

12 – Ensino Policial: Processos de Qualificação Pedagógica para a Docência na Formação Técnico-Profissional de Policiais Civis

Police Education: Pedagogical Qualification Processes for Teaching in the Technical-Professional Training of Civil Police Policies

Vinicius Augusto Ribeiro Caldas¹⁰⁰
Renato José Dias Pereira*

RESUMO

O artigo apresenta uma reflexão acerca das principais questões relacionadas ao exercício da docência no âmbito policial, a partir da ótica do profissionalismo. Como introito, discorre sobre o papel da Academia da Polícia Civil (Acadepol) na formação dos policiais civis de Minas Gerais e como esta deve trabalhar aliando no contexto educacional, processos pedagógicos bem planejados orientados pela visão e necessidade de uma renovação contínua do conhecimento acerca da práxis e formação profissional dos policiais, que se refere a uma preparação efetiva para a realização de funções exclusivas da atividade policial. Desse modo, este artigo tem por objetivo responder a seguinte pergunta: qual o perfil técnico pedagógico do docente policial à luz da Matriz Curricular Nacional (MCN)?, propor uma discussão sobre os processos formativos à luz dos princípios didáticos pedagógicos da Matriz Curricular Nacional (MCN) para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, de base exploratória e de natureza qualitativa, voltada à construção de uma reflexão acerca das práticas desenvolvidas nos Cursos de Formação Técnico-Profissionais da Polícia Civil de Minas Gerais, correlacionando, a MCN e os escritos da área policial a textos que envolvam saberes docentes, para promoção de um magistério policial. O texto demonstra que um saber docente na perspectiva da área do profissional a ser sensibilizado, aproxima a teoria da prática. Nesse sentido, as qualificações educacionais tornam-se atrativas e com maior eficiência, buscando o profissionalismo.

Palavras-chave: docência; profissionalização; didática; Polícia Civil.

¹⁰⁰ Analista da Polícia Civil, Professor, Sociólogo, Bacharel em Direito, Especialista em Estudos de Criminalidade e Segurança Pública pela UFMG e Mestre em Segurança Pública e Cidadania pela UEMG.

* Analista da Polícia Civil, Pedagogo, Bacharel em Direito, Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto PPGE/UFOF.

ABSTRACT

The article presents a reflection on the main issues related to teaching in the police sphere, from the perspective of professionalism. As an introduction, it discusses the role of ACADEPOL in the training of civil police officers in Minas Gerais and how it should work by combining, in the educational context, well-planned pedagogical processes guided by the vision and need for continuous renewal of knowledge about the praxis and professional training of police officers, which refers to effective preparation for carrying out functions exclusive to police activity. Therefore, this article aims to discuss training processes in light of the didactic pedagogical principles of the National Curricular Matrix for training actions for professionals in the area of public security, especially civil police officers in Minas Gerais. As a methodological path, it adopted exploratory bibliographical research to construct the proposed reflection on the practices developed in the Technical-Professional Training Courses of the Civil Police of Minas Gerais, correlating writings from the police area with texts involving teaching knowledge, to promote teaching police officer. The text demonstrates that teaching knowledge from the perspective of the professional's area to be sensitized brings theory and practice closer. In this sense, educational qualifications become attractive and more efficient, seeking professionalism.

Keywords: teaching; professionalization; didactic; Civil Police.

1. INTRODUÇÃO

O ingresso na função policial ou administrativa passa, necessariamente, pela frequência a um curso de formação técnico-profissional específico. Em Minas Gerais, a Academia da Polícia Civil – Acadepol – é a instituição responsável pela promoção dos cursos de formação inicial e continuada de policiais civis e servidores administrativos de todo o Estado.

A Acadepol tem como missão a capacitação dos servidores para realizar a investigação criminal de forma eficaz impactando na redução da criminalidade e prestar serviços de qualidade nas áreas polícia judiciária, identificação civil e criminal, trânsito e promoção da pacificação social. Assim, a Acadepol busca oferecer o conhecimento e a prática que permite que este sujeito recém-chegado à instituição Polícia Civil de Minas Gerais (PCMG), se torne apto para tais atividades técnicas¹⁰¹.

¹⁰¹ Ele deve possuir especialização técnica-operacional que o diferencie em um determinado grupo de pessoas. Desvendar o enigmático jogo proposto pelas mais diversificadas atividades criminosas exige do servidor policial civil que este seja mais perspicaz que aquele que busca a impunidade por meios diversos (ACADEPOL, 2017, p.27).

Dessa forma, a Acadepol¹⁰¹ desenvolve um conjunto de iniciativas que vão desde a formação técnico-profissional, com os cursos ministrados às carreiras policiais e administrativas, passando pela educação continuada em cursos de capacitação presenciais e na modalidade EaD, bem como pós-graduação *Lato Sensu*.

Destarte, a Acadepol trabalha aliando no contexto educacional, ideias modernas e processos pedagógicos bem planejados orientados pela visão e necessidade de uma renovação contínua do conhecimento.

Isso demonstra que a instituição procura a cada passo estratégico dado, se colocar no universo acadêmico. Dessa forma, o reconhecimento da Acadepol como Escola de Governo através da Resolução SEE n.º 4.667, de 02 de dezembro de 2021 é um marco valioso e fundamental no sentido de anuir os trabalhos realizados pela instituição no que diz respeito à formação e capacitação dos servidores policiais civis do Estado.

A partir deste importante passo, faz-se necessário uma série de arranjos e readequações no sentido de que a Acadepol possa de fato se constituir enquanto uma autêntica Instituição de Ensino Superior (IES)¹⁰³.

Poncioni assinala que é essencial que a formação técnica realizada nas academias de polícia e escolas de formação de profissionais de segurança pública aponte para a construção da identidade do policial em formação como uma etapa que faz muita diferença para a vida profissional deste; e, como leciona Poncioni, “não apenas dada a importância da aquisição formal das técnicas e competências próprias da profissão policial, mas, também, na aquisição dos valores e crenças acerca da profissão, consubstanciados em uma base de cultura comum sobre o que é ser policial” (Poncioni, 2005, p. 588-589).

¹⁰² É uma unidade de organização institucional no âmbito do ensino superior, pública ou privada, e que pode ser universidade, centro universitário, faculdade, instituto ou escola. Regulamentadas pela Lei N° 9.394, de 1996, as IES são classificadas, conforme suas características, como **faculdade, universidade e centro universitário**. Além disso, podem ser consideradas **públicas ou privadas**. Disponível em: <https://fia.com.br/graduacao/blog/instituicoes-de-ensino-superior/>.

¹⁰³ É uma unidade de organização institucional no âmbito do ensino superior, pública ou privada, e que pode ser universidade, centro universitário, faculdade, instituto ou escola. Regulamentadas pela Lei N° 9.394, de 1996, as IES são classificadas, conforme suas características, como **faculdade, universidade e centro universitário**. Além disso, podem ser consideradas **públicas ou privadas**. Disponível em: <https://fia.com.br/graduacao/blog/instituicoes-de-ensino-superior/>.

A formação profissional é etapa importante na modelagem do novo policial para integrar a organização policial. Assim, a maneira como é realizada esta socialização no contexto institucional pode fornecer pistas importantes para a apreensão das representações sociais dos futuros policiais como atores de segurança pública. A formação técnico-profissional refere-se a uma preparação efetiva para a realização de funções exclusivas da atividade policial, através da criação de critérios técnicos que visam assegurar a eficácia do trabalho.

Como salienta Miranda (2008, p.73), “as consequências da profissionalização são as mudanças efetivas no comportamento dos policiais, a melhoria da imagem da instituição e maior confiança por parte da população”. Nesse processo formativo está a ideia de construção de uma identidade profissional compartilhada entre os sujeitos socializados no meio policial, que configura e determina sua atividade como *sui generis* e que acaba por unir características da profissão à identidade destes sujeitos. A profissão gera uma identificação entre os sujeitos do grupo. Nesse sentido, sinalizam Bretas e Poncioni:

Neste universo organizacional, a visão construída pelos policiais sobre o “mundo policial” e o “mundo social” — isto é, o sistema de representações sociais que é compartilhado entre os policiais — expressa não só o sistema legal, mas também as crenças, os preconceitos e os estereótipos produzidos no interior da própria organização policial sobre as experiências concretas e diárias do seu trabalho. Na dimensão cotidiana das atividades policiais, a percepção que o policial tem de si mesmo e do conjunto de situações que vivencia, bem como suas atitudes e seus sentimentos em relação a elas são codificados em um acervo de conhecimento que vai além do pessoal, tornando-se um saber compartilhado, organizacional, próprio dos policiais. (Bretas; Poncioni, 1999, p.151).

Desse modo, este artigo tem em seu primeiro movimento, uma discussão sobre os processos formativos à luz dos princípios didáticos pedagógicos da Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública, em especial os policiais civis. Em seguida, apresenta-se uma discussão sobre a figura do docente policial e o perfil técnico-pedagógico tendo em consideração que ser um “bom professor” significa realizar um trabalho docente eficaz e comprometido com a aprendizagem para o exercício da cidadania.

Por fim, conclui-se refletindo sobre algumas questões no sentido de otimização das práticas educacionais e de como os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática docente, quando mobilizados de forma contextualizada com os problemas e com a prática policial.

A abordagem qualitativa, segundo Triviños (1987), busca interpretar os dados a partir de seu significado, levando em consideração o fenômeno dentro de seu contexto. Ela vai além da aparência, capturando as essências, explicando a origem, as relações e as transformações do fenômeno, além de prever suas possíveis consequências.

Já a pesquisa documental, conforme Lakatos e Marconi (2001), envolve a coleta de dados em fontes primárias, como documentos de arquivos públicos, privados e fontes estatísticas. Gil (1999) ressalta a importância desse tipo de pesquisa em casos de dados dispersos geograficamente, alertando para a necessidade de selecionar fontes confiáveis para evitar a reprodução de erros.

Gil (1999) também destaca que a pesquisa exploratória tem como objetivo desenvolver e reformular conceitos, preparando o terreno para a formulação de problemas mais precisos e a criação de hipóteses para estudos futuros.

Diante do exposto, a condução deste trabalho, sob a perspectiva da pesquisa bibliográfica¹⁰⁴ e documental, justifica-se pelo objetivo de direcionar a reconstrução teórica sobre a formação técnico-profissional dos policiais civis na Acadepol/MG. Ao adotar essa metodologia, busca-se estabelecer os fundamentos epistemológicos que sustentam essa formação, oferecendo uma base sólida para compreender o tema em sua totalidade.

2. O PROCESSO FORMATIVO À LUZ DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS DA MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AÇÕES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS DE ÁREA DE SEGURANÇA PÚBLICA

Compreende-se que uma prática educativa democrática configura um processo pedagógico planejado, orientado, organizado para favorecer o

¹⁰⁴ As características de uma pesquisa bibliográfica são as fontes confiáveis e concretas que fundamentam a pesquisa a ser realizada. As fontes de uma pesquisa são classificadas em: fontes primárias que são informações do próprio pesquisador; bibliográfica básica. Exemplos: artigos, teses, anais, dissertações, periódicos e outros. Fontes secundárias: são bibliografias complementares, facilitam o uso do conhecimento desordenado e trazem o conhecimento de modo organizado. Exemplo: Enciclopédias, dicionários, bibliografias, bancos de dados e livros e outros. Fontes terciárias: são as guias das fontes primárias, secundárias e outros. Exemplos: catálogos de bibliotecas, diretórios, revisões de literatura e outros (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 68-69).

desenvolvimento da aprendizagem por meio de relações sociais interativas e inclusivas, transformando o cenário escolar em ambiente de exercício da cidadania, refletindo na sociedade.

No que diz respeito às ações educativas e formativas no âmbito da segurança pública, a partir da criação da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), em 1997, a formação policial passou a ser objeto de políticas públicas com vistas a criar um cenário favorável ao desenvolvimento de um policiamento eficiente no combate à criminalidade e, principalmente, no respeito aos direitos humanos¹⁰⁵.

Assim, as novas modalidades de formação passaram a ser norteadas por preceitos que articulam dimensões éticas, educacionais e didático-pedagógicas, com o objetivo de produzir uma interação democrática entre a polícia e as comunidades.

Nesse sentido, as ações formativas, iniciais e continuadas, dos/as profissionais da área da segurança pública no Brasil – Polícia Civil, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, etc., têm se pautado nas orientações contidas na Matriz Curricular Nacional¹⁰⁶, que apresenta um currículo que englobe as dimensões contextual, política e técnico-metodológica, proporcionando o desenvolvimento das competências profissionais necessárias à atuação policial contemporânea. Assim, a Matriz Curricular opera, então, como um referencial teórico-metodológico do processo de formação policial.

A proposta da matriz é estabelecer diretrizes no sentido de que todos os órgãos de segurança pública no Brasil possuam um mesmo direcionamento em seus processos formativos. Respeitando as particularidades e especificidades de cada ente federativo, os processos

¹⁰⁵ Se as demandas sociais por uma polícia que respeite os direitos humanos enfatizavam a necessidade de policiais qualificados, conclui-se, portanto, que parte considerável dos problemas relacionados à democratização da relação entre os policiais e as comunidades vincula-se à má formação dos profissionais. Há de se ressaltar que muitos estudos têm demonstrado a disfuncionalidade de uma imagem da polícia, construída a partir de um enorme peso atribuído à sua função criminal (Bem; Santos, 2016, p.482).

¹⁰⁶ A MCN propõe uma mudança radical no processo de ensino-aprendizagem, visando à construção de novos saberes e novos métodos de abordagem, quebrando paradigmas em relação a problemas de grande envergadura para as instituições policiais, sobretudo aqueles relativos à corrupção e à violência policial. Essa realidade tem provocado mudanças significativas nas polícias, especialmente a partir da introdução, nas grades curriculares dos cursos de formação, de temas como o dos direitos humanos e das experiências de policiamento comunitário (Bem; Santos, 2016, p.483).

de formação devem obedecer aos critérios nacionalmente estabelecidos. Segundo Bem e Santos (2016):

[...] a proposta da MCN não é uma imposição, mas uma orientação. No entanto, os estados que aderirem a essas orientações do governo federal recebem verbas para a segurança pública. Trata-se de uma Matriz Curricular sofisticada, tanto em relação ao conteúdo quanto às orientações teórico-metodológicas. São destacados dois pontos cruciais para a eficácia do processo de transformação buscado pela Matriz Curricular Nacional: o rompimento com práticas docentes conservadoras e a exigência de espaços para a reflexão e discussão, pelos docentes, dos pontos contidos na Matriz (Bem; Santos, 2016, p.487).

A Matriz¹⁰⁷ apresenta um conjunto de três princípios que são preceitos que fundamentam a concepção das ações formativas para os profissionais da área de segurança pública: princípios ético, educacional e didático-pedagógico.

Ético: os princípios contidos neste grupo enfatizam a relação existente entre as ações formativas e a transversalidade dos direitos humanos, contribuindo para orientar as ações dos profissionais da área de segurança pública num Estado Democrático de Direito.

Educacional: os princípios contidos neste grupo apresentam as linhas gerais sobre as quais estarão fundamentadas as ações formativas dos profissionais da área de segurança pública.

Didático-pedagógico: os princípios deste grupo orientam as ações e atividades referentes aos processos de planejamento, execução e avaliação utilizados nas ações formativas dos profissionais da área de segurança pública (Brasil, 2014, p.37-38).

Na perspectiva deste trabalho, o princípio didático-pedagógico¹⁰⁸ tem grande relevância por tratar-se de um estudo sobre processo formativo no âmbito de uma Academia de Polícia. Assim, este princípio aponta para uma valorização do conhecimento anterior: os processos de desenvolvimento das ações didático-pedagógicas devem possibilitar a reflexão crítica sobre

¹⁰⁷ As atividades formativas de ingresso, aperfeiçoamento ou atualização/capacitação continuada na área de segurança pública, seja nas modalidades presencial ou a distância, deverão ter como referência os princípios, as competências profissionais, os eixos articuladores, e as áreas temáticas que fazem parte da Matriz Curricular Nacional (Brasil, 2014).

¹⁰⁸ Quanto aos princípios didático-pedagógicos, dois aspectos podem ser destacados: a difusão da universalidade dos saberes, através da padronização dos procedimentos operacionais da polícia, e o caráter interdisciplinar da construção democrática de saberes, que possibilitam “a excelência humana, por meio das diversas possibilidades de interação (Bem; Santos, 2016, p.484).

as questões que emergem ou que resultem das práticas dos indivíduos, das instituições e do corpo social, levando em consideração os conceitos, as representações, as vivências próprias dos saberes dos profissionais da área de segurança pública, concretamente envolvidos nas experiências que vivenciam no cotidiano da profissão.

Na universalidade busca-se apresentar os conceitos, doutrinas e metodologias que fazem parte do currículo das ações formativas de segurança pública e que devem ser veiculados de forma padronizada.

Na perspectiva da interdisciplinaridade, transversalidade e reconstrução democrática de saberes tendo a interdisciplinaridade e a transversalidade como duas dimensões metodológicas - modo de se trabalhar conhecimento - em torno das quais o professor pode utilizar o currículo diferentemente do modelo tradicional, contribuindo, assim, para a excelência humana, por meio das diversas possibilidades de interação, e para a excelência acadêmica, por meio do uso de situações de aprendizagem mais significativas.

Nesse sentido, essas abordagens permitem que as áreas temáticas e os eixos articuladores sejam trabalhados de forma sistêmica, ou seja, a partir da inter-relação dos campos de conhecimentos.

Ressalta-se que os diversos itinerários formativos a serem elaborados com base no referencial da Matriz devem contemplar os direitos humanos, a partir das abordagens interdisciplinar e transversal.

Ou seja, os temas relacionados aos direitos humanos, principalmente os vinculados à diferença sociocultural de gênero, de orientação sexual, de etnia, de origem e de geração, devem perpassar todas as disciplinas, trazendo à tona valores humanos e questões que estabelecem uma relação dialógica entre os campos de conhecimentos trabalhados nas ações formativas dos profissionais da área de segurança pública.

A PCMG não ficou alheia à discussão e participação quanto à implementação da Matriz Curricular Nacional. Segundo Silva (2014):

[...] houve a implementação da Matriz Curricular Nacional, lançada em 2005 e reformulada em 2009, com a participação de membros da Polícia Civil de Minas Gerais, assinalando o comprometimento da instituição com ações formativas de qualidade, fundamentadas nos princípios da cidadania e direitos humanos (Silva, 2014, p.73).

É no escopo das discussões sobre um novo perfil de profissional da segurança pública que a avaliação do corpo docente também ganhou ênfase. Nesse sentido, a Acadepol passou por um processo seletivo

curricular, no qual definiu as prioridades administrativas de ensino, com escolhas de novas metodologias, seleção de conteúdos a serem repassados aos alunos, domínio de conhecimento, bem como as próprias experiências profissionais.

Com o advento da Lei Orgânica da PCMG - Lei Complementar Nº 129, de 8 novembro de 2013 – a Acadepol passou a ter a finalidade de desenvolvimento profissional e técnico científico dos servidores da Polícia Civil, o que acarretou algumas competências tais como:

- I Realizar o recrutamento, a seleção, a formação técnico-profissional e o aperfeiçoamento dos servidores da Polícia Civil;
- II Planejar e realizar treinamento, aperfeiçoamento e especialização para servidores da Polícia Civil;
- III Realizar o acompanhamento educacional e assegurar o aprimoramento continuado de servidores da Polícia Civil, aperfeiçoar a doutrina, a normalização e os protocolos de atuação profissional;
- IV Executar pesquisas técnico-científicas sobre métodos de investigação criminal para fundamentar a edição de normas;
- V Produzir e difundir conhecimentos acadêmicos de interesse policial e desenvolver a uniformidade de procedimentos didáticos e pedagógicos;
- VI Selecionar, credenciar e manter o quadro docente preparado e capacitado, interna e externamente às carreiras da Polícia Civil, visando atender às especificidades das disciplinas das diversas áreas do conhecimento, relacionadas às funções de competência da Polícia Civil;
- VII Admitir certificações de cursos e de titulações acadêmicas obtidas por servidor da Polícia Civil em instituições de ensino e pesquisa, para incorporação no seu histórico funcional, atendidos os requisitos legais;
- VIII Promover o aprimoramento de técnicas policiais e oferecer suporte às atividades de ensino, de pesquisa e de operação, simuladas e reais, para a padronização de normas e de procedimentos de investigação criminal, de atividade notarial, de manejo e de emprego de armas de fogo, explosivos e técnicas de defesa pessoal;
- IX Propor e viabilizar, junto aos órgãos estaduais e federais, o reconhecimento dos cursos que realiza;
- X Difundir estratégias de polícia comunitária;
- XI Colaborar em políticas psicopedagógicas destinadas à preparação do policial civil para a aposentadoria;
- XII Manter intercâmbio com outras instituições de ensino e pesquisa, nacionais e estrangeiras;
- XIII Conceder aos servidores da Polícia Civil diplomas e certificados relativos às atividades acadêmicas de sua competência;
- XIV Organizar e manter biblioteca especializada em matéria de interesse dos serviços policiais civis;
- XV Planejar, estabelecer e priorizar as necessidades logísticas e de pessoal para a realização das atividades de sua competência e subsidiar as atividades de suprimento de recursos pela Superintendência de Planejamento, Gestão e Finanças (ACADEPOL, 2017, p. 22-23).

Em 2014 a Acadepol iniciou estudo para a reestruturação do Curso de Formação Policial para o Curso de Formação Técnico-Profissional¹⁰⁹, uma vez que os policiais deverão ingressar portando diploma de ensino superior e serão antecipadamente ao curso, nomeados como servidores da Polícia Civil.

Desse modo, a Acadepol propôs um processo seletivo de docentes no sentido de criar parâmetros de avaliação com intuito de qualificar os processos formativos, revisão integral de eixos temáticos, revisão estrutural de todas as disciplinas e estudo logístico de funcionamento do curso e do campus.

Do processo de reestruturação pelo qual passou a Acadepol, têm-se a elaboração do Projeto Pedagógico Institucional¹¹⁰ (PPI) da Acadepol em 2017. Isso é um marco na história da instituição uma vez que aponta um norte para as atividades atuais e futuras da Academia de Polícia Civil de Minas Gerais para o desenvolvimento profissional e técnico-científico dos servidores da Polícia Civil de Minas Gerais.

A elaboração de um projeto pedagógico próprio, sua implementação e aperfeiçoamento é um processo coletivo constante, um grande desafio, principalmente, em razão das expectativas geradas pela melhoria da qualidade dos serviços educacionais inerentes à Polícia Civil de Minas Gerais.

Nesse sentido, o PPI pode ser considerado o embrião de projetos e propostas acadêmicas que coloquem a Acadepol no rol das Instituições de Ensino Superior aptas a contribuir cientificamente com o campo das pesquisas acadêmicas no campo das Ciências Policiais.

¹⁰⁹ O objetivo do Curso de Formação Técnico-Profissional é de capacitar e desenvolver competências de forma conceitual e prática e em caráter técnico-profissional os alunos policiais civis em formação, para o exercício das funções à carreira correspondente ao processo de seleção, conforme atribuições previstas na Lei Orgânica, bem como promover a habilitação de profissionais da segurança pública, competentes ao exercício da respectiva atividade policial (ACADEPOL, 2017, p.23).

¹¹⁰ É sabido que são várias as possibilidades para a construção de um projeto pedagógico institucional; assim, nas discussões para a construção deste projeto entendeu-se que ele não deveria existir apenas para o atendimento de exigências de organismos burocráticos e sim como um retrato da história da Academia de Polícia Civil de Minas Gerais. Estabeleceram-se, para iniciar esta construção, marcos distintos, mas interdependentes, sendo: o situacional, que descreve a realidade histórica, o contexto regional, a missão, a administração e infraestrutura; o principiológico, que apresenta os princípios filosóficos e metodológicos; o pedagógico, que trata da concepção curricular, didática e metodológica dos diversos cursos ofertados; o operacional, onde se apresenta a estrutura educacional e a avaliação institucional (ACADEPOL, 2017, p.5).

Todavia, faz-se necessário o estabelecimento desta instituição de ensino como um espaço de discussão acadêmica de modo que, o PPI seja discutido, trabalhado, internalizado e assumido por todos, num processo de contínua melhoria e avaliação, essencial para a definição, correção e otimização dos serviços policiais bem como da busca pelo reconhecimento da Acadepol como um ambiente academicamente profícuo e produtor de conhecimento.

2.1. Docente Policial e o Perfil Técnico Pedagógico

A Academia de Polícia funciona como a gênese do processo de elaboração das representações sociais da profissão policial que se materializa nos cursos de formação técnico-profissionais. Assim, as representações sociais são elaboradas coletivamente pelos grupos sociais, e se constroem por meio dos processos de objetivação. O sujeito retém do objeto as informações que lhe são mais importantes de acordo com suas experiências prévias.

As representações orientam as práticas sociais. Ao nos determos sobre as representações sociais, enfocamos a forma como pensam os sujeitos e quais são os mecanismos sociais que possibilitam a construção destas práticas. As representações sociais são construídas para possibilitar a comunicação entre os sujeitos e atuam orientando as práticas e construindo identidades de grupo.

O sistema policial do Brasil remonta ao período do seu descobrimento, diante da necessidade de defesa da nova colônia contra os invasores estrangeiros. Foram os Capitães donatários que, por ordem da coroa portuguesa, executaram as primeiras ações de polícia. O exercício da autoridade policial foi dado ao Almotacé¹¹¹, cuja atribuição era fiscalizar a exatidão dos pesos e medidas, a taxaço dos preços estabelecidos; além de vigiar as cidades.

Com a vinda da Família Real para o Brasil, o Príncipe Regente D. João criou, em 1808, o cargo de *Intendente Geral de Polícia da Corte*

¹¹¹ Almotacé-(*almotacet-* origem do verbo árabe *haçaba, contar, calcular*), designa o funcionamento ou autoridade, a que se atribui o dever de fiscalizar a exatidão dos pesos e medidas, a taxaço dos preços estabelecidos e mesmo a distribuição de gêneros expostos ao consumo público. O almotacé exercia também a função de Polícia da cidade, cabendo-lhe vigiar a limpeza pública. (Souza, 1978, p. 109).

e do Estado do Brasil¹¹² (Cotta, 2004). A esse cargo coube a criação e estruturação embrionária das polícias civil e militar.

O primeiro cargo da Polícia Civil foi o de *Comissário de Polícia*, criado no ano de 1825 (Cotta, 2004), cujas atribuições relacionavam-se a apuração dos delitos e o encaminhamento ao Juiz Criminal. Com a Proclamação da República, a competência para o serviço policial deslocou-se para a esfera estadual.

As ações voltadas ao ensino e formação dos policiais civis mais “objetivas” surgiram a partir do *Primeiro Encontro Policial Brasileiro*, realizado na cidade de São Paulo, de 7 a 12 de abril de 1912 (Pires, 2008, p.17).

Suas orientações eram dirigidas aos chefes de polícia de todos os departamentos do país, no sentido de promoverem a criação de escolas de polícia nas respectivas capitais, sendo que o ensino deveria ser embasado nos últimos conhecimentos da polícia científica moderna e técnicas policiais.

Esse encontro representa um marco para o ensino técnico-profissional da Polícia Civil brasileira, despertando a necessidade da educação para o desempenho correto das atribuições de polícia ostensiva e de efetivo combate à violência e criminalidade.

As primeiras cidades a instituírem suas escolas foram Rio de Janeiro e São Paulo. Na primeira cidade, em 1917, o Chefe de Polícia Aurelino Leal pleiteia uma polícia de carreira, a ser selecionada mediante concurso público, visando à profissionalização e cursos de formação (Pires, 2008, p.17).

Em 1920, através do Decreto n.º 14.079, de 25/02/1920, regulamentou-se a Inspetoria de Investigações e Segurança Pública, fato que propiciou a efetiva criação de uma escola de investigação. E, posteriormente, em 1933, o governo estadual criou, também através de Decreto, a Escola de Polícia.

A Escola de Polícia tem início no estado de Minas Gerais no ano de 1926, com o objetivo de “ministrar o ensino básico e experimental de criminologia, direito penal, técnica policial e investigação criminal” (Pires, 2008, p.18).

¹¹² Alvará de 10/05/1808. Cartas de Lei, Alvarás e Cartas Régias, p.222.

Desde que as Escolas de Polícia Civil foram criadas pelos estados, coube aos dirigentes estaduais estabelecerem as diretrizes educacionais de acordo com a conveniência e interesse estabelecidos pelas respectivas Secretarias de Segurança Pública.

Isso porque a Constituição Federal estabelece que as diversas polícias subordinam-se aos Governos dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, conforme artigo 144, parágrafo 6º. “Desta forma, o ensino policial ficou atrelado à política de segurança pública de cada estado federado e às suas respectivas peculiaridades.” (Pires, 2008, p.20).

Assim, a formação do policial civil ficou, por muitos anos, atrelada à cultura policial local e às peculiaridades que interessavam aos dirigentes da Segurança Pública de cada estado. O policial não era formado para ter umavisão crítica da realidade social, mas para levantar suspeitas de autoria.

É nesse aspecto que Miranda (2004, p. 1) faz a seguinte consideração: “(...) disso resultou quedurante muito tempo o papel da polícia no Brasil foi formar um policial com um olhar compartimentado e classificatório, através do qual o cidadão comum, antes de tudo,era “o suspeito”¹¹³.

Referindo-se às práticas antigas do ensino policial, Miranda (2004, p. 2) esclarece que as atitudes trabalhadas levavam, por parte do aluno policial, a atitudes de desconfiança, acompanhadas da hostilidade do policial em relação à população, à representação de uma sociedade como um lugar “ruim” e à expectativa de que está pronta a agir contra o policial.

Em relação aos docentes das Academias de Polícia dos Estados, Miranda (2004) salienta que há predominância de bacharéis em Direito e que estes propiciaram “a substituição do ensino jurídico e técnico pelo testemunho das próprias experiências profissionais, muitas vezes carregadas de violência e tortura”.

Ademais, é comum se encontrar nos quadros funcionais chefes que relutam em liberar subalternos para frequentarem os cursos ministrados pelas Academias de Polícia. Também os chefes e os subalternos, muitas vezes, são avessos ao ensino policial, por entenderem que o “dia a dia”

¹¹³ Suspeito deriva do latim *suspectus*, como adjetivo, refere-se ao que infunde dúvidas ou ao que não inspira confiança, trazendo em relação aos fatos, às coisas ou às pessoas, justo receio quanto a condição que nelas se apresentam. Plácido e Silva. Vocabulário Jurídico. 11ed. Rio de Janeiro: Forense. p. 382.1991.

das Delegacias de Polícia ensina muito mais. Renegam a importância da formação acadêmica dos policiais civis supervalorizando a prática nas unidades policiais.

No relato de Bretas (1997, p. 83 “(...) para muitos dos delegados-professores e policiais que estão nos distritos, a influência da academia na formação é pequena, uma vez que a prática é supervalorizada”.

Neste aspecto, difunde-se que a “Academia da rua” propiciaria ao policial civil o conhecimento empírico do trabalho policial de combate à criminalidade, o que pode resultar no comprometimento dos saberes formativos de segurança pública cidadã e por sua vez no serviço prestado à sociedade.

Destarte, saber detectar, analisar e interpretar indicadores das concepções e representações de seus alunos, saber elaborar instrumentos simples para detectar esses indicadores e categorizar didaticamente as respostas e interpretações é essencial para o docente policial.

Ariza e Toscano (2001) elenca, dentre outras, a competência para aprender relacionar significativamente a disciplina em que atua com os problemas sociais e culturais relevantes, para concebê-la como atividade que pode obedecer a interesses diversos e que, portanto, requer um controle democrático; essa é a práxis do Professor em Cursos de Formação Técnico-Profissional em organizações como a Polícia Civil.

O Policial Civil necessita de uma formação que privilegie formas de garantir seu acesso às oportunidades e que lhe propicie uma aprendizagem pautada nos eixos articuladores, nas áreas temáticas, nas capacidades gerais e nas competências específicas e que estão descritas na Matriz Curricular Nacional.

Ser “bom professor” significa realizar um trabalho docente eficaz e comprometido com a aprendizagem para o exercício da cidadania. Isso pressupõe, portanto, a realização de um trabalho fundamentado em uma abordagem educacional crítica que propicie aos alunos a aquisição dos conteúdos necessários à construção dos instrumentos a serem utilizados para garantir a prática dos direitos fundamentais do cidadão.

Alguns requisitos necessários ao bom desempenho profissional do professor são citados por Libâneo (1994), são eles:

(...) conhecimento da prática de vida dos alunos em termos de sua experiência social concreta (ambiente social e físico, relações familiares, práticas de criação de filhos, características socioculturais, conhecimentos e experiências disponíveis, motivações, expectativas de futuro, etc.); -

conhecimento dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem tais como: processos cognitivos, afetividade, aspectos de forma de transmissão da matéria, etc.; -domínio dos conteúdos das matérias e metodologias de transmissão/assimilação; - seleção de conteúdos representativos do saber cultural e científico em termos de valor formativo, significância e utilidade para intervenção na prática social; - conhecimento de dinâmica de grupo e formas de comunicação para ajudar no manejo de classe numerosas; - domínio de instrumentos lógico-metodológicos que permitam enfrentar desafios decorrentes da articulação prática pedagógica/prática social (métodos de análises da realidade concreta) e que garantam ao professor a compreensão das relações entre a escola e o contexto sócio-político e uma visão de conjunto de todas as relações e implicações (sociais, econômicas, psicologias, organizacionais, etc.) de sua prática cotidiana (Libâneo, 1994, p.141).

Neste diapasão, Pimenta (1997) entende que “ser bom professor” não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção.

Desta forma, o ‘bom professor’ é um conceito polissêmico, que adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à Educação.

O aluno faz a sua própria construção de ‘bom professor’, mas esta construção está localizada em um contexto histórico-social. Nela, mesmo de forma difusa ou pouco consciente, estão retratados os papéis que a sociedade projeta para ‘bom professor’.

Teoricamente o processo de ensino é um conjunto de atividades do professor e dos alunos. A eficácia desse processo depende, todavia, do trabalho sistematizado e planejado do professor.

Neste aspecto, o planejamento das atividades educativas deve conjugar objetivos, conteúdos e métodos. De acordo com Libâneo (1994):

(...) a unidade objetivo-conteúdo-método constitui a linha fundamental de compreensão do processo didático: os objetivos, explicitando propósitos pedagógicos intencionais e planejados de instrução e educação dos alunos, para participação na vida social; os conteúdos, constituindo a base informativa concreta para alcançar os objetivos e determinar os métodos; os métodos, formando a totalidade dos passos, formas didáticas e meios organizativos do ensino que viabilizam a assimilação dos conteúdos e, assim, o atingimento dos objetivos (Libâneo, 1994, , p. 154):

Quanto aos conteúdos referem-se a conhecimentos, habilidades e atitudes e devem incluir a vivência do aluno. Os conteúdos devem

incluir elementos de vivência do aluno, tornando-os mais significativos a fim de que estes possam ser assimilados.

Esta concepção de ensino, presente na MCN, estabelece que o profissional em formação é um ser que pensa, portador de múltiplas inteligências e com uma bagagem de experiências acumuladas, que poderá ser aproveitada mediante a interação com o grupo.

Valendo-se desse entendimento, a sala de aula, por sua vez, deveria ser o lugar em que as experiências poderiam ser abertamente analisadas e transformadas por meio da cooperação entre alunos e professores.

O saber deve subordinar-se à experiência real, destacando a situação problemática que deve ser colocada diante do aluno, com a finalidade de fazê-lo pensar e atuar individualmente para resolver a situação problema, cuja consequência é a aprendizagem de forma integral.

No processo de assimilação de conhecimento, o desenvolvimento das capacidades mentais e criativas possibilita o uso dos conhecimentos e habilidades em novas situações. Englobam a compreensão da relação parte-todo, das propriedades fundamentais de objetos e fenômenos, diferenciação entre objetos, fenômenos, abstração, generalização, análise e síntese, a combinação de métodos de ação, o pensamento alternativo (busca e soluções possíveis para um problema específico) etc. Essas capacidades vão se desenvolvendo no processo de assimilação ativa do conhecimento”. (Libâneo, 1994, p. 132).

Considerar os conhecimentos dos alunos construídos de forma espontânea para orientar o processo de aprendizagem de modo significativo. Para isso, o professor deverá analisar e categorizar as concepções iniciais dos discentes, consultar bibliografia relativa a investigação em didática específica, analisar e comparar estas informações com os saberes destes cursistas e estabelecer hipótese de progressão que possibilitem superar os obstáculos. Estruturar, aplicar e generalizar as possíveis novas concepções construídas pelos discentes durante a investigação.

É, portanto, no processo dialético teoria/prática, na didática escolar, que podemos buscar as contradições e mediações da prática pedagógica. Isso se dá porque o professor não trabalha de modo arbitrário, mas pela intervenção (política e pedagógica) no processo de formação, no qual este antevê e projeta conscientemente sua ação pedagógica.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor é de permanente construção, feito e desfeito num só espaço de tempo, pela mediação teoria-prática. Na expressão de Rays (2006) essa é:

(...) uma das razões que caracterizam a prática pedagógica como um movimento dialético de dois pólos contraditórios: de um lado, um movimento que procura informar e fazer com que os educandos apreendam criticamente o saber sistematizado pelos currículos escolares; de outro lado, um dinamismo que busca confrontar o saber sistematizado em suas conexões com a realidade concreta (Rays, 2006, p.41).

A articulação teoria/prática é uma ação intencional que se materializa criticamente no processo pedagógico. Significa organizar e produzir, de maneira consciente, os elementos socioculturais essenciais à formação do aluno.

Há, pois, a exigência de uma prática pedagógica crítica, com o objetivo de promover atividades práticas, promovendo, ao final, a assimilação crítica do conhecimento científico e da realidade objetiva.

Segundo Libâneo (1996), o núcleo do trabalho docente está na conciliação dialética entre a atividade do aluno visando à aquisição de conhecimentos e o objeto de conhecimento transmitido pela mediação do professor.

O ponto de partida para o ensino está na conjunção dessas interpretações: o que sabem os alunos e o que sabe o professor, formando um quadro para a compreensão do assunto. Desse quadro, abstrato, é que se parte para a análise dos elementos que o compõem, a reflexão.

Inquestionável, então, a importância de se conhecer bem as condições concretas em que o professor exerce sua prática. A ação prática não é determinante, mas determinada e ela decorre, epistemologicamente, da teoria que fundamenta a atividade docente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Policial Civil precisa ter sólidos conhecimentos capazes de compreender a diversidade de cenários e agir de acordo com as normas legais. É preciso que ele tenha consciência do seu papel de cidadão responsável por garantir Segurança Pública como direito fundamental que é, bem como orientar e proteger os cidadãos.

A compreensão de que o policial civil quando exerce a docência pode influenciar a formação inicial e continuada dos futuros policiais está correta, evidentemente quando aliado às propostas pedagógica e institucional, coadunando com as percepções da sociedade brasileira na melhoria da segurança pública, tornando uma formação profissional policial adequada.

Ser docente envolve saberes: específicos, experienciais e pedagógicos. Os saberes ditos específicos são os que o docente adquire na atividade no processo de formação, como os da formação policial em técnicas de imobilização policial, sendo que tais conhecimentos são adquiridos com estudo, aprendizagem e pesquisa, conhecendo as técnicas de imobilização e a legislação pertinente. Aliados aos saberes específicos, têm-se também os pedagógicos e didáticos.

O conhecimento do professor é um “saber social” que está em permanente reconstrução, incluindo um mister próprio para realizar o processo educativo das novas gerações e que precisam estar integrados à vivência individual e coletiva.

Os professores reconstróem esses saberes no seu contexto de atuação com os educandos e mobilizam outros conhecimentos incorporados, modificados e adaptados ao longo da sua história pessoal e profissional. Partindo desse entendimento, podemos adaptar conceito de saberes para a área policial, e principalmente no que concerne a investigação de polícia judiciária.

Quando se tem um saber docente ligado à área do profissional a ser sensibilizado, aproximamos a teoria da prática. Tornamos as qualificações educacionais atrativas e com maior eficiência, buscando o profissionalismo. No caso do policial, é preciso promover uma contextualização adequada para que o exercício da sua atividade seja o mais proveitoso e eficaz possível.

Esse artigo não procurou ser estanke nas discussões, dando azo a um aprofundamento a ser discutido em outros escritos, onde, a partir de entrevistas semiestruturadas com os docentes policiais da ACADEPOL/MG será possível delinear o perfil do docente policial da Academia de Polícia de Minas Gerais.

4. REFERÊNCIAS

ARIZA, R. P.; TOSCANO, J. M. El saber práctico de los profesores: aportaciones desde las didactas específicas. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do Ensino Superior** – Identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

BRETAS, M. L.; ROSEMBERG, A. A história da polícia no Brasil: balanço e perspectivas. **Topoi**, v. 14, n. 26, jan. /jul. 2013, p. 162-173.

BRETAS, M. L.; PONCIONI, P. A cultura policial e o policial civil carioca. In: PANDOLFI, Dulce Chaves et ai. (Org.). **Cidadania, Justiça e violência**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p.149-63.

COTTA, Francis Albert. **No rastro dos Dragões**: políticas da ordem e o universo militar nas Minas setecentista. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. 2004. 307 f.

CUNHA, N. V. Como se fabrica um policial: considerações em torno dos processos de socialização e formação profissional. **Comum (FACHA)**, Rio de Janeiro, v. 9, n.22, p. 198-207, 2004.

FREIDSON, E. A teoria das profissões: situação do setor. In: **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1998. p.47-63.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNIO, J C. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. Exigências educacionais contemporâneas e meios de comunicação. **9º Encontro Nacional de Vídeo e Educação**. São Paulo: SENAC, 1996.

LOPES, A C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro. Editora da UERJ. 2008

MARINHO, K. R. L. **As Organizações Policiais e os processos de transição entre modelos**. Belo Horizonte: UFMG (Tese de doutorado), 2011.

MIRANDA, A. P. M. Dilemas da formação policial: treinamento, profissionalização e mediação. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 3, n. 1, jul./dez. 2008.

MIRANDA, J. C. B. Formação e ensino na Polícia Civil: da Academia à rua: a inserção dos novos policiais na instituição policial. In: **Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia**, 2001 - GT 18 - Violência e Sociedade.

MONJARDET, D. **O que faz a polícia: sociologia da força pública**. São Paulo: EDUSP, 2003.

MOREIRA, A. F. B., et al. **Currículo**: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 2000.

MUNIZ, J. O. **Ser policial é, sobretudo uma razão de ser**: cultura e cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado em Ciência Política pelo IUPERJ, 1999.

PIMENTA, S G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 2ª edição. São Paulo. Editora Cortez. 2000.

PIRES, T. A. P. S. **O Ensino Policial Civil**: O Caso da Academia de Polícia Civil de Goiás. Universidade Católica De Goiás. Dissertação de Mestrado. 2008.

PONCIONI, P. **Tornar-se Policial**: A construção da identidade profissional do policial do Estado do Rio de Janeiro. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, 2003.

PONCIONI, P. O modelo profissional policial e a formação Tendências e desafios na formação policial no Brasil. **Sociedade e Estado**, Brasília, Ano 1, Edição 1, 2007.

PONCIONI, P. O modelo profissional policial e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do Estado do Rio de Janeiro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, 2005. pp. 585-610.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **O Ensino e suas Relações**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

REINER, R. **A política da polícia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, C J. Aspectos sobre os saberes policiais investigativos: a superação de alguns desafios. **Revista Brasileira de Segurança Pública**. São Paulo v 9, n I, 50-61, fev/mar 2015.

SENASP **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. Secretaria Nacional de Segurança Pública, Coordenação: Andréa da Silveira Passos... [et al.]. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014.

SILVA, B. A. T. **Na lida do policial civil**: estudo sobre as estratégias de formação continuada de policiais civis para o atendimento aos grupos vulneráveis. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOUZA, R. T. M. Desafios para a educação democrática de qualidade no Brasil. **EccoS Rev. Cient.**, São Paulo, n. 42, p. 199-203, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=7008&path%5B%5D=3455>.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: fevereiro de 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 325 p.

TASCHETTO, L. R. **Profissão Policial**: efeitos de sentidos de ambivalência nos dizeres dos alunos-policiais: o que dizem, como dizem e por que dizem? 2002. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Data de submissão: 26/07/2023

Data de aprovação: 28/06/2024