Análise dos currículos dos cursos de formação de oficiais policiais militares do Brasil

Analysis of syllabi of training courses for military police officers in Brazil

Luiz Paulo Leite Bolsonaro[1], Tatiane Ferreira Vilarinho[2], Hélio Hiroshi Hamada[3]

Resumo

Este artigo investigou a composição das malhas curriculares dos cursos de formação de oficiais das Polícias Militares no Brasil. Especificamente, analisaram-se as disciplinas que compõem os currículos de cada academia e mapeou-se a composição curricular conforme as definições da Matriz Curricular Nacional (MCN). Foi realizado levantamento nacional junto às instituições de ensino policial militar, para obter o currículo de cada instituição. Observou-se que grande parcela de matérias práticas policiais e jurídicas compreende os currículos de formação dos oficiais. Pode-se inferir também que a maioria das instituições de ensino têm suas malhas curriculares influenciadas pela MCN.

Palavras-chave: ensino policial militar; educação profissional; currículo; matriz curricular nacional.

Abstract

This article investigated the composition of the curricular meshes of training courses for officers of the Military Police in Brazil. Specifically, the disciplines that make up the curricula of each academy were analyzed and mapped the curriculum composition according to the definitions of the National Curriculum Matrix (MCN). A national survey was carried out with military police education institutions to obtain the curriculum of each institution. It was observed that a large portion of practical police and legal matters comprise the training curricula for officers. It can also be inferred that most educational institutions have their curriculum meshes influenced by MCN.

Keywords: military police education; professional education; curriculum; national curriculum matrix.

Data de submissão: 26/10/2020 - Data de aprovação 23/11/2020

1 Especialista MBA em Gestão de Polícia Ostensiva, Academia de Polícia Militar, Goiânia GO, Brasil. Graduado em Direito pela Faculdades Integradas do Vale do Ribeira (SCELISUL), São Paulo-SP, Brasil. Polícial Militar do Estado de Goiás, Brasil. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/3352798490458920; *e-mail*: luizbolsonaro@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3103-1048

2 Doutora e Mestre em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, Brasil. Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia-GO. Brasil. Polícial Militar do Estado de Goiás, Brasil. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/4079367488470809; *e-mail*: tatiane.vilarinho@mj.gov.br, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3802-6893

3 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil. Especialista em Segurança Pública pela Fundação João Pinheiro (FJP), Belo Horizonte – MG, Brasil. Polícial Militar de Minas Gerais, Brasil. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/1435937034411849; *e-mail*: hamada.helio@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6237-3484

1 Introdução

Desde 2000, por meio da Base Curricular Nacional e depois Matriz Currricular Nacional, o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) tem envidado esforços em iniciativas para ações de ensino voltadas ao profissional da área de Segurança Pública no Brasil. Desde então, o MJSP incentiva as instituições de Segurança Pública a adotarem a Matriz Curricular Nacional para a formação dos seus profissionais.

Diante disso, é de interesse do gestor de segurança pública se munir de informações, tanto de como está o processo de formação do conhecimento quanto de como estão sendo formados os gestores da área no país, uma vez que é na formação inicial que o oficial, gestor de polícia ostensiva, fundamenta sua práxis gestora.

A educação profissional de operadores de segurança pública no Brasil envolve diversos contextos e atores, com estruturas complexas e distribuídas em todos os estados da federação. No entanto, estudos demonstram que é possível trabalhar com essa temática cientificamente e que os currículos são importantes para a formação policial militar (HAMADA, 2008; HAMADA, 2016; LUIZ, 2003).

Logo, o problema central desta investigação está em descobrir como ocorre a construção dos currículos dos cursos de formação de oficiais das Polícias Militares e se estes atendem às expectativas da sociedade na prestação de serviços de segurança pública. Como objetivo geral, a pesquisa buscou mapear os currículos que compõem os cursos de formação de oficiais das Polícias Militares no Brasil. Especificamente, foram analisadas as disciplinas que compõem os currículos de cada academia, a participação de atores para a construção de currículos e suas vinculações com a Matriz Curricular Nacional (MCN).

O levantamento em nível nacional foi realizado com aplicação de questionários a gestores das Academias de Polícia Militar, cuja coleta propiciou a análise dos currículos dos cursos de oficiais policiais militares. Para o presente estudo, também foram agregados dados coletados em uma pesquisa anterior realizada por Sales e Vilarinho (2018), mas que ainda não haviam sido analisados.

Dessa forma, o presente artigo apresenta, primeiramente, o marco teórico do desenvolvimento de currículos para nortear a compreensão do objeto de estudo. Depois são apresentados os aspectos de educação profissional dos operadores de segurança pública, além de especificar em qual contexto se encontra a formação de oficiais das Polícias Militares. Posteriormente, são descritos os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa de campo que propiciaram a análise e as conclusões do estudo.

2 O currículo e seus componentes teóricos

A relevância do estudo dos currículos e suas tendências têm sido objeto de estudo de pesquisadores da educação e têm sido muito importantes para o desenvolvimento da prática social, uma vez que o currículo faz parte da rotina das instituições de ensino e exerce direta ou indiretamente influência nos sujeitos que fazem parte do processo educativo (PACHECO, 2017).

Moreira e Candau (2007) apontam diferentes concepções do currículo, derivadas dos modos com que a educação é abordada historicamente, seguindo influências teóricas de cada época. Nesse sentido, os autores relatam que existem fatores socioeconômicos, políticos e culturais que contribuem para o entendimento do currículo.

> Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17-18).

Giroux (1986), ao conectar escolarização e emancipação, destaca a capacidade de munir os alunos com conhecimentos e habilidades imprescindíveis para aumentar a autocompreensão crítica e do que significa uma sociedade democrática. O currículo, afirma Giroux (1997), tem como propósito gerar capacidades de emancipação, apresentando-se como fundamental nesse processo.

Porém, para Peres (2015), a articulação entre currículo e emancipação consiste em uma estratégia abstrata e, por sua vez, incongruente, em termos políticos e pedagógicos para a produção da emancipação humana. Segundo a autora, mesmo que o currículo educacional seja resultado das relações sociais e formulado por educadores, gestores e a comunidade escolar expressando os seus interesses, as suas finalidades, jamais deixam de estar presentes nas orientações do currículo as dimensões da política educacional do estado e o sistema jurídico que, de forma explícita ou implícita, articulam-se aos interesses da esfera econômica.

No campo educacional, o currículo assume um conjunto de conteúdos que são organizados em disciplinas, temas e áreas de estudo. Este é o aspecto formal do currículo que está presente nas escolas e nos programas educacionais. Todavia, o currículo assume também um aspecto informal, cujas definições são caracterizadas por experiências educativas dentro de um sistema complexo e estruturado, que tem a participação de diversos atores (PACHECO, 1996).

Zabala (1998) define a organização de conteúdos como unidades de intervenção que estão vinculadas à prática da aula, geralmente configurado em unidades que se inter-relacionam. De acordo com o autor, quanto mais relacionados os conteúdos, melhor poderá ser aproveitado pelo professor, trabalhando os "centros de interesse" das unidades didáticas.

Na concepção processual, Sacristán (2000) revela que o currículo tem um significado e importância resultante do cruzamento de contextos do sistema educativo, dando forma e estrutura dentro de um enquadramento conceitual e prático de condições que expressam seu desenvolvimento dentro de uma estrutura e modelagem que forma o espaço pedagógico.

> Isso significa que uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer

> quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultado e tarefas de aprendizagem que os alunos realiza, etc. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, suas condições estruturais, organizativas, materiais dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modela em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Nessa abordagem, o currículo adquire um formato singular, mas que não significa que seja uma mera seleção de conteúdos justapostos ou desordenados. Conforme Sacristán (2000), a organização do currículo deve ser apropriada ao nível educativo dos alunos, cujos conteúdos devem estar agrupados de forma ordenada, compondo um mosaico de peças integradas e que se relacionam, sendo a ponte entre a teoria e a ação, entre intenções e projetos e a realidade.

O currículo também pode ser uma oportunidade para o desenvolvimento de pesquisas, conforme descrevem Moreira e Candau (2007), de que há a necessidade de posicionamentos claros e comprometidos para com o desenvolvimento de assuntos que envolvam os contextos econômicos, sociopolíticos, culturais e ambientais, de forma a proporcionar ao aluno uma compreensão maior do mundo. Segundo os autores, esse posicionamento possibilita que sejam formuladas alternativas viáveis decorrentes de reflexões e investigações que a pesquisa pode oferecer.

De outra forma, envolver os diversos atores para a construção de um currículo ideal ainda é um desafio para muitos sistemas de ensino. Arroyo (2011) reconhece a falta de didáticas de experimentação que demonstrem uma prática significativa de construção de currículos com o envolvimento da instituição escolar e que expresse a função social e cultural, além dos diversos contextos em que se encontra ancorada. Da mesma maneira, Moreira (2008) relata a existência de tensões e desafios para a construção do currículo, pois é necessário envolver os sujeitos num ambiente de pluralidade de conhecimentos e de relações de poder advindos dos conflitos decorrentes da sociedade contemporânea.

3 Aspectos do ensino na formação de operadores de segurança pública

O Brasil é um país que sofre com a violência há várias décadas, tendo como fator impactante o crime de homicídio. Outros aspectos como a influência das organizações criminosas, que são cada vez mais fortes e operantes, e demais problemas crônicos vinculados ao tráfico de drogas e ao uso de armas de fogo em delitos são impactantes para a segurança pública.

São problemas que atingem toda a sociedade, inclusive o policial, seja dentro ou fora do ambiente de trabalho. Isso faz com que haja a necessidade de desenvolver mecanismos para que o policial possa trabalhar em prol da sociedade e também na proteção da própria vida. Os problemas da violência e da criminalidade são complexos e, segundo Bengochea *et al*. (2004), a polícia passa a ser demandada para garantir não mais uma ordem pública, mas sim os direitos

individuais e coletivos, exigindo uma atuação ampla de mediadora dos conflitos e interesses difusos.

Desse modo, a diversidade de problemas exige uma atuação especializada do profissional de segurança pública, e o conhecimento para lidar com as demandas muitas vezes é requerido do ensino policial. Dentre as pesquisas sobre a formação profissional de policiais civis e militares, Poncioni (2005) revela tendências semelhantes na sua formação. Para a autora, dentre as semelhanças, está a concepção dominante que tem como preocupação principal moldar o policial para um comportamento legalista, numa versão burocrático-militar, com forte ênfase para o "combate ao crime".

Segundo Poncioni (2005), na formação policial, militar ou civil, há quase total ausência de preparo na área da atividade preventiva, com enfoque na negociação de conflitos, no relacionamento direto com o cidadão e de outras demandas e interesses da população que não se encontram limitados ao cumprimento da lei, mas se relacionam com a manutenção da ordem pública. Para a autora, o ensino profissional, basicamente, abarca a cessão de princípios, persuasões e conjecturas no que se refere a esta área específica e que é exposta, sobretudo nas diretrizes de teorias e técnicas dos currículos oferecidos para a socialização do policial militar.

Na visão de Rudnicki (2007), o ensino policial, ora realizado nas academias de todo o país em seu modelo tradicional, coexiste com poucos avanços mesmo com a promulgação da Constituição de 1988. Todavia, tal visão é dissociada de Santos (2017), o qual relata que as experiências de inovação no ensino policial têm sido para construir coletivamente conhecimentos, a partir de conexões da teoria com a prática, da reflexão ativa e reflexiva e do desenvolvimento de hábitos, comportamentos e responsabilidades éticas referenciados aos direitos humanos.

Conforme explica Sá (2002), o ensino policial militar carece de uma dupla exigência, sendo preciso uma boa conduta, que ocorre em decorrência do enquadramento disciplinar, e pela ampliação de uma identidade social do aluno policial. Desse modo, estes alunos aprenderiam a se reconhecer como membros de um conjunto.

Vale lembrar que o ensino policial militar não se pauta em apenas tratar matérias relacionadas à população em geral. São abarcados conteúdos de essência militar, pautados nos preceitos de condutas que devem ser seguidos por alunos policiais, que terão seus comportamentos diferenciados em relação aos demais cidadãos em geral. Souza (2003) complementa que o ensino policial militar teve como origem a própria necessidade da instituição em adquirir técnicas, estratégias, doutrinas, concepções filosóficas, atributos próprios das organizações policiais militares.

É relevante pontuar que o ensino policial militar é diferente quando se refere ao ensino militar. Souza (2003) diz que o objetivo principal do ensino policial militar consiste na manutenção da paz e da soberania da nação, sendo a formação realizada com base em um currículo que destaca disciplinas pautadas ao conflito armado convencional propriamente dito. O autor frisa que o ensino policial militar ficaria provido nas academias de polícia, com a finalidade de preparar

o educando policial militar para a ascensão da segurança social em qualquer ocorrência exposta (SOUZA, 2003). O ensino militar diz respeito à formação dos integrantes das forças armadas, que têm por missão principal a defesa nacional contra ameaças externas, em que pese haver crescentes demandas internas das chamadas operações de garantia da lei e da ordem (GLO)[4].

Outro fator a ser analisado é apresentado por Lima (2002), pois, segundo o autor, quando se questiona o desempenho dos policiais, é comum relacionar o mau desempenho com despreparo e atribuir o despreparo à má formação. Para o autor, a maioria dos erros dos policiais não tem relação só com má formação, mas também com a tomada de decisões com base em valores, cultura e ideologia diferentes de quem assiste ou participa de episódios relacionados a conflitos. Conforme Lima (2002), mesmo que haja uma unidade de comando sobre o desempenho do policial em grupo, quando estão sós, diante de uma realidade conflituosa, têm autonomia de decisões que nem sempre reproduzem o aprendizado do treinamento.

Assim, torna-se necessário um posicionamento de que não se pode pensar em nova gestão de polícia sem, entretanto, pensar na qualificação e especialização do policial. Diante de tais complexidades do assunto, de acordo com Silva (2011), na segurança pública, surge a necessidade de debates para que possam existir novos atores, novos cenários no que se refere às políticas públicas nessa esfera.

Uma das iniciativas relevantes ocorreu em 2013, quando o Ministério da Justiça do Brasil realizou uma pesquisa que mapeou os modelos de ensino policial e de segurança pública. Com objetivo de avaliar a educação policial, a pesquisa mostrou que, em vários países, a carreira policial é única e a progressão dos policiais se dá mediante cursos. Já referente à progressão aos cargos de gestão, estes acontecem, comumente, em decorrência de cursos de gestão policial de curta duração (BRASIL, 2013).

De acordo com o mapeamento, na União Europeia há em torno de setenta escolas e academias de polícia que ajustam a formação básica ao policial e onde os prazos dos programas giram em torno de quatro meses a dois anos. Essa variação advém conforme o nível de estudo, sendo que, quanto mais inicial é a carreira, menor é a duração; e quanto maior a duração, reservam-se cursos de estágios superiores de carreira. É acrescentado no estudo que o policial que detém maior nível escolar será melhor policial. Observa-se que, para isso ocorrer, há necessidade de haver na estrutura curricular inovações científicas e tecnológicas sobrepostas ao trabalho policial (BRASIL, 2013).

4 O Ensino policial militar no curso de formação de oficiais

Vislumbra-se que o ensino policial de qualidade não consiste em um privilégio para as corporações, e sim uma necessidade para melhoria das pretensões da sociedade e, por conseguinte, imprescindível ao ensino nas escolas de formação de oficial das Polícias Militares.

4 Reguladas pela Constituição Federal, em seu artigo 142, pela Lei Complementar nº 97, de 1999, e pelo Decreto nº 3.897, de 2001, as missões de Garantia da Lei e da Ordem (GLO) ocorrem nos casos em que há o esgotamento das forças tradicionais de segurança pública, em graves situações de perturbação da ordem, e há o uso das forças armadas em substituição ou apoio às forças estaduais.

Conforme explica Sá (2002), os alunos que ingressam no Curso de Formação de Oficiais (CFO) precisam alcançar algumas condições básicas no ano primário de curso, a exemplo de estudarem e anuírem às normas e valores do oficialato. O processo pedagógico do CFO se divide em dois grupos gerais: ensino fundamental e ensino profissional, sendo o primeiro aquele que abarca matérias de Língua Portuguesa, Sociologia, Administração, Direito, Ética e outras disciplinas; e o segundo possui uma divisão entre ensino policial militar e ensino militar, abrangendo matérias como Educação Física Militar, Ordem Unida, Instrução Geral, dentre outras, sendo nesta fase de ensino que o aluno amplia sua base de informações e atitudes para o exercício das atividades de polícia (SÁ, 2002).

De acordo com Basílio (2007), a independência, no que tange ao ensino militar, consiste em uma autonomia dos estados da Federação, quando se fala em segurança pública, ficando a cargo dos membros federativos os programas de formação dos policiais. Assim, é de se esperar que haja diferenças no que se refere à formação de oficiais da Polícia Militar, haja vista que cada ente possui cultura própria, a depender de sua realidade social, dentre outras distinções regionais.

Na visão de Dias (2002), os cursos de formação de oficiais, que até o presente tinham apenas caráter de especialização, por se utilizarem de técnicas operacionais e serem ligados a atividades policiais específicas, não perderam sua identificação com o progresso da sociedade, mantendo sua propriedade principal de formação unidimensional.

Conforme descreve Hamada (2013), dentro da necessidade de adaptação à conjuntura político-social de cada época, sob o respaldo de preceitos legais, a formação de profissionais de segurança pública acompanhou o desenvolvimento da sociedade e a necessidade de reformas do modelo policial.

No que diz respeito à composição das academias para o apoio aos alunos, Rudnick (2007) relata que há estruturas e condições que são maiores que algumas universidades, com destaque em São Paulo; contudo, esclarece que essas academias oferecem excelência em atividades de educação física e não em direito ou administração e que não existem programas de extensão, pesquisa ou iniciação científica.

Conforme Sales e Vilarinho (2018), as Polícias Militares no Brasil estão cada vez mais buscando oficiais com graduação e são poucos estados que ainda mantêm o ensino médio como requisito de ingresso. Os autores afirmam que 76% das academias têm como escolaridade de ingresso exigido o nível de graduação. Nos estados em que não se exige a graduação, afirmam Sales e Vilarinho (2018), o tempo para a formação é de 3 a 4 anos e a preocupação com a melhoria da instituição e do policial está crescente. Essas iniciativas consistem em tentativas de melhoria dos quadros corporativos e de preenchimento das lacunas de práxis acadêmica descritas por Rudnicki (2007).

5 A construção de currículos na formação policial

Dentre as diversas iniciativas para o desenvolvimento do ensino policial no Brasil, destaca-se a Base Curricular Nacional, em 2000, e a Matriz Curricular Nacional (MCN) para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública, idealizada em 2003. A atual matriz, em sua última versão publicada em 2014, serve como referencial teórico-metodológico para orientar as ações formativas dos profissionais da área de segurança, independentemente do nível ou da modalidade de ensino ofertada (BRASIL, 2014).

A MCN é pautada por três grandes grupos de princípios: éticos (salientam a relação entre as ações formativas e os direitos humanos); educacionais (são linhas gerais que norteiam as ações formativas); e os didático-pedagógicos (fundamentam as atividades referentes ao planejamento, execução e avaliação) (BRASIL, 2014).

Conforme Karpinski (2013), a malha curricular criada pela MCN tem como meta a garantia da padronização de pensamento e atuação dos profissionais de segurança pública, mantendo um eixo comum de matérias, que são organizadas por áreas temáticas e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, dando maleabilidade e ajuste aos cursos, inclusive observando-se as peculiaridades de cada instituição. Nesse sentido, percebe-se que a Matriz se propõe a nortear o currículo para a formação em segurança pública no país.

De acordo com Hamada (2019), a representatividade nacional da formação de profissionais de segurança pública foi potencializada pela atuação da MJSP nas discussões para a elaboração e implementação da Matriz Curricular Nacional para ações formativas da área, sendo um referencial teórico-metodológico para educadores e técnicos das academias de polícia de todo o país, caracterizado por um processo de desenvolvimento de competências profissionais de segurança pública.

6 Procedimentos metodológicos

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa buscou dados das malhas curriculares das academias de Polícia Militar em todo o país. Foram aproveitados ainda, como complemento, dados que estavam estruturados na pesquisa realizada por Sales e Vilarinho (2018), que ainda não tinham sido tratados e analisados pelos autores e que foram cedidos para o presente estudo.

Para a coleta de dados, foi utilizado o procedimento de distribuição de questionários, que foi enviado aos gestores das Academias de Polícia Militar que possuem estruturas de formação policial militar. Dessa forma, o universo pesquisado foi de 27 escolas de formação.

A análise dos currículos dos cursos de formação de oficiais obedeceu às fases de leitura preliminar e identificação de contextos, seleção em unidades e áreas temáticas e, por fim, na categorização dos elementos constitutivos.

No que se refere às categorias, estas foram definidas conforme a Matriz Curricular Nacional. Conforme descrito na MCN, uma área temática é um conjunto de matérias imprescindíveis para a construção de um profissional de segurança pública e para sua qualificação para o exercício da função. São elas:

a) sistemas, instituições e gestão integrada em segurança pública. b) violências, crime e controle social. c) conhecimentos jurídicos. d) modalidades de gestão de conflitos e eventos críticos. e) valorização profissional e saúde do trabalhador. f) comunicação, informação e tecnologias em segurança pública. g) cotidiano e prática policial reflexiva. h) funções, técnicas e procedimentos em Segurança Pública (BRASIL, 2014, p. 45).

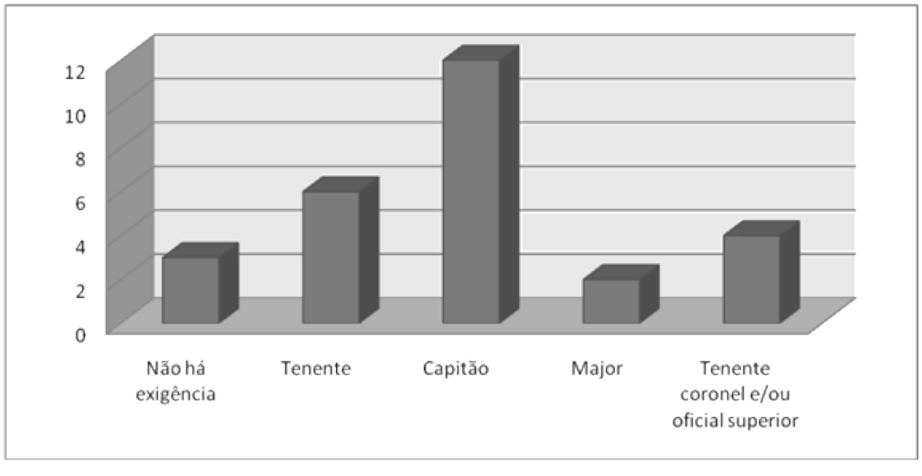
7 Resultados e discussão da pesquisa

Dos 26 estados mais o Distrito Federal, obteve-se o retorno de todas as instituições no que se refere aos aspectos formativos dos oficiais da Polícia Militar. Cabe ressaltar que os dados dos estados do Amapá (Curso de Formação de Oficiais submetido ao estado do Rio Grande do Norte, à época), Sergipe e Mato Grosso do Sul (Processo de alteração da malha curricular) não foram considerados.

Para análise inicial, são apresentados os dados que foram aproveitados de Sales e Vilarinho (2018), conforme descrito nos procedimentos metodológicos. Dessa forma, após atualização dos dados que já se encontravam reunidos, apresentam-se os resultados decorrentes desse procedimento analítico.

Começando pelo posto exigido para função de coordenador de curso, percebe-se uma diversificação da exigência de posto específico para a coordenação dos cursos de formação de oficiais, variando da inexistência de exigência, passando pelos postos de menor patente até chegar a tenente-coronel, penúltimo posto da carreira de oficialato na Polícia Militar. A maior frequência se dá no posto de capitão, que é um posto de nível intermediário, sendo seguido por tenentes.

Gráfico1 – Posto exigido para coordenador do CFO no Brasil – 2019



Fonte: Sales e Vilarinho (2018) e atualizado com dados da pesquisa.

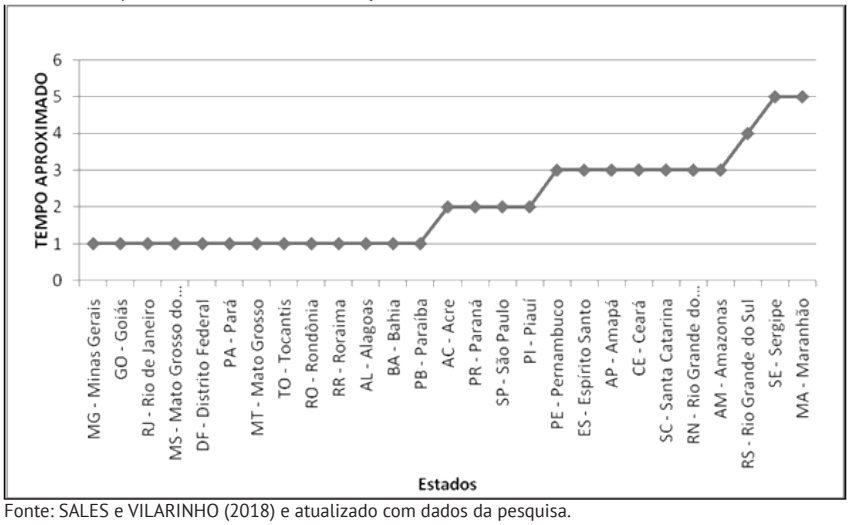
Ao serem questionados se há um currículo predeterminado para a formação inicial do CFO, verificou-se que somente os estados de Mato Grosso do Sul e Sergipe não o têm. Também foi constatado que somente São Paulo, Minas Gerais e Sergipe não seguem, no CFO, a MCN. Não possuem perfil profissiográfico as po-

lícias militares dos estados de Mato Grosso do Sul, Alagoas, Maranhão, Piauí, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte.

É importante expor que a atualização das malhas curriculares está cada vez mais frequente nas instituições de ensino das Polícias Militares. Nota-se que doze instituições de formação de oficiais atualizaram seu currículo até um ano atrás, o que demonstra o anseio das instituições em deixar seus integrantes atualizados com as novas demandas que a sociedade lhes impõe. Outro fato interessante é que apenas três estados (Maranhão, Sergipe e Minas Gerais) fizeram sua última atualização há pelo menos 5 anos.

Mesmo tendo informado que a atualização curricular foi feita em média de um ano, os respondentes das escolas de formação de oficiais dos estados de Alagoas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Tocantins acreditam que há uma atualização periódica na matriz curricular do CFO. Corroboram com a resposta dos estados que têm mais tempo sem atualizar como Rio Grande do Sul, Santa Catariana, Sergipe, Maranhão e Acre.

Gráfico2 – Tempo, em anos, da última atualização do currículo -2019



Fonte: SALES e VILARINHO (2018) e atualizado com dados da pesquisa.

Verificou-se que, no geral, a atualização do currículo não aconteceu a partir de grupos de discussão entre professores e gestores do CFO e da instituição, sendo pontuada tal situação somente nas escolas de formação do Pará e Mato Grosso do Sul. Em alguns casos, apesar de os professores participarem desta discussão, no momento da formalização do currículo, a participação fica ausente, como ocorre nas Polícias Militares dos estados do Tocantins e Rondônia. Uma resposta interessante foi de Mato Grosso do Sul, que, apesar de responder que o professor não participa das discussões, há a participação no momento da formalização.

Quanto aos critérios de atribuição de disciplinas por professor, na maioria dos estados são conforme a área de titulação/*expertise* do professor. Esse critério indica uma tendência de escolha para docentes que proporcionem melhor qua-

lidade na formação de oficiais, aliando-se o conhecimento teórico e prático no aprendizado.

Outro fato interessante é que alguns estados ainda utilizam como critério de atribuição a indicação de gestores educacionais para ocupar o cargo, não havendo critérios de seleção transparentes, como é o caso dos estados de Santa Catarina, Distrito Federal, Pará, Rio Grande do Sul, Paraíba e Rio Grande do Norte. Porém, por mais que estes estados utilizem tal critério, não há o emprego somente deste tipo para a designação de professores para as respectivas disciplinas.

Quadro 1 – Critérios de atribuição de disciplina por professores -2019

Estado	Edital de credenciamento	Indicação	Área de titulação/ Expertise	Tempo de docência	Carreira de origem
Santa Catarina, Distrito Federal		■	■	■	■
Bahia, Pernambuco			■	■	■
São Paulo			■	■	■
Rio Grande do Sul, Pará		■	■	■	
Paraná, Amazonas			■	■	
Minas Gerais	■		■	■	
Paraíba, Rio Grande do Norte		■	■		
Espírito Santo, Goiás			■		■
Mato Grosso do Sul, Maranhão, Acre, Tocantins, Amapá, Rondônia, Roraima, Piauí, Ceará, Rio de Janeiro			■		
Alagoas, Mato Grosso	■				
Sergipe					

Fonte: SALES e VILARINHO (2018) e atualizado com dados da pesquisa.

A respeito dos dados obtidos, pode-se observar que a composição do corpo docente dos estados, em sua maioria, conta com uma grande presença de militares (policiais militares e bombeiros militares) como professores. Tal constatação pode indicar que as instituições militares ainda guardam certa restrição para a abertura a docentes civis na formação dos oficiais, cujos motivos carecem de maior aprofundamento dentro do contexto das Academias de Polícia Militar.

Observe-se que todos os estados têm em seu corpo docente oficiais QOPM e mais da metade ainda não tem a presença de praças. Outro dado interessante é que há estados que já estão abrindo suas portas para a presença de docentes civis na formação do seu oficial. Os estados do Amazonas, Espírito Santo, Minas Gerais e Goiás têm em seu corpo docente policiais militares da PM (QOPM, QOAPM e QOSPM), bombeiros militares, oficiais e praças, além de civis[5].

5 Descrição das siglas: QOPM (Quadro de Oficiais da Polícia Militar); QOBM (Quadro de Oficiais do Bombeiro Militar); QOAPM (Quadro de Oficiais Administrativos da Polícia Militar); QOSPM (Quadro de Oficiais de Saúde da Polícia Militar). As praças enquadram-se no Quadro de Praças da Polícia Militar e Bombeiro Militar.

Quadro 2 – Composição do corpo docente das academias de polícia - 2019

Estado	Oficiais QOPM	Oficiais QOAPM	Oficias QOBM	Oficiais QOSPM	Praças	Civis
Alagoas, Bahia, Maranhão, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rondônia, São Paulo, Tocantins	■	■				
Minas Gerais	■	■				■
Amapá, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Piauí, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina	■	■	■	■	■	
Rio Grande do Norte	■		■			
Mato Grosso, Paraná	■	■	■			
Espírito Santo, Amazonas, Goiás	■	■	■	■	■	■
Acre, Distrito Federal	■					
Sergipe						

Fonte: SALES e VILARINHO (2018) e atualizado com dados da pesquisa.

Os estados que exigem a graduação como condição de ingresso têm um menor tempo na formação do oficial, acarretando, na maioria das vezes, a diminuição no custo para as instituições.

Deve-se ressaltar que a Matriz Curricular Nacional apenas norteia a elaboração do currículo. Sobre isso, conforme Basílio (2007), as instituições de formação de oficiais possuem autonomia na elaboração do currículo de formação. Sendo assim, apesar de orientar a elaboração do currículo de formação, os estados conservam a autonomia na elaboração do currículo e manutenção das peculiaridades regionais de cada instituição formadora.

No quadro a seguir, observa-se o comportamento dos estados ao absorver as orientações nos currículos dos Cursos de Formação de Oficiais. As disciplinas de cada currículo de formação foram classificadas conforme as oito áreas temáticas da Matriz Curricular Nacional, proporcionando o mapeamento das disciplinas ofertadas nos Cursos de Formação de Oficiais dos estados analisados, incluindo o Distrito Federal. Importante destacar nesse contexto que, de acordo com Sales e Vilarinho (2018), a MCN tem presença em quase 90% das malhas curriculares dos Cursos de Formação de Oficiais do Brasil.

Como se pode perceber, a maior parte das disciplinas analisadas (26,6%) foi classificada dentro da área temática "Funções, técnicas e procedimentos em Segurança Pública". Como consta em Brasil (2014), esta área diz respeito aos aspectos técnicos e de procedimentos em relação ao exercício das funções, e ela faz a ligação com as outras áreas temáticas.

Tal fato indica a preocupação das instituições de ensino em preparar o oficial para as atividades de cunho operacional e administrativo, bem como na fixação de todo o conteúdo teórico ou prático já ministrado aos discentes. O estado com maior número de disciplinas classificadas nessa área foi São Paulo, com 31 disciplinas; e o com menos matérias foi Alagoas, com 13 disciplinas. Quando se quer que as instituições policiais militares atinjam um nível de satisfação de desempe-

nho de seus serviços perante a sociedade, este é um indicativo de que as funções, técnicas e procedimentos estão sendo trabalhados, pelo visto na pesquisa, mais em uns e menos em outras Polícias Militares.

Outro dado que chama atenção é o fato de a segunda área temática com maior número de disciplinas ser da área temática de "Conhecimentos Jurídicos", que corresponde a 20% do preenchimento dos currículos. Esta área tem por objetivo preparar o oficial para as situações diversas que envolvam situações de cunho jurídico.

Tal fenômeno pode ser explicado pelo fato de grande parte dos cursos de formação não exigir especificamente no ingresso ao quadro de oficiais a formação superior em Direito. Foi notado que os estados que faziam tal exigência diminuíram a quantidade de disciplinas nesta área. O estado que mais tem disciplinas dentro desta área temática é novamente São Paulo com 41 disciplinas, que possui o ensino médio como requisito para ingresso.

Sob esta perspectiva, pode-se observar que as instituições policiais vêm exigindo maior escolaridade como requisito de ingresso e, em decorrência disso, vêm diminuindo o tempo de formação, visando a contenção de gastos na formação, maior rapidez na formação e uma maior qualificação (SALES; VILARINHO, 2018).

Quadro 3: Disciplinas das malhas curriculares dos Cursos de Formação de Oficiais no Brasil classificadas conforme as Áreas Temáticas da Matriz Curricular Nacional - 2019

Área Temática	QTD de Matérias	%
Funções, técnicas e procedimentos em Segurança Pública	512	26,6
Conhecimentos jurídicos	384	20,0
Comunicação, informação e tecnologias em Segurança Pública	257	13,4
Sistemas, instituições e gestão integrada em Segurança Pública	205	10,7
Violências, crime e controle social	183	9,5
Valorização profissional e saúde do trabalhador	176	9,1
Cotidiano e prática policial reflexiva	135	7,0
Modalidades de gestão de conflitos e eventos críticos	72	3,7
Total de matérias analisadas	1924	100%

Fonte: Sales e Vilarinho (2018) e atualizado com dados da pesquisa.

Importante frisar ainda que o estado de Goiás é o único estado da Federação que forma seus oficiais com o título de pós-graduado. Fazendo-se um paralelo com essa informação, é de valia demonstrar que, além de Goiás formar oficiais pós-graduados, consegue manter uma malha curricular relativamente enxuta comparada com os demais estados da Federação que não oferecem este título. Ao manter uma malha curricular menos extensa e proporcionando titulação aos seus oficiais a Polícia Militar do Estado de Goiás consegue atingir o princípio da eficiência da administração pública, fato este que demonstra um caminho viável para o aperfeiçoamento da educação profissional dos operadores de segurança pública.

Também utilizando tal pesquisa, é interessante expor que as malhas curriculares dos cursos de formação, apesar de seguirem um padrão geral proposto pela Matriz Curricular Nacional, há uma diversificação de disciplinas, sendo que algumas são peculiares a alguns cursos de formação, por exemplo o CFO do Paraná, que oferece como matéria complementar a disciplina de coral (carga-horária total de 30 horas).

Destarte, foi possível verificar que as instituições se preocupam com as disciplinas voltadas para as atividades ostensivas e administrativas na rotina policial-militar. Observou-se também que o fato de muitas academias não exigirem, como forma de ingresso, a formação superior na área de Direito, leva a uma preocupação com a formação jurídica, o que acarreta aumento no custo e dilatação no tempo de formação do oficial, se comparado aos estados que têm esse requisito de ingresso.

8 Considerações finais

Este artigo procurou investigar como é composta a malha curricular dos cursos de formação de oficiais das Polícias Militares no Brasil e os contextos que cercam o ensino policial nas instituições militares.

Com os levantamentos realizados, foi observado que as instituições de formação de oficiais das Polícias Militares no Brasil vêm se preocupando em formar oficiais que atendam às expectativas da sociedade, preocupando-se em captar profissionais com uma formação acadêmica elevada (21 estados exigem graduação como requisito de ingresso para os cursos de formação de oficiais) e em deixar suas malhas curriculares adequadas e atualizadas conforme as demandas sociais.

Nota-se que a maioria das instituições é influenciada pela Matriz Curricular Nacional e que, seguindo este padrão, elas atentam a disciplinas classificadas como funções, técnicas e procedimentos em Segurança Pública. Provavelmente, o fato se dá devido à condição que é imposta de seguir a MCN para direcionar financiamentos na área de segurança pública.

No levantamento realizado, observou-se que as disciplinas voltadas para a área temática de funções técnicas e atividades e procedimentos em segurança pública correspondem a 26,6% das malhas curriculares das instituições de formação de oficiais. Sendo assim, percebe-se que as instituições de ensino militar preocupam-se bastante com uma formação voltada para a qualidade das atividades rotineiras dos seus oficiais, por meio do aprimoramento de habilidades técnicas policiais em atividades ostensivas e administrativas.

Importante expor também que, além da preocupação de formar oficiais preparados para as demandas rotineiras, as instituições de ensino das Polícias Militares também se preocupam muito com a formação do conhecimento jurídico de seus futuros comandantes. As disciplinas jurídicas compõem 20% das malhas curriculares. Disso, conclui-se que as instituições de ensino buscam formar oficiais com conhecimento das legislações atinentes às atividades diárias, tanto no âmbito interno (ex.: direito processual penal militar) quanto no âmbito externo (ex.: legislação de trânsito).

Apesar de a maioria das instituições de ensino ser influenciada pela Matriz Curricular Nacional, depara-se com uma diversificação dos tipos das disciplinas, o que pode ser explicado em razão das peculiaridades regionais, perfil do corpo discente da instituição, principalmente em relação à exigência de nível de ensino de ingresso, bem como o tempo de formação.

O presente artigo, além de realizar um estudo comparado da disposição das disciplinas das malhas curriculares dos Cursos de Formação de Oficiais no Brasil, pretendeu causar uma provocação nas instituições de ensino para que façam uma reflexão sobre sua malha curricular no sentido de que procurem se adequar às demandas que a sociedade impõe ao serviço policial militar.

Não sendo esgotados todos os pontos do tema estudado, abrem-se outros campos a serem explorados na área educacional de segurança pública, especialmente vinculados à formação de policiais militares.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BASÍLIO, M. P. **O desafio da formação do Policial Militar do Estado do Rio de Janeiro**: utopia ou realidade possível? Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2007.

BENGOCHEA, J. L. et al. A transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 119-131, mar. 2004. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional de Segurança Pública (Org.). **Mapeamento de modelos de ensino policial e de segurança pública no Brasil**. São Paulo: Urbania, 2013.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública (Org.). **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais de área de segurança pública**. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública/Ministério da Justiça, 2014.

DIAS, G. **A gestão da produção de segurança pública e a formação do oficial policial militar**: o caso da Policia Militar de Santa Catarina. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, 2002.

GIROUX, H. A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HAMADA, H. H. **Ensino profissional na Polícia Militar de Minas Gerais**: análise do efeito-professor no Curso Técnico em Segurança Pública. Dissertação (mestrado em Educação) – Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

HAMADA, H. H. As transformações no sistema de ensino da Polícia Militar de Minas Gerais: um estudo histórico dos modelos de formação profissional. **Revista Paidéia**, Universidade Fumec, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 139-167, jan./jun. 2013.

HAMADA, H. H. **Um olhar além dos quadros**: o que fazem os professores no ensino profissional de segurança pública. Tese (doutorado em Educação) – Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

HAMADA. H. H. Contextos e reflexões sobre a educação profissional da Polícia Militar de Minas Gerais: recortes históricos pós 1934. **O Alferes**, Belo Horizonte, v. 74, n. 29, p. 10-37, jan/jun. 2019.

KARPINSKI, M. T. **Formação do oficial da Polícia Militar do Paraná**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013. p. 55.

LIMA, R. K. Políticas de segurança pública e seu impacto na formação policial: considerações teóricas e propostas práticas. In: ZA VERUCHA, J.; BARROS, M. R. N. (Orgs.) **Políticas de segurança pública**: a dimensão da formação e impactos sociais. Recife: Massagana; Escola de Governo e Políticas Púbicas, 2002.

LUIZ, R. S. **O currículo de formação de soldados da Polícia Militar frente às demandas democráticas**. Dissertação (mestrado em Educação) – São Paulo: Universidade Católica de São Paulo; 2003.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. **Qualidade na educação e no currículo**: tensões e desafios. Trabalho apresentado no Seminário "Educação de qualidade: desafios atuais", Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano. Rio de Janeiro, 2008.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teorias e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, E. F. H. **Aspectos históricos das teorias do currículo**. XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), o IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE) e o VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2017.

PERES, E. S. **Currículo e emancipação**: uma articulação possível? Tese (doutorado em Educação) – Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: http://gepoc.paginas.ufsc.br/files/2016/08/PERES-Elisandra-TESE.pdf. Acesso em 1 ago. 2018.

PONCIONI, P. **O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas Academias de Polícia do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Universidade de Brasília, 2005.

RUDNICKI, D. **A formação social de oficiais da Polícia Militar**: análise do caso da Academia da Brigada Militar do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SÁ, L. D. **Os filhos do Estado:** autoimagem e disciplina na formação dos oficiais da Policia Militar do Ceará. Rio de Janeiro: Relume Dumará, UFRJ, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALES, L; VILARINHO, T. Padrões dos cursos de formação de oficiais policiais militares do Brasil. **Revista do Instituto Brasileiro de Segurança Pública (RIBSP**), 2018. Disponível em: http://ibsp.org.br/ibsp/revista/index.php/RIBSP/article/view/14. Acesso em 20 jul. 2018.

SANTOS, J. V. T. **Inovação no ensino policial**: história e lições. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2017. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8075. Acesso em 29 jul. 2018.

SILVA, F. A. **A motivação para as práticas de gestão do conhecimento na gestão de segurança pública**. Belo horizonte: FEAD – Centro de Gestão Empreendedora, 2011.

SOUZA, B. D. **O ensino policial e a formação de oficiais na Academia de Polícia Militar do Estado de Goiás**. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.