucionalmente, a partir do Mapeamento de Competências do profissional de segurança pública da PMMG, documento elaborado no ano de 2002, por comissão multidisciplinar. Atualmente, este documento encontra-se em fase de revisão como meta do planejamento estratégico da PMMG, para o triênio 2009-2011. O perfil proposto encontra-se fundamentado no modelo profissiográfico por competências, tendo-se subsidiado nas descrições contidas na Classificação Brasileira de Ocupações.²³

O perfil de egresso do CBCM apresenta as habilidades e atitudes descritas no Quadro 4 abaixo:

²³ CBO – instituída por Portaria Ministerial n. 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares.

QUADRO 4
Perfil de egresso do CBCM – Habilidades e atitudes

HABILIDADES	Aplicar a legislação vigente e institucional
	Administrar conflitos, privilegiando técnicas de verbalização ao uso da força
	Empregar técnicas policiais militares, de defesa pessoal e uso da força, bem como manusear armamentos e equipamentos policiais militares
	Trabalhar em equipe de forma cooperativa, sabendo adaptar-se aos papéis de ser comandante (líder) e ser comandado (liderado)
	Saber ouvir e identificar demandas da comunidade e tomar decisões avaliando oportunidades
	Gerenciar dados relativos à segurança pública na área de responsabilidade (geoprocessamento, mapa e boletim de ocorrência e etc.)
	Realizar análise de cenário e agir mediante planejamento prévio, considerando as variáveis de cada situação
	Prestar primeiros socorros e encaminhar para a assistência adequada
	Identificar vítimas em potencial
	Falar em público considerando diferentes faixas etárias e níveis socioeconômicos
	Identificar drogas ilícitas, armas, documentação irregular
	Colher dados pertinentes a ocorrência e que auxiliem na identificação de infratores
Adaptar o estilo de liderança de acordo com situações e com as particularidades de cada grupo	
ATTITUDES	Internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional
	Postura humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões baseado nos princípios da legalidade, em consonância com os direitos humanos
	Formação técnica e científica para atuar na prevenção e repressão do delito, interagindo com a sociedade na busca da solução de problemas e melhoria da qualidade de vida da comunidade, nos moldes da filosofia de polícia comunitária
	Capacidade de atuar em equipes multidisciplinares
	Capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança
	Competência para atuar em atividades preventivas, repressivas, administrativas e policiais na função de comando/supervisor

Fonte: MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2004b.

A partir das competências elencadas no Quadro 4, pode-se verificar que a instituição pretende formar um oficial de polícia que atue frente à criminalidade, de forma preventiva e repressiva, em consonância com os pressupostos filosóficos da polícia comunitária e dos Direitos Humanos. A instituição policial militar, envolta no contexto democrático e referendada no novo paradigma de polícia cidadã, requerida pela sociedade contemporânea, elege um perfil profissional que privilegia a missão policial. As habilidades e atitudes elencadas no perfil de egresso do CBCM se assentam na dimensão policial – percebe-se que não há menção direta a valores e princípios militares –, o que se

constitui um contraponto se considerarmos que, no currículo em ação,²⁴ parece haver uma ênfase nos aspectos militares na formação do futuro oficial, conforme considerações já destacadas.

O corpo docente do CEG congrega professores civis, contratados para a respectiva carga-horária da disciplina, e militares, designados para a função, formados em diversas áreas do conhecimento, selecionados mediante análise de currículo, realizada por comissão composta por oficiais do Centro. A titulação mínima exigida é a pós-graduação *lato sensu*, conforme preconiza a Resolução n. 4.068, de 12 de março de 2010 (Diretrizes da Educação de Polícia Militar – DEPM), em consonância com a LDBEN de 1996. Não há previsão de outros requisitos para ministrar aulas no Centro, sendo que a cada ano os professores são avaliados, podendo permanecer ou não na atividade docente.

A administração do Centro é composta por oficiais e praças que têm o objetivo de planejar, coordenar e executar ações que visem ao bom funcionamento do ensino. Além disso, cabem aos oficiais do CEG o papel de coordenadores e chefes de curso, o que significa o acompanhamento aos discentes nos aspectos intelectuais, morais e disciplinares. A seleção da equipe que integra a administração do Centro não obedece a critérios de formação na área de educação, ocorrendo por indicação e escolha do comandante da APM.

5.2 Princípios e pressupostos educacionais

Os princípios e valores da Educação de Polícia Militar de Minas Gerais, bem como as diretrizes pedagógicas e normas para o funcionamento dos cursos da EPM, estão descritos em documentos educacionais internos. Estes documentos encontram-se hierarquizados, sendo as diretrizes gerais emanadas do Comando Geral da Corporação policial militar, por meio das DEPM – Diretrizes Gerais de Educação de Polícia Militar. Estas diretrizes são desdobradas pela Academia de Polícia Militar, Unidade gestora do ensino, e pelos respectivos Centros de Ensino, responsáveis pela execução dos diversos cursos.

²⁴ São chamados de currículo em ação, ou real, todos os tipos de aprendizagens que os estudantes realizam como consequência de estarem escolarizados. É a consequência de viver uma experiência num ambiente que propõe/impõe todo um sistema de comportamentos e valores e não só de conhecimentos a assimilar.

A concepção pedagógica do Curso de Bacharelado em Ciências Militares, objeto do presente trabalho de pesquisa, permeia estes documentos, seja de forma direta, fazendo referência a suas ideias e pressupostos, seja de forma indireta, por meio da regulamentação de práticas do cotidiano acadêmico e da gestão educacional. Menezes e Santos (2002) conceituam a gestão educacional como aquela que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação das condições materiais e humanas necessárias, que garantam o avanço dos processos sócio-educacionais das instituições de ensino, visando à promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos.

Para a compreensão e alcance do estudo proposto, foram analisados os seguintes documentos educacionais da Educação de Polícia Militar:

- 1) Diretrizes da Educação de Polícia Militar (DEPM);
- 2) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- 3) Regimento da Academia de Polícia Militar (RAPM);
- 4) Regimento do Centro de Ensino de Graduação (RCEG);
- 5) Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino de Graduação (PPP);
- 6) Plano de Curso do Curso de Bacharelado em Ciências Militares (PC).

O Quadro 5 apresenta os documentos propostos para análise com nome/sigla e características gerais. Para efeitos de organização, os documentos encontram-se listados pelo critério de hierarquização, o qual pode ser verificado a partir do item “autoridade que assina o documento” – no organograma da PMMG, o Comando Geral é o órgão estrategicamente superior à Academia de Polícia Militar, e os Centros de Ensino se subordinam a esta última.

As características consideradas para a composição do quadro foram:

- 1) Ano da última publicação;
- 2) Número de páginas;
- 3) Local da APM onde o documento é encontrado;
- 4) Autoridade que assina o documento;
- 5) Teor/objetivo do documento.

QUADRO 5
Documentos analisados e características gerais

DOCUMENTOS E CARACTERÍSTICAS GERAIS					
DOC	ANO (*)	Nº Pág.	DISPONÍVEL	ASSINA	TEOR DO DOCUMENTO/OBJETIVO
DEPM	2010	172	Nas diversas sessões da APM e dos Centros de Ensino.	Cmt. da PMMG	Documento de cunho essencialmente normativo que estabelece diretrizes para o desenvolvimento da Educação da Polícia Militar de Minas Gerais. Elaborado por comissão composta por oficiais da APM e do Estado Maior da PMMG.
PDI	2004	48 (*)	Na assessoria pedagógica dos Centros de Ensino	Cmt. da APM	Documento elaborado quando do credenciamento da APM como IES. Encontra-se desatualizado. Elaborado por uma comissão multidisciplinar, cujos membros, excetuando-se a equipe técnico-pedagógica, não se encontram mais na APM. Tem por objetivo <i>“Apontar o modelo ideal que a instituição deseja atingir, as necessidades e prioridades da Instituição, para onde as ações devem convergir, e também quais os resultados que precisam ser potencializados.”</i>
RAPM	2010	126	Em diversas sessões da APM e dos Centros de Ensino.	Cmt. da APM	Documento que, partindo das DEPM, replica seus fundamentos e princípios educacionais, desdobrando detalhamentos funcionais e estrutura da APM. Constitui-se em diretrizes para os Regimentos dos Centros de Ensino, definindo aspectos da organização formal dos cursos e dos documentos educacionais. Tem por objetivo <i>“disciplinar as atividades educacionais dos segmentos que integram o Sistema de Educação de Polícia Militar de Minas Gerais.”</i>
RCEG	2010	176	Nas diversas sessões do CEG	Chefe do CEG	Documento elaborado por oficiais pertencentes ao respectivo Centro. Tem como fundamentação as DEPM e o RAPM. Diversos dos seus artigos são cópias e desdobramentos destes. <i>“Contém as disposições sobre o funcionamento das atividades do CEG, nos planos didático-pedagógico, administrativo e disciplinar, referentes às atividades de ensino.”</i>
PPP	2004	64	Na assessoria pedagógica do CEG	Chefe do CEG	Elaborado como pré-requisito para a solicitação de reconhecimento do curso de Bacharelado junto ao CEE. <i>“O Projeto Pedagógico do CEG vem atender uma exigência dos Órgãos de Educação Estadual, sem perder de vista sua função principal que é da construção da identidade da Instituição, sendo um instrumento teórico – metodológico para a transformação da realidade.”</i>
PC	2006	41	Na assessoria pedagógica do CEG	Chefe do CEG	Documento elaborado pela assessoria pedagógica do Centro. <i>“O plano de curso não é um documento elaborado apenas para cumprir formalidades administrativas, mas vem apresentar de forma objetiva como se desenvolve a prática pedagógica no CEG e os princípios educacionais nos quais nos apoiamos para fazer do discurso uma prática constante.”</i>

(*) ano da última publicação

O Quadro 6 reúne os documentos em dois grupos, A e B, de acordo com as semelhanças das características consideradas no Quadro 5 – ano de publicação, disponibilidade e teor do documento.

Grupo A – Reúne os documentos aqui nomeados como diretrizes pedagógico-normativas, por se tratarem da gestão educacional, ou seja, da operacionalização e do controle do ensino;

Grupo B – Reúne os documentos aqui nomeados como diretrizes pedagógico-filosóficas, por se tratarem dos fundamentos filosófico-educacionais e das práticas educativas.

Assim, no Grupo A foram incorporados as DEPM, o RAPM e o RCEG, e no Grupo B, o PDI, o PPP e o PC.

QUADRO 6
GRUPOS A E B: Características semelhantes dos documentos analisados

CARACTERÍSTICAS	GRUPO A	GRUPO B
Documentos	DEPM, RAPM e RCEG	PDI, PPP e PC
Ano da última publicação	Documentos atualizados – ano de 2010	Documentos desatualizados – os anos de elaboração correspondem, em sua maioria, ao período de credenciamento da APM e reconhecimento do CBCM junto ao CEE. Desde então não foram atualizados (*).
Disponibilidade	Documentos acessíveis nas diversas seções do CEG	Documentos encontrados apenas na Supervisão de Ensino do Centro – supervisão de Ensino.
Teor do documento/objetivo	Documentos essencialmente normativos que tratam de como operacionalizar, disciplinar e controlar o ensino da EPM.	Documentos que encontram correspondência no sistema civil de ensino, constituindo-se pré-requisitos formais para os processos de credenciamento e autorização dos cursos junto aos órgãos de educação federal e estadual. Compreendem diretrizes pedagógicas que orientam as atividades e práticas educativas e seus fundamentos filosófico-educacionais. Neles encontram-se as seguintes expressões: “modelo para onde as ações devem convergir”, “instrumento teórico – metodológico para a transformação da realidade”, documento que “vem apresentar de forma objetiva como se desenvolve a prática pedagógica no CEG e os princípios educacionais nos quais nos apoiamos para fazer do discurso uma prática constante.”

(*). exceção feita ao Plano de curso que teve uma atualização em 2006.

A partir das características dos Grupos A e B, apresentadas no Quadro 6, faz-se algumas considerações:

- Os documentos do Grupo A, pedagógico-normativos, parecem ter maior relevância institucional, devido aos fatos de estarem atualizados e de se encontrarem disponíveis nas diversas seções do Centro de Ensino para consulta, no cotidiano acadêmico.
- Os documentos constantes do Grupo B, pedagógico-filosóficos, foram elaborados no ano de 2004 e não foram atualizados desde então – exceção feita ao Plano de Curso, que teve atualizações em 2005 e 2006. O PDI e o PPP constituem-se documentos pré-requisitos para reconhecimento dos cursos de graduação, conforme previsto na legislação de educação nacional. A época em que estes documentos de ensino foram elaborados, 2004, coincide com o início do processo desenvolvido pela APM para seu credenciamento como IES e o consequente reconhecimento do CBCM como curso superior. Pode-se pensar, neste sentido, que estes documentos foram elaborados para cumprir o pré-requisito formal, contido na legislação nacional. Porém, apesar de se constituírem como fundamentos para o direcionamento pedagógico, não foram revisitados.
- Os documentos do Grupo A têm como objetivos normatizar, operacionalizar, disciplinar e controlar o ensino da EPM, bem como seu cotidiano acadêmico. Já os documentos do Grupo B compreendem diretrizes pedagógicas que orientam as atividades e práticas educativas e seus fundamentos filosófico-educacionais.

Os aspectos retratados acima podem ser constatados nos relatos dos entrevistados, conforme apresentado abaixo.

O entrevistado J.A., professor do CEG, ao ser indagado do seu nível de conhecimento sobre o Projeto Pedagógico do CBCM, responde: “eu diria que profundamente não... Não posso dizer da proposta pedagógica com muita tranquilidade. Precisaria ter mais contato” (J.A., 15/12/2010).

O entrevistado M.A., sobre a participação do corpo docente nas atividades e reuniões educacionais, relata que ela se restringe a reuniões de cunho administrativo: “[...] Eu vejo assim os professores, ainda, participam de reuniões, mas reuniões administrativas, não é? Não são reuniões ... assim pra construção do currículo. Pra alterar. Pra dar novo rumo, não são reuniões para o ensino” (M.A., 20/02/2011).

Os relatos dos entrevistados demonstram que as reuniões para as quais o professor é convidado, não aprofundam em questões pedagógicas, restringindo-se a questões de ordem administrativa. Como dito, o corpo docente do CEG não é fixo, sendo contratado/designado para ministrar uma carga-horária específica, o que pode dificultar a participação e o envolvimento do corpo docente em reuniões pedagógicas e elaboração de projetos, fora do horário definido para suas aulas. Esta questão, em conjunto com a análise documental feita, reforça a ideia de o foco da educação de polícia militar recair mais em aspectos da gestão educacional do que em aspectos pedagógicos.

A entrevistada A.C., assessora do CEE/MG, em seu depoimento, retrata a dificuldade dos integrantes da instituição de ensino policial militar em compreenderem a essência do funcionamento e dos objetivos dos documentos educacionais:

Quais que foram os meus primeiros problemas com os dois? “Y” e “Z”²⁵? Primeiro o regimento escolar. Porque nós temos o regimento da corporação. Agora do estabelecimento escolar eles tem que ter regras de funcionamento interno próprio da Instituição Escolar. Não interessa a corporação. O modo de apresentar na corporação ou de perfilar nas fileiras, o regimento é escolar. São normas de funcionamento interno da Instituição Escolar. E o projeto pedagógico são normas e regras do funcionamento do curso. [...] Foi aquela luta para adaptar o regulamento da polícia ao regimento escolar. Bem, não vou dizer pra você que eu consegui na sua inteireza dar um perfil de regimento de estabelecimento escolar, não consegui. Você sabe que as barreiras são muitas. Então aquilo que poderia ser feito, foi feito ... Porque eles confundem regimento escolar com regulamento da corporação. Quando na verdade não é. O Regimento escolar define as normas de funcionamento do estabelecimento de ensino, só! (A.C., 11/01/2011)

A entrevistada comenta a dificuldade dos oficiais que trabalhavam com ensino na APM à época do início das discussões sobre a modernização da educação de polícia militar em compreender o funcionamento de uma escola e o conceito de regimento, confundindo-os com as regras e normas institucionais, correlatas a um quartel. Como já apontado, quando da apresentação da estrutura e funcionamento do CBCM, os oficiais que são designados para trabalhar na Academia de Polícia Militar não têm nenhuma formação na área educacional, sendo selecionados sem critérios específicos. A falta de especialização no campo da educação pode ser uma das justificativas para a dificuldade dos oficiais compreenderem o universo escolar, seus documentos e funcionamento.

A mesma entrevistada, A.C., no relato abaixo, corrobora a ideia apontada, na análise do Quadro 6, de que a elaboração de determinados documentos educacionais pela APM apenas cumpriu o requisito formal para o credenciamento e reconhecimento do curso:

²⁵ Oficiais que iniciaram as discussões sobre a modernização da educação de polícia militar nos idos de 1997-2000. Os nomes citados foram preservados.

Então, eles entraram no sistema pela porta da frente, mas não penetraram. Porque veja bem, o que que teria que vir pro Conselho? ... todo o edital do processo seletivo. Nunca veio. Mudança na estrutura curricular. Nunca veio. Mudança do corpo docente, nunca veio. Então as nossas ... os nossos contatos é só na hora que o “W”²⁶ tem problema, pra gente socorrê-lo. Ou então na hora de renovar reconhecimento. Ou de alguma coisa como isso. (A.C., 11/01/2011)

A entrevistada, ao dizer que a Academia de Polícia Militar entrou no sistema pela porta da frente, mas não penetrou, revela que, apesar do processo para reconhecimento do CBCM ter seguido a tramitação e as normas legais, a APM não incorporou os atos administrativo-educacionais subsequentes, previstos para uma IES pertencente ao sistema estadual de ensino. O depoimento da entrevistada deixa claro que, depois do objetivo alcançado, ou seja, o reconhecimento do curso, não houve consideração e cumprimento para com as normas do Conselho.

O entrevistado C.A. também se referencia ao documento formal exigido para a autorização e reconhecimento do curso:

Eu acho que o principal foi o planejamento de um curso em consonância com o Bacharelado. Nós tivemos que partir pra fazer projeto político pedagógico, que nós não tínhamos. Projeto de curso. Definir a área de conhecimento. [...] Nós não tínhamos um curso claro pra gente. O nosso curso da área de conhecimento “X”. O nosso projeto pedagógico é esse. O nosso projeto de curso é esse. Porque um projeto te diz onde você quer chegar. O principal de optar pelo Bacharelado foi toda essa estrutura. [...] E que dá certo no meio acadêmico, né ... toda essa estrutura formal que nós pegamos e tivemos que nos enquadrar. E para nos enquadrar nessa estrutura formal nós tivemos que pesquisar. [...] até que vale a pena você dar uma olhada, se eu não estou falando bobagem, porque na época nós fizemos a opção do Bacharelado em Ciências Militares, porque nós não tínhamos direito ... Segurança Pública como área de conhecimento. (C.A., 13/01/2011)

O entrevistado aponta para a formalidade da elaboração de determinados documentos, como o projeto de curso, exigência da legislação, para o reconhecimento do nível superior de ensino, mas, em contrapartida, destaca seu sentido intrínseco, que é o de nortear o planejamento de ações educativas que coadunam com um bacharelado. Em sua opinião, a busca pelo bacharelado possibilitou à instituição, à medida que teve que elaborar um documento formal, pensar um curso e a forma pela qual iria desenvolvê-lo, interligando aspectos teórico-práticos. Ao falar da área das Ciências Militares e da Segurança Pública, o entrevistado faz referência à Portaria Interministerial n. 158-A, de 9 de fevereiro de 2010, do Ministério da Educação, que cria, no catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico de Segurança Pública, que, à época do reconhecimento do CBCM, não existia. O entrevistado C.A.

²⁶ Pedagogo do CEG por ocasião da entrevista. O nome foi preservado.

relata ainda que, talvez, o melhor caminho para o reconhecimento do curso teria sido o da área de Segurança Pública “[...] eu mudaria para Bacharelado em Segurança Pública. Você sairia das Ciências Militares, já que tem a nova área de Segurança Pública reconhecida.” É revelada pelo entrevistado a dualidade vivenciada pela instituição no que se refere à inserção do curso na área de conhecimento das Ciências Militares ou da Segurança Pública, que tem sua origem no hibridismo da identidade institucional, já discutido anteriormente.

Além dos aspectos destacados por C.A. referentes ao caminho percorrido pela instituição para o alcance do bacharelado, o entrevistado J.A., professor do CEG, ao ser perguntado sobre quais saberes e concepções pedagógicas foram incorporados ao Curso de Bacharelado, menciona que sua participação no processo de transposição do CFO para o bacharelado constituiu-se em reuniões para a elaboração dos conteúdos programáticos de sua área, Administração de Empresas. Em sua opinião, a transposição para o bacharelado agregou uma linguagem mais empresarial ao contexto do gestor de segurança pública:

E então eu percebo que a preocupação em trazer novas disciplinas com novos focos, é muito importante e os temas que eu vejo mais destacados é de gestão de projetos. Planejamento estratégico. Uma linguagem mais empresarial, vamos dizer assim. Discutida só nas empresas privadas, ou sem fins lucrativos, que tinham lá a sua visão, missão, valores, objetivos, metas. Eu penso que algumas disciplinas puderam trazer essa discussão aqui pra dentro da Academia, temas que o gestor vai ter que lidar com ele cedo ou tarde. Gestão de pessoas. Comportamento organizacional. O próprio planejamento estratégico com esse foco no negócio. [...] Entender a parte de finanças. De orçamento. E trabalhar com uma forma de lembrar esse aluno de que ele é gestor de um processo dentro da Polícia Militar. E que o negócio é a segurança pública. Mas, o processo de gestão precisa ser melhor entendido. Eu acho que com essa mudança trouxe linguagens e conceitos que antes eram discutidos em outros polos fora da questão pública, vamos falar assim. (J.A., 15/12/2010)

De acordo com o entrevistado, a transposição do CFO para o bacharelado trouxe uma linguagem mais organizacional para o contexto da formação dos oficiais da PMMG. Ele elenca uma série de conteúdos disciplinares que, em sua percepção, foram agregados ao novo curso e que legitimam a gestão em segurança pública. Quando ele diz que “pensa que algumas disciplinas puderam trazer essa discussão aqui pra dentro da Academia”, ele fala de sua prática em sala de aula e do conteúdo agregado às suas disciplinas.

Comparando as Matrizes Curriculares dos dois cursos, do CFO (2006) e do CBCM (2007),²⁷ verifica-se, a princípio, que houve um acréscimo de 576 h/a no currículo do CBCM. Quanto à Matriz Curricular, o CFO não dispunha as disciplinas em áreas temáticas, como a matriz do CBCM. Algumas disciplinas foram incluídas no curso de bacharelado: Ética Profissional e Cidadania, Análise Criminal, Técnica de Redação de Documentos, Direito

²⁷ Primeira matriz do CBCM. Na matriz atual, 2011, constam pequenas modificações.

Constitucional II, Técnica Policial Militar III, Legislação Especial e Comunicação Organizacional II. Não foram incluídas na matriz do CBCM as seguintes disciplinas que faziam parte do rol de disciplinas do CFO: Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Etiqueta Social, Natação, Direito da Criança, do Adolescente e do Idoso – conteúdo absorvido na disciplina de Legislação Especial, Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, Chefia e Liderança II, Organização, Sistemas e Métodos e Gestão pela Qualidade Total. Além disso, foi incluído, na Matriz Curricular do CBCM, um item específico contendo a descrição genérica das atividades complementares, que, apesar de já acontecerem no CFO, não se encontravam postas, formalmente, em sua matriz. O estágio supervisionado foi acrescido em 100 h/a, no primeiro ano do CBCM. No CFO não constava estágio supervisionado para o primeiro ano. O Quadro 7 abaixo apresenta uma síntese das alterações nas matrizes curriculares dos dois cursos:

QUADRO 7
Comparação das matrizes curriculares do CFO e do CBCM

ALTERAÇÕES NAS MATRIZES CURRICULARES	
CFO – O que tinha e foi retirado	CBCM – Novo modelo/Novos conteúdos
Disciplinas: Língua Estrangeira Moderna – Inglês Etiqueta Social Natação Direito da Criança, do Adolescente e do Idoso Língua Estrangeira Moderna – Espanhol Chefia e Liderança II Organização, Sistemas e Métodos Gestão pela Qualidade Total	Áreas temáticas congregando disciplinas Estágio supervisionado para o primeiro ano do curso Disciplinas: Ética Profissional e Cidadania Análise Criminal Técnica de Redação de Documentos Direito Constitucional II Técnica Policial Militar III Legislação Especial Comunicação Organizacional II.

Fonte: Históricos escolares do CFO (2006) e do CBCM (2007).

Analisando as alterações contidas nas matrizes dos dois cursos, percebe-se que há um acréscimo de conteúdos disciplinares referentes ao exercício da missão policial, referendada em um paradigma contemporâneo, por meio da inclusão das disciplinas de Análise Criminal, Ética Profissional e Cidadania e Técnica Policial Militar III. Além disso, percebe-se a retirada de disciplinas da área de gestão, como Organização, Sistemas e Métodos, Chefia e Liderança II e Gestão pela Qualidade Total. Este dado, entretanto, parece estar circunscrito à Matriz Curricular, já que, na prática, como apontado pelo professor, este conteúdo foi incorporado em suas disciplinas.

Após caracterização e análise geral dos documentos de ensino da PMMG, apresentados e analisados por meio dos Quadros 5 e 6, procedeu-se a uma categorização de seus conteúdos (Quadros 8 a 12), considerando-se o conceito de concepção pedagógica proposto por Saviani (2005). Assim, os conteúdos foram analisados nas dimensões filosófica e teórica do conceito de concepção pedagógica. A dimensão prática, que compreende a forma como é organizado e realizado o ato educativo, não constituiu objeto de análise.

O nível filosófico incorporou a finalidade, valores, princípios e concepções de mundo e de sociedade da educação de Polícia Militar de Minas Gerais, presentes e articulados nos diversos documentos de ensino analisados.

O nível teórico abarcou as metodologias e procedimentos didáticos contidos nos documentos, bem como as concepções de educando, de educação e de educador/docente.

QUADRO 8
Concepção pedagógica do CBCM – dimensão filosófica: finalidade

DIMENSÃO FILOSÓFICA – FINALIDADE	
DOC	EXTRATO
DEPM	Ideais de solidariedade humana. Disciplina e hierarquia, direitos humanos, polícia comunitária, gestão por resultados e identidade organizacional. Melhor prestação de serviço. Ascensão na carreira.
PDI	Desenvolvimento de habilidades. Lapidando competências. Prestação de serviços competente e efetiva. Polícia Cidadã. Compromisso com princípios constitucionais e institucionais. Compromisso de qualificação de responsabilidade social. Prática de pesquisa com visão criativa e renovadora, capaz de suscitar críticas e produzir novos conhecimentos. Respeito aos valores políticos e éticos. Avaliação da aprendizagem como processo que direciona ou redireciona o processo de construção do conhecimento. Formação de base humanística, filosófica, científica e estratégica. Vinculação da educação com o trabalho militar e práticas sociais. Valorização da experiência das atividades complementares. Valorização dos profissionais de ensino.
RAPM	Polícia ostensiva, preservação da ordem pública e defesa territorial. Preservação da vida e a garantia da paz social. Incentivo à busca do saber. Respeito à integridade intelectual do discente. Construção da competência profissional.
PPP	Filosofias do policiamento comunitário e de direitos humanos. Hierarquia e Disciplina, Polícia comunitária e Direitos Humanos. Desenvolvimento de habilidades e lapidando competências. Polícia Cidadã.
RCEG	Valores institucionais de humanização, ética, crescimento, participação e respeito. Incentivo à busca do saber. Compromisso com a qualificação dos profissionais e com a responsabilidade social. Construção do conhecimento e desenvolvimento de competências laborais. Acompanhar as constantes inovações e transformações sociais do mundo globalizado. Patriotismo, civismo, honra militar, dever, lealdade, dignidade, honestidade, hierarquia, disciplina militar e coragem. Reconhecimento do padrão de excelência.
PC	Competências. Atuação preventiva e repressiva ao crime. Princípios da legalidade, da ética, da moral e principalmente do respeito ao ser humano. Articulação dos conhecimentos teóricos apreendidos e a possibilidade de vivenciá-los na prática. Princípios de uma educação universitária. Compromisso com a sociedade. Princípios éticos da cidadania e da Segurança Pública. Habilidades de gerenciamento com ênfase na comunicação e trabalho em equipe. Condicionamento físico, controle das emoções, aprimoramento de valores com ética, lealdade, disciplina, compromisso e respeito aos pares, subordinados e superiores. Espírito da liderança. Relacionamento interpessoal.

Percebe-se, a partir das ideias pontuadas nos documentos, que a finalidade da educação policial militar gira em torno do desenvolvimento de competências laborais, que se destinam a um modelo de polícia cidadã, que exerce as funções de polícia ostensiva, de preservação da ordem pública, de defesa territorial, de preservação da vida e de garantia da paz social. Neste sentido, pressupõe uma formação de base humanística, filosófica, científica e estratégica, vinculando a educação ao trabalho militar e práticas sociais.

QUADRO 9
Concepção pedagógica do CBCM – dimensão filosófica: valores e princípios

DIMENSÃO FILOSÓFICA – VALORES E PRINCÍPIOS	
DOC	EXTRATO
DEPM	Respeito aos direitos fundamentais e valorização das pessoas. Ética e transparência. Excelência e representatividade Institucional. Disciplina e inovação. Liderança e participação. Coragem e justiça. Respeito à vida e à dignidade da pessoa humana. Garantia dos direitos e liberdades fundamentais. Princípios ético-profissionais, Proibição de conduta ou postura violenta ou discriminatória de qualquer natureza, ou que faça apologia à violência e à discriminação, ainda que de forma subliminar. Proibição de qualquer forma de sanção ou correção que implique castigo físico. Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Valorização da cultura institucional. Profissionalização. Base humanística, filosófica, científica e estratégica. Vinculação da educação com o trabalho policial e as práticas sociais. Valorização da experiência extraescolar. Valorização dos profissionais de educação.
PDI	Disciplina. Hierarquia. Ética profissional. Probidade. Ideais de solidariedade humana. Polícia Comunitária e Direitos Humanos.
RAPM	Respeito à vida e à dignidade da pessoa humana. Garantia e respeito aos direitos e liberdades fundamentais e aos valores ético-profissionais. Proibição à violência no ambiente educacional, mesmo que de forma subliminar.
PPP	Policiamento comunitário, os direitos humanos, disciplina e hierarquia.
RCEG	Disciplina e hierarquia militares, policiamento comunitário, Direitos Humanos e gestão por resultados. Disciplina militar: pronta obediência às ordens legais; observância às prescrições regulamentares; emprego de toda a capacidade em benefício do serviço; correção de atitudes; colaboração espontânea com a disciplina coletiva e com a efetividade dos resultados pretendidos. Respeito à vida, a dignidade da pessoa humana, garantia dos direitos e liberdades fundamentais. Princípios ético-profissionais. Proibição no ambiente educacional de conduta ou postura violenta.
PC	Valorização do ser humano de forma holística, agregando conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para Formação do Policial e articulados aos Pilares da Educação (UNESCO) que estão definidos em: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e o Aprender a Ser. Articulação entre teoria e prática, Integralização dos conteúdos que se inter-relacionam. Flexibilidade do currículo. Exercício da atividade de Segurança Pública como prática da cidadania. Currículo transversal. Ética, cidadania, Direitos Humanos, Polícia Comunitária, drogas e grupos vulneráveis. Conscientização das diversas realidades e do seu papel como interventor no processo de mudança social.

São valores e princípios recorrentes nos documentos analisados a hierarquia, a obediência, a ética e a cidadania, os direitos humanos, a filosofia de polícia comunitária, a valorização da vida, a formação humanística, e, como decorrência, a conscientização do policial militar sobre as diversas realidades e seu papel como interventor no processo de mudança social.

QUADRO 10

Concepção pedagógica do CBCM – dimensão filosófica: concepção de mundo e de sociedade

DIMENSÃO FILOSÓFICA – CONCEPÇÃO DE MUNDO E DE SOCIEDADE	
DOC	EXTRATO
DEPM	Vinculação da educação com o trabalho policial e as práticas sociais. Polícia comunitária. Evolução social e tecnológica.
PDI	Evolução da situação de crise social no mundo e no País, ações sistemáticas, específicas no combate à violência. Nesse cenário, a revisão do modo de atuação dos órgãos e agentes responsáveis pela ação direta junto a população apontou a urgente necessidade da mudança e reformulação no sistema de ensino policial. Diálogo com os vários segmentos sociais, o que tem minimizado seu isolamento burocrático, principalmente na busca de solução de problemas que afligem a população. Trabalho conjunto entre órgãos de Segurança Pública do Estado e a população. A atividade de polícia, nos dias atuais, em Minas Gerais, está indissociavelmente ligada às práticas sócio-comunitárias, das quais a comunidade e os demais integrantes do sistema de Defesa Social são parceiros fortemente atuantes.
RAPM	Interação com as atividades de educação dos órgãos do Sistema Integrado de Defesa Social (SIDS), e com outros órgãos nacionais ou internacionais, ligados à segurança pública.
PPP	Ações articuladas e trabalho integrado. Compreensão dos movimentos sociais e históricos existentes no passado e presente, que ajude a entender o tecido social vigente e as diretrizes governamentais para a atuação preventiva da área de segurança pública.
RCEG	Transformações sociais. Mundo globalizado.
PC	Prevenção e repressão ao crime, mantendo a ordem e a paz social que a sociedade tanto almeja. Demandas do mundo contemporâneo.

A educação de polícia militar concebe o mundo como globalizado e dinâmico, e a sociedade como participativa e legitimada em suas demandas. Dessa forma, o fazer policial considera a necessidade do trabalho em equipe e colaborativo para fazer frente aos desafios contemporâneos. Esta perspectiva sugere a revisão do modo de atuação dos órgãos e agentes responsáveis pela ação direta, junto à população, apontando a urgente necessidade da mudança e reformulação no sistema de ensino policial.

QUADRO 11
 Concepção pedagógica do CBCM – dimensão teórica: metodologias de ensino e procedimentos didáticos

DIMENSÃO TEÓRICA – METODOLOGIAS DE ENSINO E PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	
DOC	EXTRATO
DEPM	NÃO HÁ
PDI	Recursos motivadores de ensino. Aprendizagem significativa. O discente aprende melhor fazendo e a aprendizagem deve ser centrada em problemas, de preferência, reais. Escola deve ser espaço de discussão e ressignificação da prática cotidiana em um esquema de ação-reflexão-ação.
RAPM	Processo de aprendizagem, intermediado por professor ou tutor, em atividades curriculares e atividades complementares, de maneira a respeitar a integridade intelectual do discente e a construir a competência profissional.
PPP	Diversificação das estratégias de ensino, fugindo à mera utilização do método tradicional de ensino. Estudos de caso, vídeos, estudos dirigidos, palestras, seminários, jogos e simulações, elaboração de monografias e outras estratégias pertinentes aproximam os discentes da realidade organizacional e propiciam o desenvolvimento de habilidades e competências constantes do perfil desejado.
RCEG	NÃO HÁ
PC	Privilegia aprendizagem significativa. Professor assume a função de mediador do conhecimento. Discente reflete sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo o papel ativo no processo ensino e aprendizagem. A sala de aula deve deixar de ser o templo da transmissão e repetição do saber para sediar importantes momentos de socialização do aprendizado individual e de experiências em grupo, do diálogo e do confronto entre essas experiências e a teoria, da formulação de problemas e da busca de soluções. O docente deve utilizar-se de ambientes que extrapolem o espaço da sala de aula, ocupando outros espaços sociais da escola e fora dela, sempre que necessário. Práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos discentes. O bom professor não é apenas aquele que informa conteúdos, mas o especialista em aprendizagens, administra a progressão da aprendizagem, selecionando os conteúdos a serem ensinados de acordo com os objetivos da aprendizagem do discente.

As metodologias de ensino e procedimentos didáticos apontados no Quadro 11 acima, visando a uma aprendizagem significativa, privilegiam práticas educativas que aproximem os discentes da realidade profissional e promovam a reflexividade, tais como estudos de caso, *role-playing*, vídeos, estudos dirigidos, palestras, seminários, jogos e simulações, dentre outros. Dessa forma, a aprendizagem deve ser centrada em problemas, de preferência, reais, em um esquema de ação-reflexão-ação.

QUADRO 12

Concepção pedagógica do CBCM – dimensão teórica: concepção de educação, de educando e de educador

DIMENSÃO TEÓRICA – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, DE EDUCANDO E DE EDUCADOR	
DOC	EXTRATO
DEPM	Respeitar a integridade intelectual do discente e construir a competência profissional.
PDI	O discente possui uma bagagem de experiências acumuladas que deve ser aproveitada pelos professores. Aprendizagem centrada no aprendiz. Policial militar enquanto um cidadão qualificado à serviço da comunidade. Escola como mediadora entre as demandas da sociedade e as práticas policiais militares institucionalizadas. Ações fundamentadas no respeito às leis, no respeito à dignidade da pessoa humana e no respeito e na proteção dos direitos humanos no trato com a sociedade. Currículo desenhado a partir de três dimensões do conhecimento: saber, saber fazer, querer fazer. Professor, mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um novo orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. Importará na nova proposta a vivência do discente, sua capacidade de adaptar-se às novas situações, seu espírito crítico, sua facilidade de comunicar-se, capacidade de lidar com pessoas e trabalhar em equipe.
RAPM	NÃO HÁ
PPP	Novo discente, sujeito da sua própria formação, autônomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado, mas cidadão do mundo, solidário e, sobretudo, curioso. Método dialético de ensinar. Ato de ensinar não se resume ao momento da aula. Ação do aprender não é passiva. Exige informar-se, exercitar-se, instruir-se. Abstração mediante uma ação predominantemente motora, reflexiva e/ou participativa. Reformulação da ação educativa. Quatro tipos de conteúdos necessários para a aprendizagem: os conteúdos factuais; conteúdos procedimentais e os conteúdos e princípios. Novo professor, mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um novo orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. Vivência do discente, sua capacidade de adaptar-se às novas situações, seu espírito crítico, sua facilidade de comunicar-se, capacidade de lidar com pessoas e trabalhar em equipe.
RCEG	NÃO HÁ
PC	Avanços educacionais e das novas abordagens pedagógicas para fazer da formação Policial Militar uma atuação eficiente, ética, pautada nos preceitos da legalidade, dos Direitos Humanos e da Polícia Comunitária. Abordagem cognitivista, com predileção pelo ensino por competências, por entender ser o que melhor atende a formação holística do policial, sem, contudo, abrir mão dos princípios da hierarquia, disciplina, ética e atitude. Desenvolvimento das “competências”. Ensino baseado na solução de problemas, no desenvolvimento de projetos e adoção de um novo contrato didático em que o professor valorize a compreensão entre os discentes, aceite o erro como parte do processo de aprendizagem e incentive a experimentação. O ensino por competências não é apenas a aplicação dos conhecimentos para a solução de problemas, mas o envolvimento de outros saberes, como o saber prático, atitudes e valores morais, saberes fundamentais na atividade fim do policial.

Os documentos analisados apontam para uma concepção de educação centrada no aprendiz/aluno, que é considerado como sujeito autônomo, disciplinado, portador de uma bagagem de experiências. O professor, por sua vez, é concebido como sensível, crítico, construtor de sentido, cooperador e mediador do conhecimento.

No que diz respeito aos pressupostos filosóficos adotados para o CBCM, os ideais postulados nos seus documentos educacionais podem ser, assim, resumidos:

- Solidariedade humana;
- Disciplina e hierarquia;
- Direitos humanos e polícia comunitária;
- Gestão por resultados, identidade organizacional;
- Desenvolvimento de habilidades e competências;
- Polícia cidadã;
- Respeito aos valores políticos e éticos;
- Humanização, ética, crescimento, participação e respeito;
- Respeito à integridade intelectual do discente;
- Princípios de uma educação universitária;
- Compromisso com a sociedade;
- Cidadania e Segurança Pública;
- Espírito de liderança;
- Relacionamento interpessoal;
- Responsabilidade social;
- Preservação da vida e garantia da paz social;
- Patriotismo, civismo, honra militar, dever, lealdade, dignidade, honestidade, hierarquia, disciplina militar e coragem;
- Probidade;
- Respeito à vida, à dignidade da pessoa humana, a garantia aos direitos e liberdades fundamentais, valores ético-profissionais.

Os pressupostos elencados alinham-se às preocupações da educação para o século XXI, conforme discorridas brevemente na revisão bibliográfica. A educação no mundo globalizado, pós-moderno e tecnológico aponta ações educativas fundamentadas no respeito, na cidadania, na solidariedade, na ética, dentre outros. Nos conteúdos dos documentos educacionais analisados, são recorrentes as palavras cidadania, direitos humanos, paz social, solidariedade humana, humanização, ética, respeito, o que denota uma consonância do ideal de formação do bacharel em Ciências Militares com o pensamento educacional contemporâneo. Na mesma medida, percebe-se o alinhamento dos pressupostos do CBCM à legislação de educação nacional, com destaque para a ressonância dos Artigos 3º (dos princípios e fins da educação nacional) e 43º (finalidade da educação superior) da LDBEN com os princípios e finalidades da educação de polícia militar.

Encontram-se, também, incorporados a estes documentos os valores e princípios da identidade militar da instituição, apresentadas por meio das expressões hierarquia, disciplina, patriotismo, civismo, honra militar, dever, lealdade, dignidade, coragem, honestidade, os quais convergem para as características da identidade militar.

Na dimensão teórica, que engloba os aspectos didático-metodológicos e as concepções de educação, de educador e de educando, que direcionam a prática educativa, os documentos educacionais analisados trazem os seguintes pressupostos:

- Escola como espaço para ressignificação da prática cotidiana em um esquema de ação-reflexão-ação;
- Escola como local onde se concretizam as relações entre educação, sociedade e cidadania;
- Sala de aula como espaço de socialização do aprendizado individual e de experiências em grupo, do diálogo e do confronto entre as experiências e a teoria, de formulação de problemas e de busca de soluções;
- Sala de aula deve deixar de ser o templo da transmissão e repetição do saber;
- Aprendizagem significativa;
- Aprendizagem centrada em problemas;
- Aprendizagem centrada no aprendiz;
- A ação educativa compreende os conteúdos factuais, procedimentais, atitudinais e a aprendizagem de conceitos e princípios;
- Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção;
- Articulação entre disciplinas afins e a transversalidade;
- Ação do aprender não é passiva, é motora, reflexiva e/ou participativa;
- Ensino baseado na solução de problemas;
- Método dialético de ensinar;
- Abordagem cognitivista, com predileção pelo ensino por competências;
- Diversificação de estratégias de ensino, fugindo à mera utilização do método tradicional de ensino;
- A utilização de recursos motivadores de ensino;
- Importa a vivência do discente, sua capacidade de adaptar-se às novas situações, seu espírito crítico, sua facilidade de comunicar-se, capacidade de lidar com pessoas e trabalhar em equipe;

- As práticas pedagógicas devem considerar as necessidades dos discentes;
- Respeito à integridade intelectual do discente e a bagagem de experiências por ele acumulada;
- Novo discente, sujeito de sua própria formação, autônomo, motivado para aprender, disciplinado, mas cidadão do mundo, solidário e, sobretudo, curioso;
- Novo professor, mediador do conhecimento, sensível e crítico, cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido;
- Professor valoriza a compreensão entre os discentes, aceita o erro como parte do processo de aprendizagem e incentiva a experimentação;
- Professor como mediador do conhecimento;
- O bom professor não é aquele que apenas informa conteúdo, mas aquele que administra a progressão da aprendizagem, selecionando os conteúdos de acordo com os objetivos da aprendizagem.

De acordo com o apresentado, depreende-se que a concepção pedagógica prescrita nos documentos educacionais do CBCM se alinha aos pressupostos educacionais que emergem a partir da LDBEN, estando em consonância com as ideias contidas nas diretrizes da SENASP, as quais se alicerçam no paradigma do modelo de educação por competências.

O Artigo 1º das Diretrizes da Educação de Polícia Militar explicita que a Educação de Polícia Militar é um processo formativo, de essência específica e profissionalizante, que permite ao militar a aquisição de competências para as atividades de polícia ostensiva, preservação da ordem pública e defesa territorial. Seu parágrafo primeiro elucida o conceito de competência, como “a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações reais necessárias ao exercício de cargos na Polícia Militar, com nível superior de desempenho profissional” (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2010c).

O Plano de Curso do CBCM, de 2006, postula uma abordagem cognitivista, com predileção pelo ensino por competências, por entender ser o que melhor atende a formação holística do policial, sem, contudo, abrir mão dos princípios da hierarquia, disciplina, ética e atitude (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2006a).

A palavra *competência* encontra-se descrita nos diversos documentos educacionais, e percebe-se, na última citação, referente ao Plano de Curso, a maneira incisiva com que se afirma que a opção pelo ensino por competências não significa abrir mão dos valores institucionais.

Perrenoud (1999) define competência como sendo uma “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Esta definição procura clarear a noção de que o desenvolvimento das competências prescinde do conhecimento, evitando-se o equívoco de circunscrever a competência somente ao universo da habilidade, do “saber fazer”, da resolução prática das situações cotidianas. O desenvolvimento de competências não se faz sem a utilização de conteúdos que as fundamente. O indivíduo, diante de situações-problema, busca solucioná-las da melhor maneira possível e, para tanto, mobiliza diversos recursos cognitivos que se complementam, sendo um deles o conhecimento.

Dessa forma, conhecimentos e competências são construtos complementares, mas pode haver, entre eles, um conflito de prioridade, particularmente no planejamento e distribuição do tempo de trabalho em sala de aula (PERRENOUD, 1999). Priorizam-se conhecimentos em detrimento da operacionalização de situações-problema que remetem à prática profissional, ou se faz o inverso? Nesta perspectiva, o currículo emerge com um papel fundamental, na medida em que seu desenho estabelece a forma como a escola articula conhecimentos e competências, estabelecendo prioridades.

Perrenoud (1999) aponta que o debate sobre o papel da escola na transmissão de conhecimentos ou no desenvolvimento de competências é antigo, e faz referência à discussão entre cabeças “bem-feitas” e cabeças “bem-cheias”. Desta discussão surgem duas visões de currículo:

Uma consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com a mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências;

A outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa (PERRENOUD, 1999, p. 10).

O currículo do CBCM, tal qual apresentado no item 5.1, apresenta-se com uma carga-horária extensa, uma matriz curricular fragmentada em muitas disciplinas e um expressivo número de atividades complementares. Apesar da intenção de um trabalho interdisciplinar e transversal, pontuado nos documentos analisados, o que já demonstra a crença nestas estratégias educacionais, não há formalmente descrita a forma como as disciplinas curriculares se articulam e de que maneira os temas transversais são trabalhados. As atividades complementares, que pretendem se constituir em espaços de vivências práticas, de mobilização de recursos cognitivos, com vistas ao desenvolvimento das competências

profissionais, também não oficializam tais intentos. Percebe-se que o currículo do CBCM contém uma série de atividades e conteúdos disciplinares potencialmente ricos para um trabalho interdisciplinar, transversal e com foco em competências, mas, na prática, sua estrutura parece não favorecer este tipo de trabalho, e tampouco existem direcionamentos que visem à articulação dos saberes disciplinares e o foco na construção de competências.

Perrenoud (1999) já alertava para o perigo de se apostar na teoria das competências sem se considerar as necessidades de mudança no contexto educacional, requeridas para sua efetivação e efetividade.

A inutilidade de criarem-se grandes esperanças sobre uma abordagem por competências se, paralelamente a isso, não se mudar a relação com a cultura geral, se não houver a reconstrução de uma transposição didática, ao mesmo tempo realista e visionária, se persistir a expectativa de que um ciclo de estudo prepare, antes de tudo, para o ciclo seguinte, se não forem inventados novos modos de avaliação, se o fracasso for negado para construir a sequência do currículo sobre a areia, se a ação pedagógica não for diferenciada, se a formação dos professores não for modificada, em suma, se o modo de ensinar e fazer aprender não for radicalmente alterado (PERRENOUD, 1999, p. 17-18).

Sobre a formação e a prática docentes em um ensino por competências, Perrenoud (2002) elenca “dez novas competências” para ensinar em um mundo globalizado, onde a informação encontra-se cada vez mais acessível:

- 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5) Trabalhar em equipe;
- 6) Participar da administração escolar;
- 7) Informar e envolver os pais;
- 8) Utilizar novas tecnologias;
- 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10) Administrar a própria formação.

Na educação de polícia militar, não há um corpo docente fixo, sendo os professores civis contratados e os professores militares designados para exercerem a docência pelo período relativo à carga-horária da disciplina. Não há garantia de continuidade na contratação/designação do professor para o ano seguinte, embora alguns, pelos conhecimentos específicos e aprofundados que possuem, tenham mais perenidade na atividade docente. Pode ser considerado, neste sentido, um desafio manter capacitada uma equipe de professores

inconstante, principalmente quando se compreende as particularidades da educação policial militar e do ensino pautado em um modelo por competências. De acordo com Perrenoud (1999), para o ensino, em um modelo por competências, efetivamente acontecer, a formação docente deve ser modificada de maneira a capacitar o docente em novas competências, conforme elenco acima descrito.

No ano de 2010, uma política educacional do comando da Academia de Polícia Militar instituiu uma ampla capacitação docente, por meio do Curso de Formação de Formadores, via ambiente virtual de aprendizagem da SENASP. O curso é disponibilizado gratuitamente, em períodos específicos, para qualquer profissional de segurança pública interessado, com número limitado de vagas. A APM/PMMG, compreendendo a necessidade de capacitar seu corpo docente, fechou, em parceria com a SENASP, turmas específicas para os professores dos diversos Centros de Ensino. A ideia é instituir, como pré-requisito para ministrar aulas na APM, o curso de formação de formadores. O projeto intenciona abarcar, em 2011, o corpo docente civil da APM. A iniciativa desponta com relevância, já que o curso propicia conhecimentos sobre os fundamentos para as Ações Formativas na área de segurança pública, trabalhando temáticas como planejamento, técnicas de ensino e processos avaliativos, todo o arcabouço teórico apoiado no referencial da teoria das competências.

O desafio, novamente, é a falta de um corpo docente permanente, que será continuamente aproveitado em função da capacitação realizada. Além disso, há a necessidade de continuidade desta política educacional, o que constitui outro desafio, dado o caráter personalístico que perpassa as ações dos comandos da APM, o que é apontado mais adiante por outro entrevistado.

Ainda reforçando a necessidade e importância de um corpo docente e pedagógico permanentes, se pronuncia M.A.:

[...] a academia tem que fazer o papel dela. Agora pra fazer ... é importante esse corpo docente. Esse corpo de magistério. Esse corpo pedagógico, não é? Próprio. Que vai estar ali. É igual no hospital militar, tem ali o corpo técnico e tem o corpo administrativo. Você tem o diretor técnico, que é médico. E você tem o PM que é o diretor operacional, vamos falar assim, é o que assume a responsabilidade. Mas na área médica, ninguém fala nada não! Pode ou não pode operar? Vê se o Coronel vai ligar pro PM e falar assim: Se pode ou não pode. Ele não conhece nada. Quem vai falar é o diretor clínico. Não, faz isso mesmo! Isso está certo! (M.A., 20/02/2011)

M.A. reforça a necessidade de um corpo de magistério próprio e permanente, demarcando a educação como um campo com características próprias que exigem determinados conhecimentos técnicos. Em seu relato, para a Academia fazer o seu papel, ela

precisa deste suporte técnico, docente e pedagógico. Resumindo, ele compara a especificidade da educação com a atividade médica, o que significa dizer que, em ambas, as decisões devem ser feitas por quem entende do assunto. Exemplifica o fato de o Hospital Militar possuir dois diretores, um clínico e um operacional, sendo as decisões eminentemente clínicas prerrogativas do primeiro. Dessa forma, além de o corpo docente e pedagógico próprio possibilitar uma maior continuidade de ideias e de nivelamento teórico-metodológico, ele significa também a possibilidade de maior valia e respeito para com o conhecimento técnico.

A falta de um corpo docente fixo e os desafios advindos desta política parecem não ser privilégio da PMMG. Poncioni (2007), ao pesquisar a formação nas Academias de Polícia Civil e Militar do Rio de Janeiro, também assinala este gargalo:

Além das deficiências relacionadas aos conteúdos programáticos dos cursos de formação, verificam-se fragilidades comuns também no que tange aos recursos humanos disponíveis para o ensino policial. Chama a atenção que, tanto na polícia militar quanto na polícia civil, não haja um corpo docente integralmente dedicado ao ensino e à supervisão dos estágios curriculares; os professores/instrutores são, em boa parte, policiais da própria corporação, que, além de acumular a atividade docente com outras atividades próprias ao cargo prioritariamente exercido, não possuem necessariamente um preparo específico para o desempenho de suas funções na área de ensino e treinamento profissional das polícias. (PONCIONI, 2007, p. 26)

A instituição de ensino policial militar, ao optar pela incursão na teoria das competências, referencia-se nas diretrizes emanadas pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP). Historicamente, desde 1997, a SENASP vem investindo na formação dos profissionais de segurança pública. No ano de 1999, ela editou o documento intitulado Bases Curriculares para a Formação do Profissional de Segurança Pública, contendo orientações para os currículos de formação, uma proposta de grade de disciplinas e um ementário. O documento da Matriz Curricular Nacional (MCN) foi lançado, em sua primeira edição, no ano de 2004, em 2005 foi feita uma segunda edição e, atualmente, encontra-se em vigor o documento datado de 2008.

A principal característica da Matriz Curricular Nacional – doravante denominada Matriz – é ser um referencial teórico-metodológico para orientar as Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública – Polícia Militar, Polícia Civil e Bombeiros Militares – independentemente da instituição, nível ou modalidade de ensino que se espera atender. Seus eixos articuladores e áreas temáticas norteiam, hoje, os mais diversos programas e projetos executados pela Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP (BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2008).

A proposta apresentada pela SENASP, por meio da MCN, reforça a necessidade de se repensar o currículo, a organização curricular, os espaços e tempos das Ações

Formativas, de maneira a privilegiar: o foco no processo de aprendizagem; a construção de redes do conhecimento que promovam a integração, a cooperação e a articulação entre diferentes instituições; as diversas modalidades de ensino; os diferentes tipos de aprendizagem e recursos; o desenvolvimento de competências cognitivas, operativas e afetivas; a autonomia intelectual; a reflexão antes, durante e após as ações (BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2008).

O documento explica que o termo *matriz* remete às ideias de “criação” e “geração”, que se referem a uma concepção mais abrangente e dinâmica de currículo, partindo do diálogo entre eixos articuladores e áreas temáticas.

Os eixos articuladores estruturam o conjunto de conteúdos transversais que permeiam as Ações Formativas. Eles foram definidos a partir da relevância e pertinência nas discussões sobre Segurança Pública e a partir de sua relação com as problemáticas sociais, atuais e urgentes, de abrangência nacional.

As áreas temáticas contemplam os conteúdos indispensáveis às Ações Formativas, que devem estar alinhados ao conjunto de competências cognitivas, operativas e atitudinais (BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2008).

Os eixos articuladores estruturam conteúdos de caráter transversal, pertinentes às discussões sobre segurança pública e sobre as problemáticas sociais que devem permear as diferentes disciplinas, seus objetivos, conteúdos e orientações didático-pedagógicas. Constituem-se eixos articuladores da MCN: 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 (BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2008).

As áreas temáticas definem espaços para o trabalho de conteúdos gerais essenciais à formação do profissional de segurança pública, possibilitando complementações em função das especificidades institucionais e regionais.

As áreas temáticas propostas pela Matriz Curricular Nacional são:

- 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. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2008)

Para cada uma dessas áreas, a MCN sugere disciplinas, as quais se encontram descritas em seus objetivos, conteúdos programáticos e referencial bibliográfico, que, anexas ao documento da MCN, se agrupam em um ementário.

A MCN propõe, didaticamente, três grandes grupos de princípios que subjazem às ações formativas em segurança pública. São eles os princípios ético, educacional e didático-pedagógico. O Quadro 13 abaixo apresenta, em linhas gerais, os pressupostos contidos em cada categoria.

QUADRO 13
Princípios da Matriz Curricular Nacional para a formação dos profissionais de segurança pública

PRINCÍPIOS	DESDOBRAMENTOS
Éticos	Compatibilidade entre direitos humanos e eficiência policial
	Compreensão e valorização das diferenças
Educacionais	Flexibilidade, diversificação e transformação
	Abrangência e capilaridade
	Qualidade e atualização permanente
	Articulação, continuidade e regularidade
Didático-pedagógicos	Valorização do conhecimento anterior
	Universalidade
	Interdisciplinaridade, transversalidade e reconstrução democrática de saberes

Fonte: BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2008.

De maneira a subsidiar o planejamento e as ações formativas em segurança pública, o item da MCN “Orientações teórico-metodológicas” pretende se constituir em um referencial orientador. Este item apresenta uma concepção de aprendizagem que se fundamenta na construção/reconstrução do conhecimento com foco no desenvolvimento de competências cognitivas, operativas e atitudinais. Apoiar-se em estratégias educacionais que valorizam a transversalidade e a interdisciplinaridade e em metodologias de ensino que favorecem a construção das competências profissionais.

A metodologia de ensino exposta neste documento está baseada nos pontos destacados por Perrenoud (1999), exigindo, assim, os seguintes movimentos interdependentes:

- A mobilização para a aprendizagem deve ser guiada pelo interesse, pela busca de conhecimento e pela articulação com a realidade, tendo como referência

necessidades e interesses institucionais e pessoais e a análise do conhecimento anterior para a reformulação de conceitos, ações e atitudes.

- A desconstrução/reconstrução do conhecimento deve se dar pelo desenvolvimento da capacidade para análise, síntese, crítica e criação, a partir da exploração de diferentes situações vivenciadas na realidade e da reflexão sobre a ação.

- A avaliação da própria ação e produção (pelo discente) deve acontecer a partir da reflexão sobre as ações e sobre os resultados alcançados, identificando avanços, reproduções e retrocessos (BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2008).

São sugeridas no documento da MCN técnicas de ensino que possibilitem a organização de ambientes significativos de aprendizagem, contextualizados às situações vivenciadas pelos profissionais da área de Segurança Pública, tais como: Resolução de problemas; Simulações; Estudos de casos; Lista de tarefas; Painel de discussão; Discussão dirigida; Debate cruzado; Grupo de vivência ou verbalização e grupo de observação; *Brainstorming* e *Brainwriting*.

O sistema de avaliação proposto pela MCN não se reduz a critérios de aprovação e reprovação, constituindo-se, sim, em uma base para o acompanhamento da qualidade e da eficácia das ações formativas que retroalimentam o sistema. Os critérios de avaliação da aprendizagem devem ter como referência básica os objetivos definidos para o processo de formação e capacitação e o desenvolvimento das competências requeridas no perfil de egresso.

Assim, o processo avaliativo em um ensino por competências deve acompanhar os pressupostos pedagógicos que o subjazem:

Dessa forma, é preciso oportunizar situações de avaliação em que o discente possa tomar consciência de seus esquemas de percepção, pensamento, avaliação, decisão e ação e reconsiderar suas próprias ideias numa visão de aprendizagem como processo de reconstrução permanente, favorecendo esquemas de percepção que permitam opções inteligentes para o enfrentamento de incidentes críticos, a partir da elaboração de cenários que o auxiliem a formar um novo conjunto de hábitos (BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2008).

Percebe-se, dessa forma, que os pressupostos pedagógicos descritos nos documentos de ensino do CBCM coadunam com as ideias apresentadas pela SENASP por meio da MCN, ou seja, a instituição policial militar, ao elaborar seu modelo educacional, buscou seu referencial nas diretrizes da SENASP, incorporando muitos dos seus pressupostos pedagógicos. Ressalta-se, ainda, o fato de a SENASP não ter inventado nada de novo, tendo buscado no próprio cenário educacional contemporâneo os constructos teórico-metodológicos que fundamentam as diretrizes nacionais para a formação em segurança pública.

O trabalho de alinhamento das formações em segurança pública nos Estados da Federação realizado pela SENASP iniciou-se em 1999, e, em conjunto com a criação de espaços de interlocução, trouxe um fortalecimento para os trabalhos nas academias de polícia, na medida em que ofereceram um campo teórico de sustentação para as ações formativas em segurança pública. Passaram-se quase doze anos desde a elaboração das primeiras diretrizes. Inicialmente, houve certa resistência devido ao próprio desconhecimento e ao receio das consequências advindas da mudança, mas, retrospectivamente, percebem-se avanços. O processo de incorporação destes novos saberes é assim descrito pela entrevistada R.E.:

O campo teórico nunca foi a base da Polícia para trabalhar as questões educacionais. Então, elas ficam perdidas nas várias experiências. É claro que elas são medidas importantes, mas a minha experiência ela tem que estar apoiada num campo teórico. [...] Então você tinha várias possibilidades. [...] quando a Secretaria Nacional de Segurança Pública vem com as diretrizes educacionais, pedagógicas, é pra tentar alinhar as academias nesse discurso pedagógico. Ou pelo menos mostrar que existe um campo teórico aqui, que vocês podem recorrer para construir uma concepção de Educação. Ou um caminho de Educação que vocês querem. A partir do momento que a SENASP começou a treinar, a capacitar os gestores de Educação, também surgiu um conflito porque era o medo de que isso que vocês estão dizendo e que vocês estão trazendo de Educação vai bagunçar o que nós temos aqui. [...] Então, a partir do momento que eles começam a perceber, olha se estão mudando e a SENASP vem com essas orientações, eu começo a perceber que está mudando a política. Péra aí, a Secretaria Nacional de Segurança Pública é algo a nível federal, eu também enquanto Instituição preciso dessa Secretaria. Mesmo que sejam diretrizes, eu preciso tentar estar em consonância. Aí, passaram a agregar esse discurso da Secretaria Nacional de Segurança Pública. Só que às vezes o discurso fica sem consistência porque as pessoas não estão formadas e não estão preparadas para esse discurso. Então elas não sabem como usar. [...] eles tem um documento em mãos, que é um documento teórico e não sabem lidar com isso. Como é que eu aplico isso? E aí acaba ficando muito no papel né? Acho que nós avançamos muito. Tentando consolidar melhor. Pegando o campo teórico e fazendo com que ele aconteça na prática. Claro que com muita dificuldade porque você tem ainda profissionais que não têm esse entendimento. [...] Então, eu acho que a Instituição, nos próprios documentos, se você pegar, ela vai estar no limbo, aí o tempo todo dessa concepção. Ela não tem clareza dessa concepção. [...] ela acaba se contradizendo o tempo todo, porque ela quer assumir uma abordagem conceitual e pedagógica mais inovadora, mas se perde aí no caminho do que tem lá trás (R.E., 08/04/2011).

A entrevistada R.E. inicia seu discurso pontuando que a instituição de educação da PMMG nunca se respaldou em um campo teórico para conduzir seu processo formativo, baseando-se apenas nas experiências anteriores, que, aparentemente, deram certo e que serviam de fio condutor para as formações subsequentes, constituindo-se um processo muito repetitivo, e não reflexivo. Aconteceram, entretanto, mudanças no cenário sociopolítico, já descritas, que “obrigaram” a ajustes e adequações visando à nova formação do policial cidadão, requerida pela sociedade democrática. A SENASP, estrategicamente posicionada,

assume um papel catalisador, apresentando um caminho, um campo teórico, que objetivava o alinhamento das ações formativas em segurança pública para todos os estados da federação, partindo de um arcabouço teórico-metodológico. De início, na opinião de R.E., houve uma resistência quanto à incorporação desses saberes educacionais, temendo que eles pudessem desestabilizar o sistema, causando mudanças indesejáveis – este receio já foi pontuado anteriormente por outros entrevistados e constitui o medo da quebra dos princípios basilares da instituição militar. Em um segundo momento, a IME, como órgão estatal, considerando aspectos estratégicos e políticos que envolviam as diretrizes da SENASP, decide incorporá-las ao seu discurso educacional. Assim, a concepção pedagógica descrita se alinha ao discurso das diretrizes nacionais da SENASP, embora, de acordo com a entrevistada, ela fique, às vezes, sem consistência, “no limbo”, devido ao fato dos integrantes da PMMG que trabalham com educação não possuírem os conhecimentos prévios necessários para a condução e efetivação da concepção pedagógica prescrita. A entrevistada finaliza dizendo que é desejo institucional assumir uma postura pedagógica inovadora, mas, na prática, esta tem dificuldade em se consolidar, “se perde aí no caminho do que tem lá trás”, ou seja, ela pontua que, aliada à falta de capacitação técnica dos envolvidos com a EPM, a história da instituição de 236 anos, seu histórico funcional, sua origem bélica e braço do exército é um outro fator a ser considerado como entrave à efetivação de uma política educacional inovadora.

Atualmente, o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado encontra-se em fase de atualização. De um lado, pode-se pensar que o tema passa a ser relevante, que os dirigentes compreenderam seu significado estruturante como referencial para o desenvolvimento do curso. Por outro lado, coincidência ou não, finda-se este ano o período determinado pela legislação estadual para reconhecimento do CBCM, o que implicará em nova diligência do CEE para renovação do reconhecimento. Salienta-se, ainda, a previsão contida nas atuais diretrizes de educação da PMMG (DEPM), de ser de responsabilidade dos Centros de Ensino a elaboração dos respectivos projetos político-pedagógicos. As três circunstâncias parecem convergir para a atualização do documento citado, já que existem questões factuais, determinadas pela legislação vigente, e subjetivas, atreladas a discussões e reflexões iniciadas no ano de 2010, sobre as legislações de ensino e a prática educativa no âmbito da educação de polícia militar, particularmente deflagradas por meio de convênio estabelecido entre a APM/PMMG e a Faculdade de Educação da UFMG na segunda metade do ano de 2010. Além disso, e não menos importante, destaco o meu papel como pesquisadora, que ao mesmo tempo em que estudava, analisava dados e incursionava no universo da educação de polícia

militar, consolidando pressupostos, atuava como psicóloga pertencente ao quadro de oficiais de saúde da PMMG, participando de reuniões e de comissões internas para reformulação dos currículos dos diversos cursos, transportando comigo a bagagem apreendida durante os estudos feitos.

5.3 Cotidiano acadêmico e suas normas na interface com a concepção pedagógica do CBCM

Paralelamente à análise documental exposta sobre a concepção pedagógica do CBCM, verifica-se ao longo dos documentos educacionais analisados a definição de alguns procedimentos e normas de ensino que, embora não façam referência direta a aspectos filosófico-teóricos do curso, determinam, ou pelo menos propõem, uma prática que merece ser analisada à luz da conceituação formal da concepção pedagógica do curso. Ao lado das definições formais listadas nos quadros apresentados, que interceptam determinadas correntes pedagógicas, também já discutidas e apresentadas, há uma série de procedimentos e normas que regulam o cotidiano acadêmico e as ações educativas e que, mesmo sem uma intenção formalizada, refletem determinadas concepções pedagógicas. Torna-se interessante, portanto, para o objetivo do presente trabalho, verificar quais concepções pedagógicas subjazem às normas e procedimentos educacionais definidos no corpo dos documentos de ensino da EPM.

Neste sentido, foi selecionado o Regimento do Centro de Ensino de Graduação, já que ele é um desdobramento das DEPM e do RAPM, que contém as normas que regem o ensino na educação de polícia militar, estando diretamente afeto ao Centro de Ensino de Graduação. Neste documento escolar, algumas questões serão destacadas, sendo trazidas para análise na medida em que elas refletem certos pressupostos pedagógicos.

O adendo de número 1 do RCEG, com 79 páginas, tem o objetivo de regular o cotidiano acadêmico no CEG. Fazem parte deste adendo os seguintes títulos: “Das chamadas de tropa”, “Dos procedimentos militares”, “Das atividades do serviço interno”, “Das atribuições gerais dos discentes”, “Dos procedimentos dos discentes em locais diversos”, “Dos procedimentos dos discentes em situações diversas”. Nele encontram-se descritas as condutas prescritas para os discentes na realização de atividades militares, como desfiles e chamadas, os comportamentos e responsabilidades dos discentes nos diversos tipos de serviços

para os quais eles são escalados, as prescrições para as diversas funções em sala de aula, e a forma adequada de agirem nos diversos locais da APM, incluindo salas de aula, laboratórios, biblioteca, banco, barbearia, Clube dos Oficiais – espaços estes alocados no complexo da APM. As descrições são minuciosas e detalham as proibições e as condutas a serem adotadas, configurando-se um verdadeiro manual de comportamentos, em que quase tudo se encontra previsto de forma objetiva.

De forma análoga, no exército, os cadetes da AMAN encontram-se submetidos às Normas Gerais de Ação (NGA), que estabelecem as condutas a serem seguidas no interior e fora dos quartéis, o que vem a reforçar a identidade militar, por meio da reprodução do modelo educacional das forças armadas pela PM:

As NGA pretendem regular também o comportamento do cadete fora da AMAN, contendo prescrições do tipo: “Quando dançando deverá evitar exibicionismo, fugindo sempre do ridículo ou das atividades incompatíveis com a seriedade do uniforme e dignidade do próprio militar. [...] Entre muitas outras coisas, os cadetes ficam também sabendo pelas NGA, atualizadas todo ano, que deverão cortar o cabelo semanalmente, não poderão usar barba ou bigode nem afixar cartazes, fotos ou similares nos apartamentos (CASTRO, 2004, p. 23).

Observa-se ainda que as questões pontuadas no adendo 1 ficam circunscritas a ele, não estabelecendo comunicação com outros documentos educacionais. Trata-se de normas e regras da cultura institucional que precisam ser conhecidas, internalizadas e colocadas em prática, ou seja, precisam ser “aprendidas”, o que, neste caso, é feito mediante a obediência e a repetição que pretende levar à automação do comportamento, estratégia traduzida por Castro (2004) como a “inculcação naturalizada ou a decoraçãõ de princípios militares”. Dessa forma, não é dada ao discente a oportunidade de refletir sobre as normas prescritas de maneira a compreendê-las. Apesar de constituírem parte do universo de aprendizagem do discente, a forma como essas normas são repassadas a eles, visando à sua internalização, parece não estar em consonância com os referenciais filosófico-educacionais e didático-metodológicos constantes dos documentos analisados e descritos formalmente. Nos primeiros, não se considera o profissional autônomo, que completa o ciclo de ação-reflexão-ação, mencionado na proposta pedagógica do curso. É fato que alguns procedimentos militares, como os referentes à ordem unida, devem ser repetidos visando à perfeição e à automação do comportamento, não cabendo grandes reflexões. Mas há outros valores e condutas a serem introjetados que podem ser refletidos, para o alcance de uma aprendizagem significativa. Neste sentido, em algumas situações, parece haver uma dissonância entre a parte formal dos documentos de ensino, que regem a proposta

pedagógica do curso, e suas normas de conduta, que prescrevem, em boa medida, a prática no ambiente escolar. Como dito anteriormente, não é objeto do presente trabalho a análise da dimensão prática da concepção pedagógica do curso, tal como ela se apresenta cotidianamente em sala de aula, nas práticas discente e docente. Entretanto, não há como separar a dimensão prática da filosófico-teórica, uma vez que há uma reciprocidade entre elas.

Wortmeyer (2007), em sua pesquisa sobre os desafios da internalização de valores na formação de oficiais do exército, aponta que a obtenção de informações sobre o significado das normas e práticas da organização estudada (Academia Militar de Agulhas Negras – AMAN) resultou em aspecto favorecedor da internalização da disciplina.

Outro aspecto detectado por Wortmeyer (2007), e que cabe aqui como reflexão, diz respeito à consequência destas práticas “pouco reflexivas” no desenvolvimento de habilidades que serão requeridas para o exercício profissional, seja ele policial ou militar:

O intenso controle que caracteriza o processo de socialização não permitiu avaliar em que medida a responsabilidade foi internalizada pelos sujeitos. Conforme exposto, são dadas aos cadetes poucas oportunidades para tomar decisões e responder por seus atos, situação que parece sofrer poucas variações ao longo dos quatro anos de socialização. A utilização intensiva da punição como estratégia educativa torna o comportamento de esquiva uma constante para os sujeitos, deslocando seu foco de interesse da finalidade e relevância das tarefas em si, aspecto fundamental para a internalização da responsabilidade. Ademais, a ausência de uma diferenciação significativa nas atribuições e no grau de autonomia dos cadetes dos diversos anos constitui-se em um grande obstáculo para a auto-afirmação profissional dos sujeitos nas etapas finais da socialização, dificultando o exercício da responsabilidade. (WORTMEYER, 2007, p. 8).

Outra questão relevante descrita nos documentos educacionais, e que faz parte do universo da educação de polícia militar, diz respeito ao caráter classificatório do processo de avaliação da aprendizagem. No caso do CBCM, ao longo dos três anos de curso, os cadetes são classificados em ordem decrescente, a partir do cômputo das notas obtidas nas disciplinas cursadas. O discente, designado para a função de controlador de notas, acompanha e repassa para a turma a ordenação dos alunos à medida que as provas e notas vão sendo entregues pelos professores. Além disso, compete a ele dar conhecimento ao Chefe de Curso do nome dos discentes que obtiveram grau máximo nas verificações e daqueles que não alcançaram a média (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2010a). Desta forma, no contexto da educação de polícia militar, a nota é muito valorizada, o que, muitas vezes, gera competição e a interposição de recursos à administração do Centro, como forma de melhorar o valor obtido na prova e/ou trabalho.

O resultado final do discente, ao término do curso, é definidor do local para o qual ele será designado para o cumprimento do período de Aspirantado²⁸, além de acompanhá-lo no decorrer de sua carreira para efeitos de promoção.

Castro (2004), em sua pesquisa etnográfica com cadetes da AMAN, também assinala ser este o padrão do exército:

A classificação em notas e conceito militar é considerada fundamental, pois é segundo a ordem de classificação que os cadetes escolhem a Arma e o local onde irão após a formatura, e é essa mesma classificação que influirá na ordem de promoção durante toda a carreira. Uma posição quase mítica é ocupada pelo cadete “01” (“zero-um”) e, em escala decrescente, pelos outros cadetes “zero”: 02, 03... São posições de prestígio (CASTRO, 2004, p. 49).

Mais uma vez, percebe-se que o modelo de ensino do exército é transportado para a educação de polícia militar, reflexo da característica militar da instituição e dos anos de subordinação a esta força militar nacional. Até o ano de 1970, o ensino e a instrução na PMMG eram coordenados e controlados pelo ministro do exército, até que a *Lei n. 5.692* determinou que a educação de polícia militar tivesse regulamentação própria (COTTA, 2006).

Esta forma de escalonar “os melhores alunos” funciona como um reforço positivo para o discente chamado “zero um” de turma (primeiro lugar), e talvez funcione como um mecanismo pouco motivador para os discentes que ocupam posições finais no escalonamento das notas. Além disso, esta estratégia de ensino desconsidera as competências e as habilidades individuais que fazem parte da singularidade do sujeito aprendiz, possuidor de múltiplas inteligências. Onde fica o respeito pelas capacidades individuais? Percebe-se uma comparação constante entre os discentes, sendo o foco e o critério relevante a nota. Esta característica do ensino militar pode, mesmo que de forma não intencional, dar muita ênfase à nota, em detrimento, talvez, da aprendizagem e da reflexão na ação, pressuposto da concepção pedagógica do CBCM. Fazendo parte deste contexto, como já mencionado, ao discente cabe recurso às questões de prova às quais considera que não houve justa correção, o que pode ensejar questões de prova muito objetivas com vistas a resguardar o professor. Como fica a exposição da compreensão do aluno sobre determinado conteúdo? Como fica a aprendizagem significativa? Como fica a possibilidade de posicionamentos subjetivos? O espaço educativo, neste contexto, consegue

²⁸ Período de seis meses após a formatura durante o qual o aspirante é designado para uma Unidade Operacional como forma de estágio probatório para a promoção a 2º Tenente.

se consolidar como local de ressignificação do saber, onde o erro faz parte do processo ensino-aprendizagem, ou permanece a definição de templo de transmissão e de repetição do saber? Em diversas avaliações, realizadas pelos alunos sobre o ensino ministrado no Curso de Bacharelado em Ciências Militares, verifica-se uma crítica à maioria das avaliações que privilegiam a memorização em detrimento da compressão e da subjetividade. Nos anos de 2009 e 2010, as exposições dos formandos com relação ao processo avaliativo foram as seguintes:

Falta de padronização quanto à correção de provas, com várias alterações de nota de forma individual e isolada. Provas que valorizam a memorização e não o raciocínio e o entendimento. (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2009)

Acúmulo de provas em um determinado período; “decoreba”; horário incompatível (antes das aulas); choradeira e pressão sobre os professores na “mostra de prova”²⁹. (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2010b)

Com relação ao peso que a nota representa para o discente e para a relação professor/ aluno, em sala de aula, em um modelo classificatório, o entrevistado J.A., professor do CEG, faz as seguintes considerações:

Ou, às vezes, nem dormem e aí, numa competição muito interna né, da nota. Da posição que ele vai ficar, em cima da nota que ele vai ter. Então gera uma competição que ela é positiva, em alguns momentos do processo ... o esforço tem que ser reconhecido. E a nota é um indicador disso. Embora não seja só a nota. Mas ela é um indicador objetivo de que seu esforço foi reconhecido por uma pontuação, e isso vai te trazer alguns benefícios. Mas, além disso ... isso pode gerar uma hostilidade no aluno, no ambiente de sala de aula. Na relação com o professor. Então nesse ponto eu penso que merece um cuidado. Porque esse aluno que chega ele está com uma mentalidade diferente. É a geração “Y”. É uma geração que questiona. Uma geração que polariza. Uma geração que tem acesso à internet ... Tem mais informação. E aí a velocidade com que a academia precisa mudar para atender esse novo perfil de ingresso, tem hora que eu vejo que ela não acompanha na mesma velocidade. (J.A., 15/12/2010)

O entrevistado faz referência ao reflexo do modelo classificatório no processo de ensino, seus pontos positivos e negativos. Ele pontua que, de maneira positiva, o modelo reconhece aqueles que alcançam as melhores notas, destacando-os. Entretanto, para o ambiente de sala de aula, a classificação pode gerar hostilidade entre os discentes, e entre estes e o professor, já que há uma “corrida” para o alcance de uma melhor pontuação. Entre os discentes, este modelo pode gerar uma competição e consequentes conflitos interpessoais que, talvez, não favoreçam o desenvolvimento das competências previstas no perfil de egresso – trabalhar em equipe de forma cooperativa, capacidade de atuar em equipes

²⁹ Momento destinado ao esclarecimento de dúvidas em relação à avaliação, quando o discente tem a oportunidade de conhecer seus resultados e o gabarito adotado para a correção.

multidisciplinares. Na relação docente/discente, o modelo classificatório pode ensejar discussões e/ou constrangimentos, na medida em que o discente “pressiona” o professor para a alteração de sua nota de prova que, no contexto geral da turma, se diferencia em questões de décimos. O constrangimento pelo qual passa o professor pode ser inferido a partir do Artigo 27º do RCEG, que determina que, em caso de professor civil, a mostra de provas deverá ser acompanhada por um oficial, preferencialmente o Chefe ou Coordenador de curso. A restrição ao acompanhamento da mostra de prova apenas aos professores civis deve-se ao fato de estes serem considerados mais susceptíveis ao desrespeito e ao constrangimento, uma vez que não são militares e, portanto, não são detentores do respeito adstrito à superioridade hierárquica – os professores militares do CBCM são todos oficiais, e, portanto, em condição hierarquicamente superior aos cadetes. As praças, mesmo sendo possuidoras da titulação acadêmica requerida para ministrar aulas no Centro, não congregam o referido corpo docente.

O entrevistado J.A. acrescenta ainda que, em sua opinião, a Academia de Polícia Militar precisa acompanhar as mudanças da sociedade e o perfil da nova geração que se candidata a suas fileiras, a geração “Y”, que ultrapassou a anterior, a geração “X”. O entrevistado faz referência às diferentes gerações que surgem a partir das mudanças sócio-históricas da sociedade. Não há consenso entre os autores da área da administração em relação ao período/anos correspondente às respectivas gerações. Boog (2009) apresenta um modelo que divide as gerações nos seguintes períodos: *baby-boomers*, pessoas nascidas entre 1945 e 1961; a geração “X”, correspondendo ao período entre 1962 e 1977; e a geração “Y”, que emerge a partir de 1978. O Quadro 14 contém, de forma sintética, as características das três gerações que, atualmente, convivem nas organizações:

QUADRO 14
Gerações *baby-boomers*, “X” e “Y” e respectivas características

GERAÇÕES		
<i>baby-boomers</i> (nascidos entre 1945 e 1961) Ocupam cargo de topo na hierarquia ou são profissionais sênior.	Geração “X” (nascidos entre 1962 e 1977) Ocupam cargo intermediários na hierarquia ou são profissionais plenos.	Geração “Y” (nascidos a partir de 1978) Ocupam cargo iniciais na hierarquia ou são profissionais sênior; em TI ³⁰ podem ocupar cargos de direção
“Vestem a camisa” – são pessoas totalmente voltadas ao trabalho, que é sua prioridade nº 1.	Têm muita experiência e dedicação.	Têm forte autoestima e compromisso não negociável com valores.
Voltados a resultados e são competitivos.	Têm um medo inconsciente de serem despedidos e de serem ameaçados por alguém da geração “Y”.	São fascinados por desafios, e querem fazer tudo do seu jeito.
Maior dificuldade é a perda de <i>status</i> e poder.	Também vestem a camisa, com foco em resultados.	São impulsivos e enfrentam sem medo posições de poder e autoridade.
Liderar significa comandar e controlar.	Buscam equilibrar a vida pessoal com a profissional.	São “multitarefa”.
Não se preocupam muito com qualidade de vida.	São “imigrantes digitais”, aprenderam a lidar tecnologias digitais na adolescência.	São “nativos digitais”.
Têm uma relação difícil com tecnologias digitais, aprenderam a lidar depois de adultos.	Costumam ter um elevado nível de estresse.	Têm facilidade com reuniões virtuais.
		Querem flexibilidade de horários e preferem roupas informais.
		Dificuldades com hierarquia, vivem em rede e odeiam burocracia, controles e atividades rotineiras.

Fonte: BOOG, 2009.

O entrevistado J.A., ao introduzir o tema relativo às gerações “X” e “Y”, o faz no contexto da avaliação, da prova que gera uma nota classificatória. É neste momento que ele fala da nova geração, que polariza e que questiona. A situação da mostra de prova, quando o professor apresenta aos alunos as avaliações corrigidas e as notas obtidas, é tensa, já que o discente questiona seus erros, visando, na maioria das vezes, à alteração de sua nota, o que incidirá em sua classificação na turma. Dessa forma, percebe-se que J.A. parece questionar o modelo de avaliação da Escola, entendendo que talvez ele deva ser repensado em função das características do público ingressante na instituição, a geração “Y”. Ele finaliza observando

³⁰ Tecnologia da Informação.

que a Academia precisa mudar para acompanhar os avanços da sociedade e os novos perfis que se candidatam à carreira policial militar. A partir das características da geração “Y” descritas no Quadro 14 e das discussões já realizadas no presente trabalho sobre a gestão e estrutura organizacionais da PMMG, percebe-se que há um descompasso entre os comportamentos delineados para a nova geração e as estratégias educacionais utilizadas na EPM.

Em um modelo de ensino por competências que visa à integração das dimensões do saber, do saber fazer e do saber ser, o processo avaliativo deve convergir para os objetivos da compreensão e da aplicação dos constructos teóricos apreendidos. É neste sentido que se fala em situações problematizadoras como estratégias de ensino que possibilitam mobilizar as competências construídas em busca de soluções (PERRENOUD, 1999). A prova que requer memorização de conhecimentos se restringe a exigir do discente a apreensão da informação transmitida pelo docente, não garantindo sua aplicabilidade no futuro. Sobre o processo avaliativo em uma educação baseada na teoria das competências, assim se pronuncia Perrenoud (1999):

É impossível avaliar competências de maneira padronizada. Desse modo, deve-se desistir da prova escolar clássica como paradigma avaliatório e renunciar à organização de um “exame de competências”, colocando-se todos os “concorrentes” na mesma linha de largada. As competências são avaliadas, é verdade, mas segundo situações que fazem com que, conforme os casos, alguns estejam mais ativos do que outros, pois nem todo mundo faz a mesma coisa ao mesmo tempo. Ao contrário, cada um mostra o que sabe fazer agindo, raciocinando em voz alta, tomando iniciativas e riscos. Isso permite, quando necessário, para fins formativos ou certificativos, estabelecer balanços individualizados de competências (PERRENOUD, 1999, p. 78).

O autor pontua, portanto, que o processo avaliativo em um ensino por competências considera o sujeito/discente de maneira particularizada, de acordo com as situações por ele vividas, que requerem a mobilização de determinadas competências. Dessa forma, como preconiza o autor, a avaliação neste modelo não pode ser padronizada, já que isto ensejaria considerar todos como possuidores das mesmas condições e competências. Assim, o pressuposto filosófico que subjaz à avaliação em um modelo por competências parece “naufragar” em um modelo de avaliação classificatório, que compara os alunos entre si a partir das notas obtidas, não considerando suas particularidades e vivências, escalonando-os, rotulando-os e classificando-os dos “melhores” para os “piores”. Perrenoud (1999) é mais claro ainda ao dizer que, na educação por competências, o professor não deve avaliar fazendo comparações entre os alunos, mas fazendo uma comparação entre a tarefa a realizar, o que o

aluno fez e o que faria se fosse mais competente. É uma grande distância da máxima “Que vença o melhor” (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Assim sendo, mais uma vez, parece haver certa dissonância entre os pressupostos filosófico-educacionais presentes nos documentos oficiais e a prática prescrita nos documentos que regulamentam a gestão educacional relativa ao curso de Bacharelado em Ciências Militares. Esta incoerência aflora na medida em que os procedimentos prescritos não se fundamentam, ou não encontram respaldo nas ideias educacionais contidas nos documentos pedagógicos.

O Plano de Curso do CBCM (2006) se diz ciente “do espaço ocupado pela avaliação de caráter classificatório”. Acrescenta que esta forma de avaliação classificatória não impede que os princípios do processo avaliativo sejam assegurados. Ao contrário, de acordo com o descrito no Plano de Curso, o procedimento “fortalece as condições para o desenvolvimento do aprendizado por competências” (MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais, 2006a). O documento não se detém, entretanto, em como trabalhar a questão, fortalecendo o modelo por competências.

O aspecto filosófico do processo avaliativo contido nos documentos educacionais analisados, PDI (2004), PPP (2004) e RCEG (2010), definem como um dos objetivos da educação de polícia militar: “tratar a avaliação de aprendizagem como processo, de modo que os instrumentos utilizados possam contribuir para que o profissional em formação direcione ou redirecione o seu processo de construção de conhecimento”.

Será que o modelo classificatório, que tem como consequência o foco na nota, permite que o profissional em formação redirecione seu processo de construção de conhecimento? Pelo relato do entrevistado e pela fala dos discentes, parece que não.

Corroborando a constatação acima, a entrevista com a pedagoga do CEG à época da transposição do CFO para CBCM é clarificadora com relação às contradições postas:

Então, assim, eu acho que essa concepção ela está descrita. Ela está no prescrito, não é? Ela está bem prescrita. Eu tenho uma Educação por competência. Tem os princípios. Você pega as DEPM estão lá os princípios da Educação nacional. Eu falo de diversidade... De pluralidade ... de profissional reflexivo. Mas eu ainda tenho atividades que não condizem com o profissional reflexivo, que não conduzem à pluralidade. Que não dizem da questão da diversidade. Entendeu? Então eu acho que ela está posta, mas ainda está engatinhando nesse processo de, vamos dizer aí, de consolidação na prática. Mas eu acho que nós avançamos muito. (R.E., 08/04/2011)

De acordo com a entrevistada, a concepção pedagógica do curso está descrita, tratando-se de uma concepção pautada na teoria das competências, que se harmonizam com

os pressupostos filosóficos presentes na legislação nacional. Esta fundamentação se referencia também nas diretrizes emanadas pelo Ministério da Justiça, por meio da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP). O que ocorre é que o que está posto nem sempre corresponde ao que é praticado; é neste sentido que a entrevistada fala da consolidação na prática. Ela reconhece que houve um avanço considerável, mas que a instituição ainda se encontra em um processo de busca de coerência teórico-prática.

Um dos fatores que podem estar contribuindo para a dissonância entre os pressupostos elencados nos documentos formais e a prática desenvolvida, ou regulamentada, é a “tradição” ou a cultura institucional, conforme o relato de alguns entrevistados.

A assessora do CEE, A.C., quando perguntada sobre as mudanças implementadas na estrutura do CFO para o alcance do bacharelado, tece os seguintes comentários:

Mudou substancialmente. Na cultura nada. Pois como eu estou dizendo, pra você, lá continua o CFO. Nos diplomas. Nos documentos oficiais do curso que são apresentados ao conselho. Pelo decreto que autorizou e credenciou a Academia, Ciências Militares, a área de Defesa Social. Mas acontece que o costume de anos e anos a fio ele é tratado ainda como um curso que tem correspondência ao Ensino Superior. [...] Ele, então, é como eu digo sempre para o povo aí, é um curso de segunda linha. Segunda linha. [...] Segunda linha, é tratado como segunda linha. Porque na verdade ele não é um curso de segunda linha. Porque foi alçado à dignidade de um curso de Bacharelado. E inclusive, Paola, é o único no Brasil. Ou certo ou errado, é o único do Brasil. Ninguém mais tem isso. Mas ele continua, pra eles, internamente como CFO. [...] Ele já é um Bacharelado. Na sua essência, nos principais instrumentos. Na aprovação do decreto. Nos pareceres. Mas internamente ele é considerado ainda um curso como correspondente ao Ensino Superior. Ele não é tratado com a magnitude com que ele foi idealizado. Então um trabalho de sete anos que foi pensado. Amadurecido. Maturado. Lutado. [...] Quer dizer então, ele tem a característica de um Bacharelado. Mas, pra eles, lá continua CFO, como eu falei um curso de segunda linha. É isso! (A.C., 11/01/2011)

A entrevistada, ao se referir ao Bacharelado em Ciências Militares como um curso de segunda linha, quis dizer que o curso, apesar de ter alcançado a “magnitude” do nível superior de ensino, com o bacharelado, continua sendo tratado como CFO, denominação anterior de um curso que possuía equivalência ao nível superior de ensino. De acordo com A.C., “ele não é tratado com a magnitude com que ele foi idealizado”, ou seja, o que foi pensado não se concretizou. Percebe-se, por meio das palavras *magnitude* e *dignidade*, utilizadas pela entrevistada para adjetivar o ensino superior, a importância que ela confere a este nível de ensino, reflexo, talvez, do que significa a concepção de ensino superior no panorama educacional e acadêmico.

Um segundo entrevistado, M.A., também reforça a influência da cultura institucional no processo de avanço educacional da EPM:

Mas, aqui em Minas, a cultura e a tradição ela é mais arraigada. E ela influencia. O pessoal da reserva influencia muito. Agora, o principal problema é, foi e sempre será [risos] convencer os chefes. Porque o resto é fácil ... o CFO, nós transformamos ele num bacharelado, fizemos realmente mudanças curriculares, mas, em termos de tempo de formação? Período, né? Ele continua, se a gente for olhar bem, é um currículo mais longo e mais extenso do que um curso de medicina... O problema nosso é o currículo oculto. Sempre foi e sempre vai ser. Então, o que está lá, bonitinho no papel, é aquilo, mas aí o que você realmente vai ter ... essas chamadas matinais, aquelas preleções, não é? E uma série de outras questões que ocorrem. Isso aí é que, na realidade, forma o oficial dentro da cultura militar né?...Nós só vamos mudar mesmo, eu acho, daqui a uns vinte anos, trinta anos, quando esse pessoal nosso, que está aí hoje formado nos moldes que nós estamos formando eles, assumirem o comando. Eles vão influenciar outras decisões né? Porque o Comandante Geral atual foi formado na década de 80. Né? Então, ainda no Regime Militar ... autoritário... (M.A., 20/02/2011)

O entrevistado, atualmente oficial da reserva, agregou durante sua carreira profissional conhecimentos na área de educação e tece considerações sobre as dificuldades que a instituição policial mineira tem de mudar, reflexo de uma tradição fortemente alicerçada. De acordo com ele, o alcance do bacharelado trouxe mudanças curriculares, mas algumas questões ainda permanecem e permanecerão pelos próximos vinte, trinta anos. A fala de M.A. tangencia dois pontos, cruciais e interdependentes, envoltos no que ele chama de tradição, que dificultam modificações na estrutura do ensino policial militar. Sua primeira colocação é quanto às antigas gerações e às influências que elas exercem nos acontecimentos do presente. O mesmo entrevistado já havia pontuado, quando da substituição da denominação “Academia de Polícia Militar” por “IESP”, a indignação que causou aos coronéis da reserva, resistentes à mudança, pelo receio da perda das características militares da instituição, ou seja, de ela ficar muito “paisana”. Torna-se difícil mudar quando existe uma engrenagem geracional que reproduz o modelo antigo e resiste à incorporação de novos valores, saberes e técnicas. A instituição policial militar, por sua estrutura hierárquica rígida, possui sistema de gestão centralizado, sendo as decisões e os direcionamentos centrados nos comandantes. Segundo o entrevistado, enquanto a geração antiga estiver no comando, será difícil implementar mudanças. Ele deposita suas esperanças nas novas gerações, criadas em um novo contexto, pós-ditadura e democrático.

A fala do entrevistado remete ao estudo feito por Sousa (2009) sobre as características culturais das polícias civil e militar do Estado de Minas Gerais. Partindo do modelo de análise de perfil cultural proposto por Paz e Tamayo (2004), a autora chega à conclusão de que a instituição policial militar concebe como valores organizacionais³¹ mais

³¹ Fenômenos que orientam a vida organizacional e guiam o comportamento de seus integrantes, do nível gerencial à base da organização.

significativos, em ordem decrescente, a conformidade, o prestígio e a tradição.³² A conformidade foi destacada como o valor principal, sendo caracterizada como a aceitação e sujeição do indivíduo aos comandos organizacionais, incluindo os dos superiores. Sousa (2009) sinaliza que este valor vai de encontro aos pilares básicos da instituição policial, a hierarquia e a disciplina, que significam uma ênfase na obediência às regras do trabalho, bem como aos superiores hierárquicos. O valor prestígio foi percebido, pelos policiais militares participantes da pesquisa, como o segundo maior em termos de importância, referindo-se à influência que a organização tem na sociedade, bem como sua importância e respeito. Em terceiro lugar, encontra-se o valor referente à tradição, que “aponta que do ponto de vista de seus integrantes, a PMMG, embora seja considerada, pelos entrevistados da pesquisa, como uma organização em mudança, é ainda ‘presa’ aos costumes e tradições que lhes proporcionam estabilidade ao longo de sua existência” (SOUSA, 2009, p. 106).

A segunda questão abordada por M.A. diz respeito ao currículo oculto. Em sua opinião pouco otimista, este é, e sempre será, um “problema” na educação de polícia militar. Santos e Paraíso (1996) assim definem currículo oculto:

Tem sido muito utilizada a expressão currículo oculto, significando conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, porém não mencionados pelos professores ou não-intencionalmente buscados por eles. São, portanto, aprendizagens ou efeitos de aprendizagens não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. É constituído tanto de práticas como de mensagens não explicitadas. (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p.84)

Neste sentido, ao falar sobre o currículo oculto, M.A. se refere às práticas não mencionadas nos documentos formais, não pensadas de forma objetiva, mas que acontecem no cotidiano acadêmico e que produzem aprendizagens. Em sua opinião, o bacharelado trouxe mudanças curriculares, mas, em termos de tempo de formação, ele continua um curso extenso, repleto de atividades extras, que cumprem o papel de formar o policial na cultura militar. Esta parcela do currículo, não mencionada, toma uma dimensão prioritária no currículo do curso, impedindo que o prescrito formalmente, “bonitinho no papel”, se efetive na prática – questão já abordada quando se apresentou a estrutura e o funcionamento do CBCM, item 5.1.

De toda forma, o que é apontado, mais uma vez, é a incoerência entre o que está prescrito e o que efetivamente acontece, marcando a ambiguidade presente na formação

³² O modelo aborda um total de oito valores: conformidade, prestígio, tradição, preocupação com a coletividade, realização, autonomia, bem-estar do empregado e domínio.

policial. Guimarães, Torres e Faria (*apud* MINAYO; SOUZA; CONSTANTINO, 2008) corroboram a presente análise:

Guimarães, Torres e Faria (2005) mostram que a própria formação dos policiais passa mensagens ambíguas, ora enaltecendo os direitos humanos, ora estabelecendo estratégias para torná-los homens duros e confrontantes, influenciando-os, frequentemente, a aderirem a ações extrajudiciais. Comentam ainda que o treinamento militar aplicado aos jovens nas academias vem sendo mais moldado às exigências democráticas. No entanto, ao mesmo tempo, a instituição resiste em perder seus vínculos com o militarismo. (MINAYO; SOUZA; CONSTANTINO, 2008, p. 95)

Outro desafio imposto à educação de polícia militar e também atrelado a aspectos da cultura institucional diz respeito à dificuldade de valorizar o conhecimento técnico e os saberes incorporados individualmente, independentemente do posto ou graduação do servidor militar. Este fato é um complicador, se considerarmos que a educação é um campo específico que requer um campo teórico estruturante. O entrevistado M.A. pontua a necessidade de abandonar os “achismos” presentes nas vivências individuais e ressalta a falta de continuidade das políticas educacionais de comandos diversos:

Sai o coronel “X”³³, entra um outro, não é? [...] e vão pensamentos diferentes. Isso aí que a gente deveria ter cortado. Não é, como é que você corta esse tipo de coisa. Chegar num chefe e falar assim: Olha, eu acho que isso deve ser assim, não é! Principalmente no andar da Academia, é colocar na legislação. Você colocou na legislação. Não é só na legislação interna porque a legislação interna o comandante é influenciado, o comandante em geral muda, não é? Então na legislação estadual. Então seria uma lei de ensino prevendo isso tudo. Por quê? Porque para mudar é na Assembleia e aí já é mais difícil. Então é com esses “achismos” que a gente queria acabar. (M.A., 20/02/2011)

O entrevistado se refere às substituições de comando e aos pensamentos diferentes que as acompanham, acarretando uma perda da continuidade das políticas educacionais. Retomando a pesquisa realizada por Sousa (2009) sobre o perfil cultural da polícia mineira, o valor organizacional considerado como principal foi o da conformidade, caracterizado como a aceitação e sujeição do indivíduo aos comandos organizacionais, incluindo os dos superiores. Esta constatação da autora encontra ressonância na fala de M.A., quando cita que para impedir as discontinuidades não dá pra chegar para o chefe e dizer o que se pensa. Dessa forma, em sua opinião, o caminho para impedir os “achismos” e a discontinuidade dos planejamentos e ações educacionais é a lei estadual, porque, assim, a alteração tem que passar pela Assembleia, o que se torna um dificultador.

³³ Apesar de mencionado, o nome do sujeito foi preservado.

Os relatos dos dois entrevistados corroboram o fato de a instituição necessitar de pressupostos definidos externamente para não cair em decisões de cunho pessoal, não fundamentadas tecnicamente. A entrevistada R.E. acredita que a inserção dos cursos da EPM no sistema civil de ensino contribuiu para a diminuição dos “achismos”:

Eu acho que você sai de um campo educacional do achismo, e na educação não dá pra você trabalhar com “Eu penso que é assim”, “Eu acho que é assim”. E começo a direcionar o curso dentro de um viés. Dentro de uma legislação nacional. Quer dizer eu saio daquilo, assim “Eu defino como é que é a minha Educação”. E ela vai ser aos meus moldes, quer dizer então, eu começo a diminuir esse campo personalístico da Educação. Que era gritante. Assim, a cada mudança de comando se desmancha tudo que fez. Hoje, eu faço isso em menor proporção. Por quê? Porque hoje eu tenho uma legislação. Eu tenho todo um viés ali, que está sendo construído. Então eu acho que esse é o grande marco, sabe? (R.E., 08/04/2011)

O relato da entrevistada retrata a consequência positiva da inserção do curso no sistema civil de ensino, a partir do bacharelado. De acordo com ela, houve uma diminuição dos “achismos” e das descontinuidades oriundas das opiniões pessoais de comandos distintos. O fato de estar submetido a uma legislação nacional exerce certo controle sobre as mudanças educacionais, sendo possível falar em construção de um campo teórico para a EPM.

Verifica-se, a partir dos apontamentos dos autores, que há uma percepção de avanços na instituição e na formação policial militar, demarcando o crescimento do espaço formativo policial. Esta constatação pode ser percebida, também, nos relatos dos entrevistados apontados ao longo do presente trabalho. Por outro lado, entremeando os avanços, há retrocessos e resistências à mudança. Foi pontuado, nos parágrafos anteriores, como a tradição, a cultura institucional e alguns costumes dificultam a incorporação dos novos saberes.

Corroborando os achados e as análises aqui refletidas, percebe-se que outras pesquisas realizadas sobre a formação policial no Brasil apontam dados semelhantes aos que a presente análise desvela.

Finalizando, cita-se a pesquisa conduzida por Pinto *et al.* (2006) em cinco estados da federação (Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Pará, Alagoas) sobre as políticas de formação dos operadores de segurança pública, considerando as polícias civis e militares, a qual corrobora a dissonância que existe entre os pressupostos formalmente descritos nos documentos de ensino oficiais e a prática dos procedimentos e ações educativas efetivamente implementados. O relatório descreve as características gerais presentes nas academias de polícia pesquisadas, que, em sua maioria, coadunam com diversos aspectos levantados por esta pesquisa:

Dentre os aspectos através dos quais pudemos afirmar a não-consolidação dessas propostas pedagógicas como apresentadas oficialmente, podemos destacar a dissonância entre teoria e prática, a não-integração do corpo docente, a falta ou as deficiências de uma formação continuada, a não-consideração da realidade, incluindo aí o não-reconhecimento de conhecimentos anteriores e da subjetividade, a falta de universalidade conceptual, a dependência das direções e governos e mesmo o grau de evasão dos operadores de segurança pública durante o período de formação e logo após um período inicial de atuação (PINTO *et al.*, 2006, p. 79).



CONSIDERAÇÕES FINAIS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objeto de estudo o Curso de Bacharelado em Ciências Militares desenvolvido pela Academia de Polícia Militar do Estado de Minas Gerais. Fundamentou-se em dois objetivos analíticos centrais: a construção sócio-histórica do Curso de Bacharelado em Ciências Militares e as concepções pedagógicas que o fundamentam.

O primeiro objetivo foi alcançado partindo-se de incursões teóricas na história da educação de polícia militar e na análise de documentos e legislações educacionais, enriquecidas e complementadas pelas entrevistas narrativas realizadas com cinco profissionais que estiveram, em algum momento, envolvidos com a educação de polícia militar. De acordo com os dados levantados e com as análises feitas, verifica-se que a transposição do Curso de Formação de Oficiais para o Curso de Bacharelado em Ciências Militares constituiu-se de um processo lento, iniciado por volta de 1997 e que culminou somente no ano de 2005, sendo a primeira turma de bacharéis os aspirantes da turma de 2007.

O histórico traçado permitiu constatar que o CBCM tem sua origem no CFO – Curso de Formação de Oficiais. Este, iniciado no ano de 1934, não tinha, à época, nenhum pré-requisito de formação específico para ingresso. Ao longo desses quase 77 anos de existência, a formação dos oficiais da PMMG foi elevando seu nível de exigência intelectual, adequando-se à evolução tecnológica, aos novos dilemas sociais e às demandas da sociedade democrática. Podem ser considerados marcos históricos da formação dos oficiais mineiros os anos de 1970, quando passou a ser exigido o ensino médio para ingresso; de 1983, quando o parecer do CNE estabeleceu a equivalência do CFO ao nível superior de ensino; de 2005, com o credenciamento da APM como IES; de 2008, com o reconhecimento do Curso de Bacharelado em Ciências Militares; e a recente mudança a ser efetivada no ano de 2012 – *Lei Complementar n. 115/2010*, que define novo perfil do ingressante na carreira do oficialato, o bacharel em direito. Nota-se, portanto, a trajetória institucional de busca por qualificação profissional, trilhada pela instituição, com vistas a um reconhecimento legal, por meio de uma titulação, fundamentada em excelência. Nos dizeres de entrevistados, a respeito da opção pelo ensino superior, a instituição buscou um rótulo, mas que viesse acompanhado de qualidade.

A partir dos relatos dos entrevistados, foi possível resgatar o histórico mais recente que culminou na transposição do curso de formação de oficiais em um curso pertencente ao sistema estadual de ensino, na modalidade superior. A escolha institucional pela área das Ciências Militares é relatada por eles como a possibilidade mais adequada, uma

vez que esta área do conhecimento já se encontrava instituída no rol das Ciências estudadas no país, por meio do Parecer CNE/CES n. 1.295/2001. Além disso, a área de Segurança Pública, outra possibilidade bastante oportuna, dada ao atual espectro de atuação dos policiais militares, ainda não estava reconhecida como campo do saber. Atrela-se a esta condição factual o reforço à composição militar da identidade deste profissional, responsável pela atividade de polícia ostensiva e preservação da ordem pública.

O lapso temporal de quase dez anos entre as primeiras discussões mais articuladas sobre a necessidade e o desejo institucional do alcance do nível superior para a formação dos oficiais e sua concretização efetiva é retratado, pelos entrevistados, como reflexo do receio e da resistência à mudança, principalmente no que tange à fragilização da identidade militar. Em diversos relatos, a temática referente à identidade institucional aparece fazendo um contrapeso aos avanços educacionais, reflexo do temor de que as mudanças para o nível superior de ensino pudessem abalar os pilares básicos da instituição militar, quais sejam, a hierarquia e a disciplina. Ainda contribuindo para este cenário de insegurança, o contexto social, político, e econômico – movimento grevista na PMMG, lançamento do Plano Nacional de Segurança Pública, políticas de integração entre as polícias civis e militares – que permearam os anos subsequentes reforçaram a postura conservadora, retardando os processos de modernização da EPM.

O movimento evolutivo da formação dos oficiais da PMMG, resumidamente aqui exposto, deve ser compreendido como fazendo parte do universo macro, político e social que, através dos tempos, redesenhou os diversos perfis de policial militar requeridos pela sociedade. Assim, as funções atribuídas ao policial militar, ao longo da história do país, foram se modificando, e de força bélica e de defesa do Estado emerge, no cenário democrático, uma polícia cidadã, que busca, junto à sociedade, as soluções para os problemas da segurança pública. O percurso sócio-histórico do CBCM reflete, portanto, a evolução da sociedade e de um fazer policial que acompanha os propósitos constitucionais.

Paralelamente ao resgate histórico da formação dos oficiais, foram sendo identificados os pressupostos teórico-filosóficos, valores e normas da educação de polícia militar, por meio da análise de documentos de ensino e de entrevistas com profissionais envolvidos com a EPM. Nesta perspectiva, os aspectos das dimensões filosófica, teórica e prática da concepção pedagógica foram se revelando, permitindo a análise de aspectos que demonstravam ora preocupação com as novas perspectivas filosóficas que emergiam do cenário educacional, ora se apresentavam incoerentes em seus propósitos educacionais.

Formalmente, os documentos de ensino analisados apontam que a concepção pedagógica do CBCM se assenta, teoricamente, como apontado por Saviani (2005), no segundo grupo das concepções pedagógicas, qual seja, o das modalidades da pedagogia nova, cujo problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender?”, contrapondo-se ao primeiro grupo, que reúne as modalidades ditas tradicionais. São características deste uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Já as modalidades reunidas na filosofia da pedagogia nova se caracterizam pelo deslocamento do eixo do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia (SAVIANI, 2005). Assim, a concepção pedagógica do CBCM, descrita nos documentos educacionais analisados, se alinha às orientações teórico-metodológicas do contexto maior da educação no mundo e no Brasil. Os escritos contidos nos documentos educacionais referentes ao CBCM coadunam com as preocupações da educação para o século XXI no mundo globalizado, pós-moderno e tecnológico, a qual propõe ações educativas que promovam o respeito, a cidadania, a solidariedade e a ética, construtos teórico-práticos imprescindíveis à sustentabilidade do planeta. Na mesma medida, em âmbito nacional, percebe-se o alinhamento dos pressupostos do CBCM à legislação de educação nacional (LDBEN/1996), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e às diretrizes curriculares emanadas pela Secretaria Nacional de Segurança Pública para a formação dos profissionais de segurança pública. A fundamentação teórica e a intenção de trabalhar em um modelo de educação por competências encontram-se explicitadas nos documentos analisados, que fazem menção, ainda, a um ensino reflexivo, baseado no processo de reflexão-na-ação, intermediado pela interação teoria e prática, que conduzem a uma aprendizagem significativa.

O estudo dos regulamentos e das normas de ensino, alusivos ao CBCM e à EPM, aliados aos conteúdos relatados pelos entrevistados, sinalizam, entretanto, certa incoerência e dificuldade de consolidação deste modelo na prática educativa do cotidiano acadêmico. Dentre os fatores que podem estar gerando incoerência e obstaculizando a consolidação do modelo pretendido, destacam-se:

- Algumas normas e regulamentos, contidos no Regimento do Centro de Ensino de Graduação, pretendem orientar a conduta acadêmica dos discentes, com vistas à introjeção dos valores relativos à sua identidade militar. Nestes documentos, encontram-se descritas as condutas prescritas para os discentes na realização de atividades militares, como desfiles e chamadas, os comportamentos e reponsabilidades dos discentes nos diversos tipos de serviços para os quais são escalados, as prescrições para as diversas funções em sala de aula, e a forma adequada de eles agirem nos diversos locais da APM e adjacências. Este manual de comportamentos objetiva a introjeção dos valores da identidade militar, e, portanto, respaldam-se nos pressupostos de seus princípios basilares, a hierarquia e a disciplina. Por meio destas regulamentações, o discente do CBCM entra em contato com uma série de restrições e determinações que passam a regular o seu comportamento, dentro e fora dos quartéis. Ao confrontar estas regras com os pressupostos pedagógicos do CBCM, verifica-se não haver espaço para a reflexividade, para a autonomia e para a aprendizagem significativa. São normas que devem ser introjetadas e cumpridas, visando à homogeneização dos comportamentos e à internalização dos valores militares. Percebe-se, portanto, a necessidade de analisar se há formas de introjeção de valores da cultura institucional mais coerentes com os pressupostos contidos na concepção pedagógica pretendida. Alguns pesquisadores já incursionaram na temática e detectaram que, além da incoerência aqui referida, algumas estratégias utilizadas para internalização dos valores militares têm se mostrado pouco eficientes. Sobre este assunto, sugere-se um estudo mais aprofundado.
- Ainda com referência a aspectos da identidade militar, verificou-se, ao longo dos relatos de quase todos os entrevistados, que há um receio quanto às mudanças ou quanto à incorporação de novos saberes, que, certamente, subsidiarão novas práticas educativas, uma vez que elas poderão ocasionar a perda e/ou a fragilização das características da identidade militar do profissional. Assim, persistem a reprodução, o conservadorismo e a tradição pedagógica em sua prática, constatadas nos documentos analisados e nos relatos dos entrevistados, contrastando-se com a proposta teórica de educação encontrada nos documentos. Esta constatação é corroborada por Sousa (2009),

ao apontar o valor organizacional da tradição como bastante significativo no universo de sua pesquisa sobre o perfil cultural das polícias mineiras.

- Outra questão a ser considerada como contraponto aos pressupostos pedagógicos descritos, traduzindo-se em incoerência, diz respeito à estrutura curricular do CBCM, ou seja: carga-horária extensa, prejudicando o tempo de estudo e a assimilação de conteúdo; fragmentação em diversas disciplinas com carga-horária reduzida, que sustenta um ensino compartimentado em saberes e que prejudica a adoção de práticas educacionais transdisciplinares; o elevado número de atividades extras, agregadas como complementares, que, em sua maioria, cumprem a finalidade de introduzir o discente no *ethos* militar e que se tornam prioritárias na formação, em detrimento do tempo destinado a estudos e leituras técnicas. Deste modo, o cenário referente à estrutura do curso não favorece a formação baseada em um modelo dito por competências, que pressupõe tempo para assimilação e para reflexões teóricas sobre as práticas vivenciadas, reorientando comportamentos que visem à construção de competências. A intenção contida nos documentos educacionais do CBCM, de se trabalhar com temas transversais e com a estratégia interdisciplinar, é contemporânea e marca um avanço educacional, mas que precisa ser mais bem delineado em projetos que articulem disciplinas e saberes, com vistas à consolidação de competências conceituais, procedimentais e atitudinais fundamentais para o exercício profissional em segurança pública.
- A avaliação classificatória, que compõe uma tradição do ensino militar e que diz respeito à gestão educacional, também é fonte de incoerências ao ser confrontada com os pressupostos que fundamentam a avaliação e as estratégias avaliativas, privilegiadas em um ensino por competências. Neste, os procedimentos avaliativos devem contemplar situações-problema que possibilitem a mobilização de recursos capazes de resolvê-las, considerando-se o discente de forma particularizada. Para Perrenoud (1999), na educação por competências, o professor não deve avaliar fazendo comparações entre os alunos, o que contraria a máxima “Que vença o melhor”, presente em um modelo que se fundamenta em uma classificação do “melhor” para o “pior”. Além disso, o modelo classificatório gera uma ênfase na nota, no valor numérico que ordena os discentes, já que ela é determinante da Unidade do Estado para a qual o cadete será designado, depois de formado, acompanhando

as promoções subsequentes na carreira do oficial. Esta característica do ensino militar propicia, mesmo que de forma não intencional, ênfase na nota, em detrimento, talvez, da aprendizagem. A nota passa a ser muito valorizada, o que, muitas vezes, gera competição e a interposição de recursos à administração do Centro, como forma de melhorar o valor obtido na prova e/ou trabalho.

- Desponta, também, como entrave à consolidação dos pressupostos pedagógicos e sua coerência teórico-prática a pouca qualificação técnica dos profissionais integrantes da PMMG que trabalham diretamente com a educação de polícia militar. A maioria não tem formação na área educacional, e soma-se a este despreparo a falta de critérios técnicos para a seleção e a possibilidade de rotatividade, particularmente devido a mudanças no comando da instituição. Assim, como retratado por um entrevistado, o campo teórico escolhido pela instituição para embasar seu trabalho pedagógico-educativo é denso e pressupõe conhecimentos prévios que possibilitem sua efetivação. A reprodução de estratégias educacionais tradicionais, respaldadas em vivências pessoais, emergem, portanto, como uma possibilidade, diante do pouco domínio técnico dos policiais que trabalham na função de educadores e gestores da EPM. Uma sugestão que pode fortalecer a supremacia do conhecimento e dar maior coerência, consistência e perenidade às políticas educacionais da EPM é a criação de uma equipe técnica permanente, incluindo o cargo de um Diretor Pedagógico, tal qual acontece nos Colégios Tiradentes da PMMG e, por analogia, no Hospital Militar.
- A falta de um corpo docente permanente constitui-se em outro entrave à consolidação da proposta pedagógica do CBCM. Os professores do CEG são contratados para ministrarem uma carga-horária específica, o que dificulta sua participação mais efetiva nas questões correlatas ao pedagógico. Além disso, não há certeza quanto à designação dos professores para os anos subsequentes. Isto tem um ponto positivo na medida em que, pelo menos em tese, fica mais fácil desligar o professor com baixo desempenho. Entretanto, negativamente, a falta de um corpo permanente de professores pode ensejar a necessidade de acompanhamento e capacitação constante, o que prejudica, muitas vezes, a eficiência do processo formativo. Neste sentido, é importante destacar que a capacitação de docentes para trabalhar na EPM deve fundamentar-se em dois

polos complementares. De um lado, o docente tem que ser apresentado às particularidades que envolvem a educação de polícia militar, seus ritos e sua identidade institucional. De outro lado, ele deve conhecer os fundamentos que alicerçam a proposta pedagógica do curso, ou seja, a teoria das competências, de forma a compreendê-la para desenvolver seu conteúdo programático, em consonância com seus objetivos, metodologias e técnicas de ensino. A instituição de educação policial militar já demonstra sua preocupação com relação à capacitação de seu corpo docente, tendo instituído no ano de 2010, em parceria com a SENASP, curso à distância de formação de formadores para atuarem na área de segurança pública, com turmas específicas para seu público docente. A certificação no curso em questão será pré-requisito para a designação para a docência no sistema de educação de polícia militar. A iniciativa constitui um embrião de uma política educacional que passa a privilegiar e a acreditar no conhecimento técnico como mola propulsora ao desenvolvimento das ações formativas em segurança pública na PMMG.

O presente trabalho, a partir dos objetivos propostos, desnudou aspectos da educação de polícia militar, que, apesar do longo caminho percorrido, demonstrou ser, ainda, jovem como instituição de ensino superior, inserida no sistema de ensino estadual. A ousadia de romper com o ensino regulamentado em lei específica, previsto no Artigo 83º da LDBEN, e sua conseqüente incursão no contexto da legislação de educação nacional, por meio do bacharelado, possibilitou à instituição de educação de Polícia Militar uma abertura a considerações vindas de segmentos educacionais, o que vem contribuindo para a ressignificação de conceitos e para o seu conseqüente crescimento.

Assim, esta escola de formação, com características de quartel, vem progressivamente incorporando novos saberes, descortinando um campo teórico que já se apresenta nos documentos formais, mas que ainda necessita ser transposto para o cotidiano acadêmico, refletindo consolidação e coerência. Nesta perspectiva, mais do que desvelar estrangulamentos e obstáculos, o trabalho em pauta intenciona promover reflexões que possam suscitar discussões enriquecedoras, geradoras de ações que visem ao almejado avanço educacional, fundamentado em uma concepção pedagógica contemporânea e coerente em seus aspectos teórico-práticos.

Por fim, as posições e os pontos de vista aqui apresentados por meio das entrevistas e dos documentos analisados, articulados com o arcabouço teórico pertinente ao

tema, apresentam uma realidade, sustentada metodologicamente, que merece ser sempre confrontada, visando ao desenvolvimento epistemológico da formação em segurança pública.

Mas, é bom lembrar que sempre existe o reverso da medalha e que o que podemos captar, dentro da precariedade de nosso conhecimento, sempre é uma aparência ou, pelo menos, um lado, uma versão de um todo muito mais complexo, cujos mistérios se sucedem ininterruptamente, à medida que temos a ilusão de tê-los desvendado... (VELHO, 1986, p. 106)

REFERÊNCIAS

- ALBERTINI, Lauriani Porto. O exército e os outros. In: CASTRO, Celso; LEIRNER, Piero de Camargo (Org.). *Antropologia dos militares: reflexões sobre pesquisa de campo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 75-90.
- ALMEIDA JÚNIOR, Caetano de. *O Curso de Formação de Oficiais: avaliação do modelo*. 1991. Monografia (Especialização) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999. 203 p.
- ARROYO, Miguel G. A universidade e a formação do homem. In: SANTOS, Gislene A. (Org.). *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 42-50.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979. 225 p.
- BARROS, Lúcio Alves. Entre a lei e a ordem. Por uma polícia pedagógica. 2010. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2363898>>. Acesso em: 28 jul. 2011.
- BOOG, Gustavo G. O choque das gerações Baby Boomers, X e Y: como sair desta?. 2009. Disponível em: <http://www.boog.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=174&Itemid=54>. Acesso em: 1 jul. 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. 60 p.
- BRASIL. Plano Nacional de Segurança Pública. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/3exec/novapolicia/plano_segpub.htm>. Acesso em: 29 abr. 2009.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 237/1983, de 16 de março de 1983. Estabelece a equivalência do CFO ao nível superior de ensino. Brasília, 1983.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Ensino Superior. Parecer n. 247/1999, de 16 de março de 1999. Solicita equivalência do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar ao curso de nível superior do sistema civil. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior. Parecer n. 1.295/2001, de 6 de novembro de 2001. Estabelece normas relativas à admissão de equivalência de estudos e inclusão das Ciências Militares no rol das ciências estudadas no país. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Ensino Superior. Parecer n. 08/2007, de 31 de janeiro de 2007. Dispõe sobre carga horária total mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Defesa; Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 830/2008, de 23 de maio de 2008. Dispõe sobre a equivalência dos cursos de formação de oficiais das Forças Armadas. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial n. 158-A, de 9 de fevereiro de 2010. Cria, no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico Segurança. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Matriz Curricular Nacional. Para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública. 2008. Disponível em: <<https://www.forumseguranca.org.br>>. Acessado em: 10 nov. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CARUSO, Haydée Glória Cruz; MORAES, Luciane Patrício Braga de; PINTO, Nalayne Mendonça. *Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro: da escola de formação à prática policial*. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2006. 112 p. Relatório. Disponível em: <http://www.comunidadessegura.org/files/PAPER%20ABA%20Pesquisa%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Policial%20Luciane_Haydee_Nalayne.doc.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2009.

CASTRO, Celso. *O espírito militar: um antropólogo na caserna*. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

COTTA, Francis Albert. Reflexões iniciais sobre as contribuições do Corpo Escola e Escola de Sargentos para o processo pedagógico policial-militar (1912-1931). *Revista O Alferes*, Belo Horizonte, n. 16, p. 25-66, jan.-jun. 2001.

COTTA, Francis Albert. *Breve história da Polícia Militar de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Crisálida, 2006. 165 p.

CRUZ, Jonas. *O ensino na Polícia Militar: a formação profissional*. 1989. Monografia (Especialização) – Academia de Polícia Militar, Belo Horizonte, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma Universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 101, p. 3-19, jul. 1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/315.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2010.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 164-173, jan.-abr. 2005.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995. 160 p.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003. 80 p.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008. 319 p.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 184 p.

JAMATI, Viviane Isambert. O apelo à noção de competência na revista *L'orientation scolaire et professionnelle* – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-133.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1986. 238 p.

LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. 278 p.

LEIRNER, Piero de Camargo. *Meia-volta volver: um estudo antropológico sobre a hierarquia militar*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997. Disponível em: < http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/L_MeiaVoltaVolver.pdf>. Acesso em: 12 set. 2010.

LEIRNER, Piero de Camargo. *O sistema da guerra: uma leitura antropológica dos exércitos modernos*. 2001. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LEIRNER, Piero de Camargo. Etnografia com militares: fórmula, dosagem e posologia. In: CASTRO, Celso; LEIRNER, Piero de Camargo (Org.). *Antropologia dos militares: reflexões sobre pesquisa de campo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 31-52.

LEITE, Eduardo Waldir de Matos. *Greve na PMMG: causas e consequências do movimento reivindicatório de 1997*. 2003. Monografia (Especialização em Estudos de Criminalidade e Segurança Pública) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

LIRA, Geison Vasconcelos. *Avaliação da ação educativa em saúde na perspectiva compreensiva: o caso da Hanseníase*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação em Saúde) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2003.

LIRA, Geison Vasconcelos; CATRIB, Ana Maria Fontenelle; NATIONS, Marilyn K. A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, Fortaleza, v. 16, n. 1-2, p. 59-66, 2003.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 115 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUNARDI, Maria Lília de Oliveira. *Concepções sobre o processo de aprendizagem dos professores do curso de formação de oficiais: possibilidades e limites frente aos esforços de modernização do processo de formação de oficiais*. 2002. Monografia (Especialização) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Gestão escolar. Dicionário interativo da educação brasileira* – Educabrazil. São Paulo: Midianix, 2002. Verbetes.

MINAS GERAIS. Decreto s/n de 29 de novembro de 2005. Credencia a Academia de Polícia Militar de Minas Gerais como Instituição de Ensino Superior. Belo Horizonte, 29 jul. 2005.

MINAS GERAIS. Decreto s/n de 3 de janeiro de 2008. Reconhece o Curso de Bacharelado em Ciências Militares, área de Defesa Social. Belo Horizonte, 3 jan. 2008.

MINAS GERAIS. *Lei n. 5.301*, de 10 de outubro de 1969. Estatuto dos Militares do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1969.

MINAS GERAIS. *Lei n. 6.260*, de 13 de dezembro de 1973. Institui o Sistema de Ensino da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1973.

MINAS GERAIS. *Lei n. 6.624*, de 18 de julho de 1975. Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1975.

MINAS GERAIS. *Lei n. 14.445*, de 26 de novembro de 2002. Dispõe sobre a fixação de efetivo da corporação. Belo Horizonte, 2002.

MINAS GERAIS. *Lei n. 16.678*, de 10 de janeiro de 2007. Fixa o efetivo da Polícia Militar de Minas Gerais até o ano de 2010. Belo Horizonte, 2007.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 450, de 26 de março de 2003. Altera e consolida normas relativas à educação superior do Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2003.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 815/2004. Parecer sobre o credenciamento da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais como Instituição de Ensino Superior. Belo Horizonte, 2004.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Relatório de Verificação *in loco* para reconhecimento do curso de Bacharelado em Ciências Militares. Belo Horizonte, 2007.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. *Lei n. 7.625*, de 21 de dezembro de 1979. Institui a Academia de Polícia Militar do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1979.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. *Lei n. 14.310*, de 19 de junho de 2002. Código de Ética e Disciplina da PMMG. Belo Horizonte, 2002.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Plano de Curso do Curso de Bacharelado em Ciências Militares. Belo Horizonte, 2006a.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004a.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Projeto Pedagógico do Centro de Ensino de Graduação. Belo Horizonte, 2004b.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Proposta final para cursos na corporação. Belo Horizonte, 1999.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Regimento do Centro de Ensino de Graduação. Belo Horizonte, 2010a.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Relatórios de Avaliação do CBCM. Belo Horizonte, 2007.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Relatórios de Avaliação do CBCM. Belo Horizonte, 2009.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Relatórios de Avaliação do CBCM. Belo Horizonte, 2010b.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Resolução n. 3.628, de 24 de outubro de 2001. Extingue a Academia de Polícia Militar e cria o Instituto de Educação de Segurança Pública da PMMG. Belo Horizonte, 2001.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Resolução n. 3.747, de 2 de fevereiro de 2004. Estabelece as Diretrizes da Educação de Polícia Militar. Belo Horizonte, 2004c.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Resolução n. 3.836, de 2 de janeiro de 2006. Estabelece as Diretrizes da Educação de Polícia Militar. Belo Horizonte, 2006b.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Resolução n. 4.068, de 12 de março de 2010. Estabelece as Diretrizes da Educação de Polícia Militar. Belo Horizonte, 2010c.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Resolução n. 4.075, de 23 de abril de 2010. Altera o Detalhamento e Desdobramento do Quadro de Organização e Distribuição da Polícia Militar de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010d.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Resolução n. 4.084, de 11 de maio de 2010. Homologa o Regimento da Academia de Polícia Militar. Belo Horizonte, 2010e.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

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

MUNIZ, Jacqueline. *Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser: cultura e cotidiano da polícia militar do Estado do Rio de Janeiro*. 1999. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

MUNIZ, Jaqueline. A crise de identidade das Polícias Militares brasileiras: dilemas e paradoxos da formação educacional. *Security and Defense Studies Review*, v. 1, p. 177-198, Winter 2001.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Adeus à inocência sobre o ensino superior. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 20, n. 58, set.-dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000300030&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2010.

PEREIRA, Solimar Rodrigues; SILVA, Carlos Alberto da; CAMPOLINA, Eduardo de Oliveira Chiari. *Cursos de pós-graduação na Instituição de Educação Superior – IES – da PMMG: estratégias para otimização*. Monografia (Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90 p.

PERRENOUD, Philippe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 p.

PINTO, João Batista *et al.* *Relatório final de políticas de formação dos operadores de Segurança Pública e Justiça Criminal*. Brasília: SENASP/Ministério da Justiça, 2006.

PONCIONI, Paula. Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, v. 1, n. 1, p. 22-31, 2007. Disponível em: <<http://www2.forumseguranca.org.br/content/revista-brasileira-de-seguran%C3%A7a-p%C3%BAblica-1>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

RIBEIRO, Ricardo Santos *et al.* A reforma da educação de segurança pública na PMMG. 2001. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/senasp/biblioteca/artigos>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997. 207 p.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Educar os policiais para a paz, tarefa inconclusa. 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/034_congresso_jose_vicente_tavares.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2011.

SANTOS, Lucíola Paixão; PARAÍSO, Marluce Alves. O currículo como campo de luta. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 33-39, jan.-fev. 1996.

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. 2005. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 11 mar. 2010.

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008. 259 p.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SILVA, Cristina Rodrigues da. Explorando o “mundo do quartel”. In: CASTRO, Celso; LEIRNER, Piero de Camargo (Org.). *Antropologia dos militares: reflexões sobre pesquisa de campo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 107-128.

SILVA, Denise; TRENTINI Mercedes. Narrativas como técnica de pesquisa em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 10, n. 3, p. 423-432, maio-jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n3/13352.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2010.

SILVA NETO, Severo Augusto da. *Ideologia e cultura organizacional da Polícia Militar: diagnóstico e viabilidade*. 1995. Monografia (Curso Superior de Polícia) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 1995.

SOUSA, Rosânia Rodrigues de. *Os processos de construção da identidade no trabalho do policial militar na atividade de policiamento ostensivo em Belo Horizonte*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SOUSA, Rosânia Rodrigues. *Análise do perfil cultural das organizações policiais e a integração da gestão em segurança pública em Belo Horizonte*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SOUZA, Alexandre Colli de. Etnografando militares: obstáculos, limites e desvios como parte constitutiva de visões nativas. In: CASTRO, Celso; LEIRNER, Piero de Camargo (Org.). *Antropologia dos militares: reflexões sobre pesquisa de campo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 151-170.

TERRA, Aurélio Sávio de Mendonça; BICALHO, Marco Antônio; ELIAS, Roginaldo. *Aspectos culturais no CFO: a vivência e o processo de socialização do cadete da PMMG*. 1996. Monografia (Especialização) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 1996.

UNESCO. Conferência mundial sobre ensino superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. 2009. Disponível em: <<http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

VELHO, Gilberto. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

WORTMEYER, Daniela Schmitz. Desafios da internalização de valores no processo de socialização organizacional: um estudo da formação de oficiais do exército. 2007. Disponível em: <<http://www.abed-defesa.org/page4/page7/page23/files/DanielaWortmeyer.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

ANEXO A
Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa *Curso de Bacharelado em Ciências Militares: reconstrução do percurso sócio-histórico e análise da concepção pedagógica* realizada por Paola Bonanato Lopes, mestranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, sob a supervisão do Prof. Dr. Luis Alberto Oliveira Gonçalves, da mesma instituição, tem por objetivo analisar a construção sócio-histórica do Curso de Bacharelado em Ciências Militares, responsável pela formação do gestor de segurança pública, bem como analisar sua concepção pedagógica.

Para a coleta de dados serão utilizadas análise documental e entrevistas narrativas que poderão ser gravadas, se houver consentimento dos participantes e da instituição. É garantido aos participantes total sigilo quanto ao seu nome e eventuais informações confidenciais. Os dados coletados serão analisados e divulgados por meio de relatórios e de trabalhos e artigos científicos.

Diante disso, eu, _____,
C.I. _____, aceito participar da pesquisa “*Curso de Bacharelado em Ciências Militares: reconstrução do percurso sócio-histórico e análise da concepção pedagógica*”.

A minha aceitação é totalmente **livre** de qualquer tipo de constrangimento e se dá nas seguintes condições:

1. Pelo presente termo me disponho a participar da entrevista narrativa aplicada pela pesquisadora com vistas a subsidiar o trabalho por ela realizado;
2. Autorizo o uso desses dados para análise e elaboração do estudo de mestrado da pesquisadora;
3. Autorizo a divulgação dessa análise, em periódicos especializados, livros e em congressos científicos, desde que seja mantido o meu anonimato;
4. Posso, a qualquer tempo, o direito ao acesso de informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários;

5. Possuo o direito de retirar-me da pesquisa no momento em que desejar;
6. Possuo a salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade dos dados informados;
7. Declaro haver lido o presente termo e entendido as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido para participar da pesquisa;
8. Tenho conhecimento de que em caso de quaisquer dúvidas sobre a pesquisa poderei entrar em contato pessoal com a pesquisadora ou, ainda, utilizar o seu email: paolabonanato@gmail.com, ou o de seu supervisor, Prof. Luis Alberto Oliveira Gonçalves, laog@fae.ufmg.br
9. Declaro, outrossim, que tenho conhecimento de que, no caso de surgirem problemas, em qualquer época, eu poderei contatar o COEP - Comitê de Ética em Pesquisa, localizado à Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG. CEP: 31270-901. Telefone: (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br

Por ser verdade, firmo o presente.

Belo Horizonte, ____/____/2011

Nome legível do

entrevistado: _____ Assinatura _____

Assinatura da Pesquisadora:

**Este documento possui duas vias, de igual conteúdo e validade, sendo que uma delas é destinada ao sujeito participante da pesquisa, sendo a outra arquivada pela pesquisadora.*

ANEXO B
Tabela de insígnias

OFICIAIS	POSTO	ABREVIATURA	INSÍGNIA	Cursos/exames requeridos para ascensão à carreira
OFICIAIS SUPERIORES	CORONEL PM	CEL PM		
	TENENTE-CORONEL PM	TEN CEL PM		CEGESP - Curso de especialização em gestão de segurança pública
	MAJOR PM	MAJ PM		
OFICIAL INTERMEDIÁRIO	CAPITÃO PM	CAP PM		CESP – Curso de especialização em segurança pública
OFICIAIS SUBALTERNOS	1º TENENTE PM	1º TEN PM		EAP – Exame de aptidão profissional
	2º TENENTE PM	2º TEN PM		
PRAÇAS ESPECIAIS	GRADUAÇÃO	ABREVIATURA	INSÍGNIA	Cursos/exames requeridos para ascensão à carreira
PRAÇAS ESPECIAIS	ASPIRANTE A OFICIAL	ASP OF PM		
	CADETE PM 3º ANO	CAD PM		CBCM – Curso de Bacharelado em Ciências Militares
	CADETE PM 2º ANO	CAD PM		
	CADETE PM 1º ANO	CAD PM		
PRAÇAS	GRADUAÇÃO	ABREVIATURA	INSÍGNIA	Cursos/exames requeridos para ascensão à carreira
PRAÇAS	SUBTENENTE PM	SUB TEN PM		
	1º SARGENTO PM	1º SGT PM		CASP – Curso de Aperfeiçoamento em Segurança Pública
	2º SARGENTO PM	2º SGT PM		EAP - Exame de Aptidão Profissional
	3º SARGENTO PM	3º SGT PM		
	CABO PM	CB PM		CFS – Curso de Formação de Sargentos CEFS – Curso Especial de Formação de Sargentos CIFS – Curso Intensivo de Formação de Sargentos
	SOLDADO	SD PM		CFS – Curso de Formação de Sargentos
	SOLDADO ALUNO	SD 2ª CLASSE		CTSP – Curso Técnico de Segurança Pública

ANEXO C
Matrizes curriculares

CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS MILITARES - ÁREA DEFESA SOCIAL (CBCM – 1º ANO)

ÁREA	DISCIPLINAS	CARGA-HORÁRIA
Missão Policial	História da PMMG	20
	Teoria de Polícia	30
	Direitos Humanos I	30
	Legislação Institucional I	40
	Ordem Unida I	40
	Ética Policial-Militar e Deontologia	20
	Polícia Comunitária I	30
	Sociologia do Crime e da Violência	30
	Filosofia	30
Técnicas de Defesa Pública	Armamento e Equipamento Policial I	40
	Defesa Pessoal Policial e Uso da Força I	40
	Tiro policial I	60
	Técnica Policial Militar I	80
	Pronto socorrismo	30
	Técnica Militar I	30
Polícia Ostensiva	Policiamento de Trânsito	40
	Policiamento Ambiental	40
	Policiamento Ostensivo Geral e de Guardas	40
Jurídica	Direito Penal I	60
	Direito Constitucional I	40
	Direito Administrativo I	30
	Direito Penal Militar	30
	Introdução ao Estudo do Direito	60
	Direito Civil I	30
Eficácia Pessoal	Desenvolvimento Interpessoal	20
	Educação Física I	100
Linguagem, Informação e Pesquisa	Estatística	30
	Língua Portuguesa I	30
	Informática Aplicada I	20
	Metodologia Científica I	30
	Redação de Documentos	30
	Comunicações Operacionais PM	30
Administração e Gerência	Teoria da Administração	30
	Planejamento Estratégico I	30
Estágio	Estágio Operacional I	100
Atividades Complementares	Seminários, Palestras, Painéis e Visitas	30
	Atividades Práticas Policiais I	80
	Práticas de Desportos Profissionais (*)	100
	TOTAL	1580

(*) Carga-horária a ser cumprida por modalidades desportiva praticada na APM.

CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS MILITARES - ÁREA DEFESA SOCIAL (CBCM – 2º ANO)

ÁREA	DISCIPLINAS	CARGA-HORÁRIA
Missão Policial	Análise Criminal	30
	Ciência Política	30
	Direitos Humanos II	30
	Legislação Institucional II	30
	Ordem Unida II	30
	Polícia Comunitária II	30
Técnica de Defesa Pública	Armamento e Equipamento Policial II	30
	Defesa Pessoal Policial e Uso da Força II	40
	Tiro policial II	60
	Técnica Policial Militar II	80
	Criminalística	40
	Criminologia	30
	Gestão das Operações Policiais I	30
	Operações de Choque	30
	Técnica Militar II	20
Jurídica	Direito Penal II	60
	Direito Constitucional II	30
	Direito Administrativo II	60
	Processo Administrativo I	30
	Direito Civil II	30
	Direito Processual Penal Comum e Militar	60
	Medicina Legal	30
Eficácia Pessoal	Educação Física II	100
	Relações Humanas	20
	Psicologia Social	40
Linguagem, Informação e Pesquisa	Língua Portuguesa II	30
	Comunicação Organizacional I	30
	Oratória	30
	Metodologia Científica II	30
	Didática I	30
Administração e Gerência	Gestão de Pessoas	30
	Gestão da Informação	30
	Planejamento Estratégico II	40
Estágio	Estágio Operacional II	100
Atividades complementares	Seminários, Palestras, Painéis e Visitas	30
	Atividades Práticas Policiais II	100
	Práticas de Desportos Profissionais (*)	100
	TOTAL	1580

(*) Carga-horária a ser cumprida por modalidades desportiva praticada na APM.

CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS MILITARES - ÁREA DEFESA SOCIAL (CBCM – 3º ANO)

ÁREA	DISCIPLINAS	CARGA-HORÁRIA
Missão Policial	Direitos Humanos III	30
	Legislação Institucional III	30
	Ordem Unida III	30
	Polícia Comunitária III	30
	Políticas Públicas	30
Técnicas de Defesa Pública	Defesa Pessoal Policial e Uso da Força III	40
	Tiro policial III	60
	Técnica Policial Militar III	60
	Gestão de Operações Policiais II	30
	Atividade de Bombeiro Militar	20
	Atividade de Defesa Civil	20
Jurídica	Direito Penal III	40
	Processo Administrativo II	50
	Direito Processual Penal Comum e Militar II	40
	Legislação Especial	40
Eficácia Pessoal	Educação Física III	100
	Chefia e Liderança	30
Linguagem, Informação e Pesquisa	Língua Portuguesa III	30
	Comunicação Organizacional II	30
	Informática Aplicada II	40
	Didática II	30
	Metodologia Científica III	40
Administração e Gerência	Gestão Financeira	30
	Gestão Logística	30
	Atividade de Inteligência	30
	Planejamento Estratégico III	40
Estágio	Estágio Operacional III	100
Atividades complementares	Seminários, Palestras, Painéis e Visitas	30
	Atividades Práticas Policiais III	100
	Práticas de Desportos Profissionais (*)	100
	TOTAL	1310

(*) Carga-horária a ser cumprida por modalidades desportiva praticada na APM.