



FORMAÇÃO POLICIAL: UMA ABORDAGEM SOBRE CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR

POLICE TRAINING: AN APPROACH TO CURRICULUM AND SCHOOL CULTURE

Maria Riziane Costa Prates

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo

rizianeprates1@gmail.com

Jair Gomes de Freitas

Mestrando em Segurança Pública - UVV. Tenente Coronel professor de curso de formação militar da Academia da Polícia Militar do Espírito Santo

jairgomesdefreitas@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta um olhar analítico sobre o currículo, cultura escolar e sua repercussão cultural na formação policial, dado o contexto que se desenvolve neste ambiente escolar, caracterizado por um modelo muito peculiar de ensinoaprendizagem. Para contextualizar a temática, foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentada na literatura que aborda currículo, cultura escolar, formação e cultura policial, com base em visões sociológicas e antropológicas de algumas pesquisas sobre o assunto, trazendo autores como Sacristán (2000), Silva (2017), Ferraço (2008), Alves e Oliveira (2012), Moreira e Candau (2007), Forquin (1993), Muniz (1999), Poncioni (2005), Castro (2004) e Libâneo (2012). Além bibliografia citada foi realizada pesquisa documental em documentos da formação policial, tanto como diretriz nacional como é o caso da Matriz Curricular Nacional (2014), como o Projeto Político-Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Segurança Pública – Curso de Formação de Soldado (2020) da Polícia Militar do Espírito Santo, elaborado a partir da matriz, dentro da realidade estadual, que estabelece a matriz curricular específica para o curso citado, além de servirem para corroborar com a temática aqui abordada. Conclui-se que uma estreita relação entre as

teorias curriculares atuais e a cultura escolar, onde se movimenta neste ambiente o poder, valores, crenças, saberes, que nos leva a um olhar diferenciado para a formação que vem carregada de subjetividades, o que não é diferente na formação policial, como em outros contextos escolares, constituindo em elementos marcantes, notórios e de importante consideração nas instituições de ensino policial, para o sucesso dessa empreitada e que poderá repercutir na sua futura prestação de serviço.

Palavras-chave: Formação. Subjetividades. Currículo.

ABSTRACT

The article presents an analytical look at the curriculum, school culture and its cultural impact on police training, given the context that develops in this school environment, characterized by a very peculiar teaching-learning model. To contextualize the theme, a bibliographical research was carried out based on the literature that addresses curriculum, school culture, training and police culture, based on sociological and anthropological views of some research on the subject, bringing authors such as Sacristán (2000), Silva (2017), Ferraço (2008), Alves and Oliveira (2012), Moreira and Candau (2007), Forquin (1993), Muniz (1999), Poncioni (2005), Castro (2004) and Libâneo (2012). In addition to the aforementioned bibliography, documentary research was carried out in police training documents, both as a national guideline as is the case of the National Curricular Matrix (2014), as well as the Political-Pedagogical Project of the Superior Course of Technology in Public Security - Soldier Training Course (2020) of the Military Police of Espírito Santo, drawn from the matrix, within the state reality, which establishes the specific curriculum matrix for the mentioned course, in addition to serving to corroborate the theme addressed here. It is concluded that a close relationship between current curricular theories and school culture, where power, values, beliefs, knowledge move in this environment, which leads us to a different look at training that is loaded with subjectivities, which does not it is different in police training, as in other school contexts, constituting striking, notorious and important elements in police education institutions, for the success of this endeavor and which may have repercussions on their future provision of service.

Keywords: Formation. Subjectivities. Curriculum.

1 Introdução

A elaboração do presente artigo foi motivada pela experiência do autor que vivenciou a formação policial militar como aluno, professor da Polícia Militar do Espírito Santo, testemunhando parte da trajetória histórica do ensino policial militar. Atualmente, é docente no Curso de Formação de Soldados e de Formação de Oficiais e pesquisador em formação em formação policial.

A análise curricular, além da sua visão tradicional, onde se leva em conta a praticidade na escola e valorização das redes que são construídas pelos alunos, professores e comunidade; e a formação, objeto desse documento, que a cada dia deixa de somente ser visto como algo formal, são assuntos de extrema relevância tanto para a atenção a ser dada ao processo que vai além do que é previsto, mas um processo cheio de subjetividades e relações de poder e saberes. Dentro desse contexto, a formação policial já não pode ser vista tão somente como um ritual, formal e mecanizado, mas considerando que tudo se passa em um ambiente escolar, há que se considerar as questões curriculares e culturais.

Um olhar sobre esses assuntos e a própria formação policial, que tem seu teor cultural e de poder bem típicos das organizações, tanto nas suas unidades formativas, como nas suas próprias atividades-fim, desperta uma reflexão sobre o seu planejamento, execução e avaliação, levando em conta esses elementos subjetivos, não previstos, e que impactam o seu futuro e seus serviços prestados.

2 Sobre currículo como teoria e prática

Sobre currículo, Sacristán (2000) traz uma abordagem sobre currículo não como somente com uma formalidade ou um documento a ser seguido, um conceito, mas destaca a sua prática, como um movimento que ocorre no contexto escolar, como uma construção cultural, onde se organiza e se efetiva as práticas educativas.

Para esse autor, enfatizando esse aspecto prático do currículo, que permeia todos os nuances do processo de ensino e aprendizagem, ele está presente em vários comportamentos, no diálogo estabelecido entre os alunos, professores e gestores e comunidade, num processo social e cultural. Daí a importância dessa abordagem curricular, destacada na seguinte fala:

Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente... (SACRISTÁN, 2000, p. 16)

Corroborando com essa visão de construção social do currículo, de construção de valores e pressupostos culturais, que avança além de um conceito tradicional formal e impositivo, Silva (2017, p.53), afirma que

O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significativos sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados às relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados.

Com isso, verifica-se que as relações de poder, de saber e cultural que fazem parte dessa construção social, que são essenciais para serem desprezíveis dentro da análise e construção curricular. Há determinantes essenciais que são subjetivos, mas marcantes nessas relações sociais

Dentro dessa abordagem social, Sacristán (2000) também destaca o papel do currículo nos estudos pedagógicos, principalmente quando se fala de educação e qualidade de ensino, como um instrumento que deve ser retomado e ressaltado sobretudo a sua relevância para a cultura da escola. Para ele, agindo dessa forma, cumpre a função de:

...recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função, e analisar o seu conteúdo e seu sentido. O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 19),

Sobre a construção do currículo, Silva (2017) traz uma abordagem sobre as teorias curriculares, onde coloca o currículo como “um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo.” (SILVA, 2017, p.11).

Já Ferraço (2008, p.18) traz uma perspectiva sobre o estudo curricular como foco nas redes coletivas de teoria e prática, realçando o cotidiano praticados pelos alunos como sujeitos do projeto de ensino-aprendizagem. Para ele o repertório que os alunos trazem para o ambiente escolar é essencial para a análise e construção curricular:

Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos da vida, não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos. A história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimentos para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou realizar o currículo nas escolas. (FERRAÇO, 2008, p. 19-20).

Já indo ao encontro da análise curricular, Sacristán (2000) destaca que a importância dessa ação é essencial para entender a missão da instituição escolar em cumprir sua missão seja cultural e de socialização levando em conta o conteúdo curricular, as formas pelas quais são deliberadas sua aplicabilidade e as práticas geradas e que as envolvem. Sendo assim, dada essa missão cultural e social:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p.17)

Essa construção curricular, esse mesmo autor, traz uma abordagem sobre o significado de fases da objetivação do que significa currículo, que trazem repercussões na prática pedagógica e têm suas especificidades, conforme podemos ver abaixo:

1. O currículo prescrito. Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema etc. [...]
2. O currículo apresentado aos professores. Existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando a interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. [...]
3. O currículo moldado pelo professor. O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significado dos currículos, moldando a partir da sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, [...] é um “tradutor que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. [...]
4. O currículo em ação. É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. [...] A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações etc. que se produzem na mesma.
5. O currículo realizado. Como consequência da prática se produzem efeitos dos mais diversos tipos: cognitivos, afetivo, social, moral etc. São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, ao seu lado, se dão muito outros efeitos que, por falta da sensibilidade para com os mesmos e por dificuldade de apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos de médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagem dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar etc.
6. O currículo avaliado. Pressões exteriores de tipo diverso nos professores – como podem ser os controles para liberar validações e títulos, cultura, ideologias e teorias pedagógicas – levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. O currículo avaliado, enquanto se mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre os outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem do aluno. Através do currículo avaliado se reforça um significado definido na prática do que realmente é... (SACRISTÁN, 2000, p.104-106)

Sobre esse processo, que vai deste a concepção e avaliação curricular, passando pela prática, Alves e Oliveira (2012) enfatizando o lugar da teoria e a prática como movimentos indissociáveis na vida cotidiana da rede educativa e

que se interpenetram, trazendo resultados diversos do que foi previsto, já que envolve poderes, saberes e fazeres que se articulam e impactam esse processo. Para a autora:

...nenhuma concepção teórica ou perspectiva prática quanto aos processos de *aprendizagem ensino* vai acontecer na realidade do modo como foi pensada/proposta/planejada. Isso porque os processos reais de *ensinoaprendizagem* são habitados por saberes/poderes/quereres de seus *teóricopraticantes*. (ALVES E OLIVEIRA, 2012, p.71)

Conceito também importante para esse contexto, foi trazido por Silva (2017) que está relacionado ao currículo oculto, que leva em conta os aspectos também não previsto teoricamente, mas que sobressai no ambiente escolar, e, sem que esteja no documento prescrito, mas que entra em cena no processo de ensino/aprendizagem, que tem muito a ver com relações sociais, a organização do espaço escolar, com seus horários definidos e outros fatores culturais objetivos e subjetivos, com o rituais, normas, etc., ou seja, como esse ambiente e a cultura escolar que ali se desenvolve. Segundo o autor, esse conceito de currículo oculto, tem papel importante na visão crítica sobre o currículo:

Ele expressa uma operação fundamental da análise sociológica, que consiste em descrever os processos sociais que moldam nossa subjetividade como que por detrás de nossas costas, sem nosso conhecimento consciente. Ele condensa uma preocupação sociológica permanente com os processos “invisíveis”, com os processos que estão na compreensão comum que temos da vida cotidiana. (SILVA, 2017, p.80)

Assim, com base nas abordagens feitas ao conceito de currículo pelos autores Sacristán (2000), Alves e Oliveira (2012), Silva (2017) e Ferraço (2018), vê que esse se movimenta desde o prescrito até o aplicado e avaliado; ou seja, da teoria à prática, com processos subjetivos que o demarcam o ambiente escolar como um meio social e cultural (valores, crenças, normas etc.). Não é algo estático, definido, mas dinâmico, que se destrói e reconstrói em vários momentos.

3 A cultura e poder: formação policial e subjetividades

Há vários sentidos de cultura, que tem variados ao longo do tempo: desde o primeiro e mais antigo, ligado ao cultivo de terra e animais, como por exemplo a agricultura; em seguida de mente humana cultivada, onde alguns indivíduos ou grupos tem um elevado padrão de cultura ou civilização; neste caminho, há a cultura popular, com suas manifestações culturais difundidas pelos meios de comunicação de massa; outro sentido de cultura há ligada ao Iluminismo, como um processo de desenvolvimento da humanidade, de maneira harmônica e que as sociedades passam e atingem o grau de elevado de desenvolvimento, como é caso das sociedades europeias; um sentido antropológico da cultura está relacionado com o modo de vida, valores e significados compartilhados por nações, grupos sociais, regiões, gerações, etc.; e, por fim, um sentido ligado às ciências sociais e humanidades, ligado também a significados compartilhado, com destaque para a questão simbólica, como uma prática social, diferentemente das abordagens anteriores. Ao longo da história, como foram alternados os sentidos da cultura, também os questionamentos sobre sua relação com a escola, currículos e formação. (MOREIRA E CANDAU, 2007)

Seguindo nesse caminho, Silva e Menegazzo (2005) traz uma perspectiva sobre a cultura escolar, já destacando a importância da temática cultural e curricular.

A escola portadora de uma determinada cultura escolar encontra-se, assim, circunscrita a uma força plasmada entre um passado concreto, estrutura hierarquizada das oportunidades individuais educacionais, e um futuro perspectivado, uma escola com indivíduos diferentes. Entre um passado concreto, provado e/ou reprovado, e um futuro perspectivado, a escola realiza uma combinação particular onde a diferença passa a ser sinônimo de transgressão das práticas de organização dos modos de participação dos alunos na formulação, estabelecimento e controle das formas e normas de convivência e interação, bem como, do modo e do sentido de organização das tarefas acadêmicas, assim como do grau de participação dos alunos na configuração das formas de trabalho. (p.8-9)

Segundo essas autoras, a definição de cultura do ambiente escolar como resultado de incorporação de valores desejados pelas instituições, mas também de um fazer e pensar, ou seja, práticas, normas e ideias, que fazem parte do cotidiano escolar e que define a escola de acordo com a sua cultura corporativa, mas também pela construção própria e dinâmica, ou seja, normas, valores, simbolismos, rituais.

Dentro dessa visão de cultura escolar, Forquin (1993) define a escola como um lugar que se define pelo “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (p. 167). Ou seja, uma cultura que é desenvolvida no cotidiano pelos atores, até mesmo como local de socialização.

Já da cultura da escola, o autor citado define como uma instituição que “tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.”

Sobre a cultura escolar e cultura da escola, Demenech (2014) traz na sua dissertação sobre o assunto realizada em duas escolas públicas em Passo Fundo/RS, mostrando que são compostas por elementos sociais, históricos e culturais presentes no ambiente escolar e que dependem de um estudo mais aprofundado para conhecê-los, como o estudo etnográfico. Para a autora:

Os elementos que tomam forma na cultura escolar não são elementos que se instituíram agora ou que se transformam a cada momento, ou que vêm e vão. São costumes que permanecem com pequenas modificações, que por mais que a escola transforme-se, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam, mantêm-se como próprio da instituição. Apesar disso, as pessoas, no interior das instituições, vivem de modo peculiar essa cultura. Reconstróem e dão conta das tensões e contradições e organizam a vida escolar, suas ações e reações no cotidiano escolar, produzindo a cultura da escola. (2014, p.17)

Com a visão simbólica da cultura escolar, a abordagem do ambiente escolar como um ambiente cultural, com suas relações de poder e saberes, que vão muito além daqui que estão visíveis ao aluno, professor e comunidade escolar, como subjetividades, devem ser considerados nesse contexto, pois

trata-se de uma produção de práticas sociais tecidas nesse ambiente. Pimenta (2005, p. 7), traz essa questão ao afirmar que:

As organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham. Não são apenas divulgadoras, mas também produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, movidas pelo esforço de procura de novas soluções para os problemas vivenciados.

O que não é diferente na organização de ensino policial, especial a militar, onde traz na sua formatação traços marcantes de cultura, o que torna importante um olhar mais apurado na formação e suas subjetividades. Os novos integrantes passam pelo processo de socialização, em que assimilam os valores, normas, comportamentos tidos como aceitos para o futuro policial militar; adquirem assim a cultura com a formação do ethos policial, como citada por Muniz (1999, p.89):

A construção do ethos policial militar, ou melhor, a ressocialização no mundo da caserna imprime marcas simbólicas que são visíveis ao primeiro olhar, que se mostram evidentes logo no primeiro contato. O espírito da corporação encontra-se cuidadosamente inscrito no gestual dos policiais, no modo como se expressam, na distribuição do recurso à palavra, na forma de ingressar socialmente nos lugares, no jeito mesmo de interagir com as pessoas etc.

Outro marcante da organização policial militar e que já se destaca desde a formação é o poder, que está principalmente alicerçado em duas bases chamadas hierarquia e o poder disciplinar; que desde a formação já são fortemente inseridas nas atividades do ambiente escolar militar e no currículo dos cursos de formação sejam para oficiais ou praças da Organização Militar. Hierarquia como uma divisão do poder na organização, como seus níveis hierárquicos, mas que sem ela “a linearidade da estrutura e da organização militar fica comprometida...” (MARTINS, 2006, p.80); e o poder disciplinar, como Foucault (2004, p. 143) como “É um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente...”.

Quando se analisa o Projeto Político Pedagógico da Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 37), já se nota a importância de poder no ambiente escolar de formação da referida instituição, denominada Academia da Polícia Militar (APM):

... a APM se constitui em um espaço em que os alunos possam exercitar as práticas do diálogo, da negociação, do compromisso com o serviço público e do respeito ao ser humano, com o desafio de que as relações devem ser pautadas nos princípios da hierarquia e da disciplina e da disciplina, valores imprescindíveis às Instituições Militares e que torna o ambiente formativo dos profissionais de segurança pública extremamente singular.

Fato é que tal formação tem trazido reflexões sobre o acultramento dos formandos dos cursos nas academias de polícia, tem despertado a atenção tanto de pesquisadores, gestores e professores dos centros de formação policial, dada a sua importância e repercussão na atuação após a formação, como afirma Muniz (1999, p.80):

o problema da formação e do preparo dos quadros policiais militares tem consistido em uma variável importante, não apenas para a afirmação corporativa de uma "identidade policial", mas também para a prestação eficaz dos serviços ostensivos civis de polícia. Se o tradicional modelo pedagógico prioriza o adestramento e o condicionamento militares voltados para a ação padronizada como "tropa"- expedientes considerados necessários às intervenções ao estilo de uma força-tarefa -, o atual horizonte de polícia requer uma ênfase dirigida para o desenvolvimento da capacidade individual de ter iniciativa, criatividade e discernimento para lidar com a variabilidade das circunstâncias contingentes, dos imponderáveis e, sobretudo, das emergências que compõem a realidade do trabalho de polícia.

Fazendo também a alusão entre a formação, o ethos e a atividade-fim do policial, Poncioni (2005) ao analisar o modelo policial profissional e a formação do futuro policial da Polícia Militar do Rio de Janeiro, corrobora com a questão não só de uma formação curricular, mas de outras vertentes que são importantes de serem consideradas nesse processo, que vai além das questões de conhecimentos e técnicas policiais, mas também da introdução e vivência cultural, típicas da formação e da atividade policial nas ruas.

A formação do policial orientada fundamentalmente para o controle do crime, com forte apelo ao “combate ao crime”, tem a grande vantagem de fornecer o que é percebido amplamente pelo público e pelos próprios policiais como a missão das instituições policiais. Nesta perspectiva, evidencia-se que o ethos guerreiro é paulatinamente sedimentado na identidade profissional do policial como um importante requisito para que o policial possa, “com sucesso”, realizar a árdua missão do “combate real” à criminalidade. (PONCIONI,2005, p.600)

Sobre essa formação, Luiz (2008) quando aborda o ensino policial militar no Estado de São Paulo, traz a importância de se conhecer mais esse processo relacionado aos novos policiais, como uma exigência, já que considera isso desafiador e instigante para a instituição policial militar, que traz em seu ambiente escolar questões políticas, culturais e sociais, que carecem de análise:

...é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar parte do sujeito que somos – ou seja, o lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir pela tomada de consciência em razão de traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais. (LUIZ, 2008, p.76)

Só para situar a questão, no Brasil o atual modelo de formação policial é pautado pela Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública, em 2003, elaborada pela Secretaria Nacional de Segurança Pública – Senasp/Ministério da Justiça, que teve a sua versão final em 2014; documento que norteia o planejamento do ensino das ações formativas para os profissionais de segurança pública.

O termo “matriz” suscita a possibilidade de um arranjo não-linear de elementos que podem representar a combinação de diferentes variáveis, o que significa que a Matriz Curricular Nacional expressa um conjunto de componentes a serem “combinados” na elaboração dos currículos específicos, ao mesmo tempo em que oportuniza o respeito às diversidades regionais, sociais, econômicas, culturais e políticas existentes no país, possibilitando a utilização de referências nacionais que possam traduzir “pontos comuns” que caracterizam a formação em segurança pública (BRASIL, 2014, p.17).

Assim, a Matriz foi elaborada para ser referencial teórico-metodológico apontando uma direção para as ações formativas dos profissionais dos órgãos

de área de segurança pública nos diversos Estados brasileiros, mostrando assim que a meta é uma nova forma de olhar a formação dos agentes de segurança pública, sejam seus vários níveis de atuação, principalmente em busca de uma prestação de serviços mais eficaz e pautada pela legalidade e legitimidade.

Diante de toda a demanda apresentada pela formação e destinação policial, os currículos são formatados dentro de uma visão legal/ética, com várias disciplinas na área do Direito, além de ensinamentos de valores ligados à administração da Instituição Policial Militar e à doutrina militar, já que ainda as polícias militares estão diretamente ligadas ao Exército Brasileiro, constitucionalmente falando.

Para dar uma ideia sobre o assunto, ressaltando a questão da cultura que é transmitida na formação, Poncioni (2005) afirma que:

os programas de ensino e treinamento profissional dos policiais nas academias de polícia exemplificam uma das estratégias fundamentais de transmissão de ideias, conhecimentos e práticas de uma dada visão do papel, da missão, do mandato e da ação deste campo profissional, que necessariamente envolve a transmissão de valores, crenças e pressupostos sobre este campo específico e que é revelada, particularmente, nas diretrizes teóricas e metodológicas dos currículos dos cursos oferecidos para a socialização do novo membro, em um contexto sócio-histórico determinado. (p.588)

Dentro desse processo, especialmente relacionado à cultura policial, Castro (2004) em seu estudo sobre a formação militar na Academia das Agulhas Negras, onde formam oficiais do Exército Brasileiro, traz uma abordagem sobre o ethos, mas rotulando de “espírito militar”, dado o seu caráter essencialmente subjetivo em que vai sendo implementado na futuro cadete. Ele destaca a instituição militar das demais, citando-a da seguinte forma

a militar representa um caso-limite sociológico, contribuindo para uma grande coesão ou homogeneidade interna ‘espírito-de-corpo’, mesmo que frequentemente ao preço de um distanciamento entre os militares e o mundo civil. (CASTRO, 2004, p.34)

Dentro desse diapasão, Muniz (1999), na sua tese sobre cultura e cotidiano na Polícia Militar do Rio de Janeiro, traz um elemento subjetivo da formação policial, que é espírito de corpo, que é para a autora “um ingrediente indispensável à subjetividade policial militar”. (MUNIZ, 1999, p.97), já que faz ligação com a missão policial e os processos de ressocialização, como o rito de passagem. Fato é que desde a formação, já se percebe a preocupação de saberes nem sempre presentes nos currículos formais, mas de caráter subjetivo.

5 Considerações finais

Começamos citando Moreira e Candau (p.28):

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno de significados.

O campo de estudo do currículo passou por avanços significativos para que atendesse os anseios tanto de alunos quanto professores. Já não se pode pensar em documento formal e impositivo, com resultados previsíveis ao término do processo de ensino-aprendizagem. Fato é que a escola como meio social, onde perpassa valores, poderes e saberes, ou seja, também é cultural, também e move, tem suas subjetividades, que merecem ser consideradas nessa construção.

Fator importante em qualquer organização, a cultura sempre demanda um olhar mais apurado, estudo mais qualitativo do que quantitativo, pois envolve percepções e descrição de artefatos e pressupostos não vistos em um simples olhar. A escolar vista desta forma avançasse no seu reconhecimento como mundo social, cultura e histórico, onde os sujeitos têm suas subjetividades que são reconstruídas a cada momento.

Na formação policial não é diferente dessa perspectiva, já que salta a vista, já que é uma instituição que tem seu formalismo, sua socialização como processos próprios, que já chama a atenção de estudos sociológicos, antropológicos e pedagógicos. Impor uma cultura, um formato de indivíduo, sem levar em conta as nuances deste ambiente escolar, que também é ambiente de uma cultura pelos seus integrantes, com subjetividades e repertórios anteriores, é deixar de enxergar o currículo na sua prática. Apesar da cultura que a Instituição Policial Militar tenta implementar, a cultura policial, há também uma cultura tecida pelos atores desse processo, que é tecida a cada curso, a cada momento, de saberes, poderes e valores.

Embora dada a limitação do estudo, que certamente poderá ser abarcado em um estudo mais detalhado sobre as demais repercussões da formação policial, levando em conta tanto as teorias do currículo, quanto o estudo sobre a cultura nas suas unidades de ensino, conforme abordado, já pode-se concluir que esse alinhamento traz repercussões inadiáveis para o processo de formação e conseqüentemente para a prática policial, já na visão de autores sobre o assunto já citados e pela experiência deste autor que vivenciou outros tempos da formação policial, como aluno e docente de curso de formação, além de gestor da Polícia Militar e agora como pesquisador.

6 Referências

- ALVES, N; OLIVEIRA, I.B. de. Ensinar e aprender/"aprenderensinar": o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2012. p. 61-75.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Senasp. Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública. 3. ed. Coord.: PASSOS, A. da S. et al. Brasília: Senasp, 2014.
- CASTRO, C. O espírito militar: um antropólogo na caserna. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahart, 2004.

- DEMENECH, F. Cultura escolar e cultura da escola: produção e reprodução. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/806>. Acesso em: 05 jan.2022.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Segurança Pública e Defesa Social. Polícia Militar do Espírito Santo. Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Segurança Pública - Curso de Formação de Soldados. Vitória: PMES, 2020.
- FERRAÇO, C.E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-42.
- FORQUIN, J. C. Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LUIZ, R. de S. Ensino Policial Militar. 2008. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10067>. Acesso em: 26 abr.2022.
- MARTINS, V. F. O papel da cultura organizacional “Milícia dos Bravos” na ocorrência do assédio moral – um estudo na Polícia Militar da Bahia. 2006. 167 f. (Dissertação). Mestrado em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador – 2006.
- MOREIRA, A.F. B; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – (DPE), Secretaria de Educação Básica - SEB, Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2007.
- MUNIZ, J. Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser: Cultura e cotidiano da polícia militar do Estado do Rio de Janeiro. 1999. 285 p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.
- PONCIONI, P. O modelo policial profissional 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, p. 585-610, set./dez. 2005.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, F. de C. T.; MENEGAZZO, M. A. Escola e cultura escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. In: Reunião anual da ANPED, 28ª, Caxambu, 2005. Anais eletrônicos...Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.224454553.2067640556.1662393012-776857264.1648925219.

SILVA, T.T.da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. São Paulo: Autêntica, 2017.