

LEONARDO ARQUIMIMO DE CARVALHO

ENSINO POLICIAL, DIREITO POLICIAL, E METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS

tirant
lo blanch

Leonardo Arquimimo de Carvalho

ENSINO POLICIAL, DIREITO POLICIAL E METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS



Copyright© Tirant lo Blanch Brasil

Editor Responsável: Aline Gostinski

Assistente Editorial: Izabela Eid

Diagramação e Capa: Jéssica Razia

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO:

EDUARDO FERRER MAC-GREGOR POISOT

Presidente da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Investigador do Instituto de Investigações Jurídicas da UNAM - México

JUAREZ TAVARES

Catedrático de Direito Penal da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil

LUIS LÓPEZ GUERRA

Ex Magistrado do Tribunal Europeu de Direitos Humanos. Catedrático de Direito Constitucional da Universidade Carlos III de Madrid - Espanha

OWEN M. FISS

Catedrático Emérito de Teoria de Direito da Universidade de Yale - EUA

TOMÁS S. VIVES ANTÓN

Catedrático de Direito Penal da Universidade de Valência - Espanha

C325 Carvalho, Leonardo Arquimimo de
Ensino policial, direito policial e metodologias
participativas [livro eletrônico] / Leonardo Arquimimo de
Carvalho. - 1.ed. – São Paulo : Tirant lo Blanch, 2023.

1.678Kb; livro digital

ISBN: 978-65-5908-559-0

1. Ensino. 2. Ensino policial. I. Título.

CDU: 340.1

Bibliotecária Elisabete Cândida da Silva CRB-8/6778

DOI:

É proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, inclusive quanto às características gráficas e/ou editoriais. A violação de direitos autorais constitui crime (Código Penal, art.184 e §§, Lei n° 10.695, de 01/07/2003), sujeitando-se à busca e apreensão e indenizações diversas (Lei n°9.610/98).



Todos os direitos desta edição reservados à Tirant lo Blanch.

Fone: 11 2894 7330 / Email: editora@tirant.com / atendimento@tirant.com
tirant.com/br - editorial.tirant.com/br/

Leonardo Arquimimo de Carvalho

ENSINO POLICIAL, DIREITO POLICIAL E METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS



SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	6
INTRODUÇÃO.....	8
1. ENSINO E DEFICIÊNCIAS FORMATIVAS.....	12
1.1. Ensino Superior	12
1.2. Ensino Jurídico	15
1.3. Ensino Profissional.....	18
1.4. Ensino e Ideologia.....	25
2. SEGURANÇA PÚBLICA E ENSINO POLICIAL.....	30
2.1. Segurança Pública	30
2.2. Ciências Policiais.....	33
2.2.1. O Direito Policial no Brasil	37
2.2.1.1. O Direito Policial.....	39
2.2.1.2. O Direito Policial no Brasil	41
2.2.1.3. O Direito Policial no Ensino Policial.....	44
2.3. Ensino Policial	46
3. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	53
3.1. Matriz Curricular e Ensino Policial	53
3.2. Tradições Metodológicas	60
3.3. Possibilidades Metodológicas.....	63
3.3.1. Clínica de Polícia	67
3.3.2. Diálogo Socrático.....	71
3.3.3. Método do Caso	75
3.3.4. Police Problem-Based Learning	78
3.3.5. Role Play.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

LISTA DE ABREVIATURAS

- APCGO - Academia de Polícia Civil de Goiás
- BMRS - Brigada Militar do Rio Grande do Sul
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFOPM - Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares
- EUA - Estados Unidos da América
- IESP - Instituto de Ensino de Segurança do Pará
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MCN - Matriz Curricular Nacional
- MVCI - Mortes Violentas por Causa Indeterminada
- PBL - *Problem-Based Learning*
- PC - Polícia Civil
- PM - Polícia Militar
- PMBA - Polícia Militar da Bahia
- PMERJ - Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
- PMMG - Polícia Militar de Minas Gerais
- PNSP - Plano Nacional de Segurança Pública
- PPBL - *Police Problem-Based Learning*
- RENAESP - Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública

SDL - *Self-Directed Learning*

SENASP - Secretaria Nacional de Segurança Pública

SFI - Sistema de Formação Integral

TGDP - Teoria Geral do Direito Policial

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFF - Universidade Federal Fluminense

INTRODUÇÃO

Um dos desafios docentes mais importantes corresponde ao de ensinar adultos. Quando a tarefa é a de educar para o desempenho de uma atividade profissional, a responsabilidade é ainda mais complexa. Essa dificuldade se agrava quando a instrução policial é o campo do conhecimento em que se atua, onde se apresentam desafios e obstáculos.

As dificuldades decorrem da forma como tradicionalmente o ensino policial foi construído e corresponde ao resultado de um processo que tem dificuldades para inovar. O ensino policial no ambiente doméstico encontra como obstáculos imediatos a tradição organizacional militarista e o enfoque na cultura advinda do ambiente jurídico. Apresenta como limitadores mediatos inúmeros aspectos pertinentes à adoção de metodologias tradicionais de ensino, a dificuldade em pensar no perfil profissiográfico que se busca construir além da repulsa em valorizar a produção do conhecimento científico.

De forma mais específica, as dificuldades aparecem também na “educação dos vocacionados”, na ideia do policial com habilidades inatas e no sistema de evolução profissional do policial. O caminho percorrido para a qualificação do profissional geralmente decorre do tempo na atividade e tem pouca relação com as qualidades laborais, com o esforço individual e com os eventuais

resultados obtidos no exercício de suas funções. Quem retorna para a qualificação educacional já o faz com uma experiência acumulada e pela preconcepção de que o que lhe é apresentado é de seu conhecimento ou a informação não reflete a realidade da sua atividade laboral.

Ainda que se possa afirmar que a experiência, algumas qualidades pessoais e o tempo dedicados a uma instituição policial são elementos indispensáveis para a boa gestão dos interesses e valores corporativos, com o reconhecimento de qualidades individuais, o mérito, que permite a evolução profissional, segue regras desconhecidas, pouco sujeitas ao escrutínio republicano.

A educação policial também se depara com “quem não precisa apreender” ou “não quer apreender” já que “aquilo que a polícia faz” não se apreende nos bancos escolares. Esse ensimesmamento ocorre quando o policial se reconhece como onisciente do seu próprio campo de trabalho. A falta de qualificação ou de conhecimento técnico e científico para enfrentar os temas afeitos à sua responsabilidade são comuns. A visão de mundo de muitos policiais está baseada na crença de que a segurança pública é um tema que integra a sua rotina e, como consequência, ele tem domínio dos instrumentos e do ferramental destinados a resolver o problema da criminalidade.

Por outro lado, com regularidade, surge o discurso da “visão acadêmica” sobre temas de interesse policial. Estes, segundo a narrativa referida, não poderiam ser legitimamente discutidos por pessoas alheias às

instituições, já que os materiais produzidos corresponderiam a “visões românticas” e “destituídas de vínculo com a realidade”.

Assim, se apresentam dificuldades em se aproximar de projetos mais eficientes para formação de policiais e para alterar a própria realidade do ambiente onde os profissionais atuarão. Na segurança pública, mesmo demonstrando claros sinais de falibilidade, não se observam ideias inovadoras e abordagens centradas em pesquisas, estatísticas, experiências bem-sucedidas ou mesmo destinadas a enfrentar questões mais elementares baseadas na busca por uma gestão mais eficiente.

Da observação das pesquisas acadêmicas do campo, se depreende que a formação profissional do policial é construída sem uma preocupação com a utilidade daquilo que se ensina. Assim, há uma dificuldade em instrumentalizar os trabalhadores policiais para se desincumbirem de suas tarefas permanentes com êxito, enquanto a ciência e as pesquisas são aspectos negligenciados na construção de novas políticas de segurança e na edificação de melhores e mais eficientes práticas.

De qualquer maneira, se imagina que uma parte, mesmo que aparentemente pequena, destas dificuldades podem ser equacionadas de forma criativa e com base em instrumentos que atentem para a realidade daquele que é o destinatário da formação.

O ensino policial tradicional apresenta problemas que podem ser aperfeiçoados pela mudança que transcenda a questão conteudista, assumindo uma visão

centrada em habilidades, competências e atitudes, além de apostar em metodologias de ensino mais adequados para o ensino profissional.

A emergência de um direito policial parece, também, trazer uma nova possibilidade para o ensino policial. O direito policial tem como escopo o estudo científico e abrangente da polícia com a consolidação da ideia de que a atividade policial, que é seu objeto de estudos, corresponde a um fenômeno universal. Esse fortalecimento disciplinar permite a ideação de novas investigações, inclusive aquelas voltadas ao processo formativo profissional, que tratem da polícia de forma científica.

Em síntese, o presente texto pretende problematizar a questão do ensino profissional policial a partir das similitudes e dos contatos entre o ensino tradicional e o perfil de formação policial, apontando para a existência de deficiências formativas. Ainda, pretende apresentar a ideia de que informações científicas e pesquisas acadêmicas não são um parâmetro considerado quando da reflexão sobre o que seria necessário para equacionar problemas da educação policial e da segurança pública.

Na sequência, se objetiva compreender como a edificação da ideia de uma ciência do direito policial pode trazer inovações para o campo da segurança pública. Por fim, a partir das ideias apresentadas serão sugeridas ferramentas que podem colaborar para uma melhor qualidade na formação policial, apresentando instrumentos metodológicos participativos para auxiliar na formação profissional.

1. ENSINO E DEFICIÊNCIAS FORMATIVAS

1.1. ENSINO SUPERIOR

No ensino fundamental e no ensino médio já se encontra bem sedimentada a ideia de que a construção dos processos pedagógicos precisa passar por inovações. Os inúmeros instrumentos e os meios de aferição da qualidade do aprendizado, incluindo os internacionais, colocam o Brasil entre um dos países onde a educação é ineficiente do ponto de vista do que se apreende e da qualidade do que se ensina. As causas arroladas para esse rendimento escolar insuficiente são inúmeras e profundamente discutidas por pesquisadores da área. Eles demonstram, em síntese, a falta de clareza sobre a importância da educação para o desenvolvimento nacional.

Considerar que a formação no ensino superior é de qualidade duvidosa não parece ser, também, novidade. Ocorre que neste caso, os instrumentos de avaliação utilizados são mais tangíveis no mercado de trabalho, na baixa capacidade de inovação trazida pelos novos formados ao ambiente negocial, na dificuldade para se apresentarem como qualificados para determinados perfis profissiográficos exigidos, na inexistência de profissionais que se adaptem às habilidades, competências e atitudes contemporâneas, além de tantas outras dificuldades.

Certamente que a baixa qualidade do ensino fundamental e do ensino médio está diretamente refletida no ensino superior. O perfil dos alunos formados e o instrumental apreendido naquele momento anterior acabam carreando ao ensino superior alunos com deficiências significativas. Esta relação é determinante, já que as condições de oferta no ensino superior são enormes e o único obstáculo possível para cursá-lo se aproxima da questão financeira, que também é passível de solução em razão da existência de incentivos públicos e privados. Assim, a qualidade relativa do ensino não é um obstáculo para o ingresso no ensino superior, mas antes, um amplificador das deficiências não equacionadas.

Paraskevas e Wickens apontam (2003, p. 4-5), a partir de inúmeros pesquisadores, que é bem difundida a ideia de que na maioria dos sistemas acadêmicos, currículos e docentes são o cerne do processo de aprendizagem, enquanto os discentes são vistos como elementos secundários. Ainda, que a ideia de “aprendizagem” não corresponde à compreensão de teorias e conceitos, mas sim, corresponde à adaptação aos requisitos exigidos pelos instrutores.

Não é sem razão que pesquisadores passaram a propor mudanças no paradigma da educação de adultos para que o processo de ensino-aprendizagem estivesse centrado no aluno. Logo, a educação de adultos exige que: i) os discentes estejam envolvidos no planejamento e avaliação de suas instruções; ii) a experiência e os erros forneçam a base para as atividades de apren-

dizado; iii) haja um vínculo com assuntos que têm relevância imediata para o desempenho de suas funções; iv) a educação esteja centrada no problema ou no processo e não no conteúdo. (PARASKEVAS; WICKENS, 2003, p. 5).

Assim, estratégias de envolvimento ativo como estudos de caso, dramatização, simulações, discussões e autoavaliação são consideradas mais úteis para formação profissional (BASÍLIO, 2007, p. 131). Paraskevas e Wickens (2003, p. 5-6), dialogando com inúmeros especialistas em educação para adultos, apontam que o ensino deve estar fortemente ligado ao modelo de aprendizagem ativa.

Escolas inovadoras têm ofertado no mercado educacional, em sentido amplo, um perfil de formação que, exemplificativamente: elimina a questão do conteúdo estanque e prioriza uma forma mais próxima da transversalidade, elege eixos temáticos, edifica uma educação para cidadania global e valoriza a localidade, forma alunos críticos, instrui para uma sociedade mais ética e pacífica, educa com base em princípios, ensina a mediar conflitos, estabelece a responsabilidade ambiental, ensina sobre o uso de ferramentas que estimulam o trabalho coletivo e a construção de soluções para os problemas sociais, trabalha para a ideia de um mundo sem fronteiras, sem barreiras e sem preconceitos, trabalha o apreender com base no fazer, educa com base na experiência do autodesenvolvimento, além de tantos outros lineamentos inovadores.

Assim, se o produto da educação superior é um profissional que apresenta deficiências, então é adequado afirmar que o processo pedagógico, que tem a responsabilidade de mediar a aprendizagem, também falha. Ocorre que essa relação nem sempre é mensurável de forma precisa. Ou seja, apesar de se afirmar que o processo pedagógico é insuficiente para formação de profissionais adequados ao mercado de trabalho ou ao desempenho de atividades profissionais, a possibilidade de precisamente encontrar onde essa deficiência reside é complexa. Como consequência, a construção da ideia de que existem deficiências decorre de como o mercado de trabalho recepciona os profissionais.

Também, não é possível isentar o processo pedagógico e o seu instrumental, somente superficialmente aplicado, como responsável por aquilo que é apresentado como resultado no ensino superior. A capacidade limitada de reformar o processo educacional e a dificuldade de moldar profissionais que encontrem um nicho profissional para atuação e que estejam sensibilizados pelos perfis profissiográficos necessários, para garantir acesso ao mercado de trabalho, também são fatores relevantes para a observação do fenômeno.

1.2. ENSINO JURÍDICO

Nos anos de 1980 e nos anos de 1990 a neutralidade jurídica e a falta de vínculo com a realidade eram referidas como decorrentes de um ensino jurídico acrítico e alienante. Uma parte importante das faculdades

de direito oferecia uma formação meramente descritiva, dogmática e codificada. Esses defeitos eram considerados responsáveis por diversos fenômenos importantes, notadamente, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho.

A criação dos cursos jurídicos no Brasil buscava sistematizar a ideologia política do liberalismo além de formar a burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia. Apropriando-se do positivismo jurídico, conseguiu implementar seus objetivos desvinculando o direito de qualquer realidade metanormativa, acrescentando a esta uma neutralidade e objetividade científica, decisivas na alienação dos juristas formados nas faculdades. (RODRIGUES, 1993, p. 13)

Nos Estados Unidos da América (EUA) a crítica que surgiu esteve pautada por questões metodológicas. Lembra Grossman (1973, p. 162-193) que o *apprenticeship*, período de estágio ou de aprendizagem, nas escolas de direito, era o método predominante para o treinamento de estudantes. Somente a partir no final do século XIX é que se aceitaram alternativas ao modelo e a partir de meados dos anos de 1960 é que a abordagem prática passou a ser um caminho exclusivo nas escolas de direito dos EUA.

Afirma Grossman que a grande mudança ocorreu no ano de 1870, quando a *Harvard Law School*, sob a liderança de Dean Langdell, adotou o Método do Caso. A maioria das faculdades ensinava a lei com a ajuda de tratados sistemáticos que estabeleciam decla-

rações abrangentes do direito substantivo, como parte de uma ciência social abstrata, ou ensinavam a lei como uma arte liberal que não pretendia preparar os alunos para aprendizagem com base na prática.

Goldfarb (2012, p. 280-281), a partir da visão estadunidense, afirma que as profissões jurídicas passam por grandes mudanças. Neste aspecto, mudanças nas forças sociais, econômicas e culturais, como a internacionalização dos mercados, o advento da tecnologia e as crises econômicas globais, bem como a quantidade e a qualidade das mudanças indicadas, impediriam os profissionais de rapidamente se adaptarem ao cenário em transformação. Como exemplos, lembra dos relatos absolutamente ordinários de empresas relevantes que acabaram ignorando a necessidade de adaptação as tecnologias e a realidade e que se tornaram anacrônicas.

Apesar destas mudanças acarretarem alterações na educação jurídica, os efeitos parecem ser superficiais. Aponta Goldfarb (2012, p. 281-282) que por mais irritante que a tarefa de repensar o ensino seja, algumas perguntas precisariam de respostas: i) como a educação jurídica pode sobreviver às alterações na realidade? ii) como ela pode ter sucesso no futuro? iii) como ela pode se esforçar para contribuir para o desenvolvimento nas décadas vindouras?

Estes apontamentos, ideológicos ou metodológicos em torno da educação jurídica, são fortemente comentadas e discutidas no que, há muitos anos, é nomeado como uma “crise”, que em tese exigiria a propo-

situra de novos paradigmas educacionais. Este aspecto da educação jurídica tem ligação com o ensino profissional já que a tradição jurídica e o viés militarizado estão comumente associadas à formação dos profissionais da segurança pública.

1.3. ENSINO PROFISSIONAL

A educação profissional é entendida, para os fins deste trabalho, como aquela que prepara alguém para o exercício de uma atividade laboral específica. Ou seja, corresponde àquela instrumentalização do conhecimento que busca habilitar uma pessoa para o exercício de uma atividade profissional.

A educação policial corresponde justamente ao treinamento a que uma pessoa será submetida para que possa exercer uma atividade profissional pertinente às tarefas previamente estabelecidas para os agentes responsáveis pela aplicação da lei. Ela também diz respeito a formação continuada e ao acesso a treinamentos mais complexos e mais especializados a partir dos diferentes perfis de conhecimento e informações necessárias para o desempenho da atividade profissional.

No ambiente das escolas policiais o ensino profissional corresponde, geralmente, a um agregado de disciplinas, com um aparente aprofundamento e com alguma interdisciplinaridade, normalmente ministrada por um docente titulado, mais experiente ou com sólidos conhecimentos técnicos. Este docente irá reiterar suas impressões de mundo, a partir de manuais e textos ex-

ternos ao ambiente endógeno, quando não, construído a partir de uma visão particular que edificou observando filigranas interpretativas de cunho corporativo.

A matriz pedagógica dos cursos jurídicos é fonte relevante da formação profissional para policiais (MOURA, 2021, p. 91). O modelo de educação utilizado no ensino jurídico acaba, como consequência, influenciando a formação no âmbito profissional de policiais. Aquilo que se observa como problemático na formação dos juristas, acaba por influenciar diretamente a sistemática de educação vista nas escolas policiais. Assim, os erros e acertos daquele modelo são repetidos e naturalizados na formação profissional policial.

O outro viés, que influencia a educação profissional dos policiais, é o da educação militar. Esta, com mais frequência, aparece na educação das polícias ostensivas, mas também aparece na formação das polícias judiciárias e tende a produzir impacto na formação das forças uniformizadas civis, como as guardas municipais.

A educação policial brasileira, afirma Santos (2017, p. 53), apresenta uma série de problemas do campo do controle social. Neste particular, questiona o pesquisador, como a formação integrada, com a participação de diversas instituições policiais, poderia auxiliar na superação das disputas por atribuições entre as forças. Indaga ainda, como a educação policial poderia auxiliar na eliminação da tradição organizacional militarista nas polícias militares, como poderia equacionar a questão da formação nas guardas municipais, como a

educação poderia mudar a ênfase na cultura burocrática e jurídicista presente na polícia civil, além de questionar como a formação policial poderia auxiliar no aumento da eficiência do desempenho policial e da gestão da segurança pública.

Ainda, são apontados, segundo Santos (2017, p. 54-56), como importantes, as experiências na direção de um aperfeiçoamento da educação profissional de policiais, as escolas integradas de polícia, os convênios com universidades para oferta de formação profissional e técnica, os cursos de especialização para policiais orientados por uma pedagogia inovadora, a implementação da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (RENAESP) e o desdobramento da sua atuação, o próprio trabalho desempenhado pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) na inovação da formação de policiais, as mudanças nos currículos nacionais e nos processos de ensino-aprendizagem, dentre outras ideias.

A formação do policial militar, em nível superior, segundo Souza (2003, p. 97), não conseguiu criar uma cultura pedagógica, baseada em um currículo voltado para uma realidade de ensino que privilegie o ambiente sociocultural em que o policial é formado para assumir atitudes críticas com consciência de seu papel.

Como se sabe, a adequação e a preparação das pessoas para o desempenho das atividades laborais são imprescindíveis ao sistema de produção que estrutura a organização social. A educação, nesta ótica, apresenta

um papel central como instrumento de legitimação do paradigma econômico e mesmo social sobre o qual a sociedade está estruturada. Faz sentido apreender aquilo que permite dar continuidade à forma como uma comunidade está organizada, faz sentido ensinar aquilo que mantém as instituições funcionando. (CARVALHO, 2001)

De qualquer maneira, o ensino profissional não pode estar centrado em generalizações profundas. A construção de um profissional precisa estar particularmente voltada para o exercício de suas funções, mediado pelos fundamentos e objetivos que definem o Estado. Ainda que pareça fantasioso acreditar que no ensino profissional policial, o docente apresente para o discente um mundo afastado da realidade e acrítico, essa inculcação existe de forma particularizada. (JACONDINO, 2011, p. 150-151)

Logo, um dos problemas da formação profissional policial é que quando uma reflexão crítica existe, ela não vai além de discursos e raramente transborda para pesquisas científicas e para a produção de informações que melhorariam a qualidade do que é ensinado e aplicado no ambiente profissional. Parece indispensável que as escolas policiais tenham a sua formação profissional orientada por informações que têm correlação com a realidade. Logo, que advenham de trabalhos científicos endógenos, que transcendam a simples coleta de informações, e de trabalhos científicos da comunidade acadêmica que avaliem e apresentem diagnósticos sobre a atividade policial.

Entretanto, não é possível produzir pesquisas de excelência e materiais pedagógicos sem dedicação exclusiva, sem tempo e sem incentivos financeiros. Trata-se de questão estratégica que é ignorada nas instituições policiais. Assim, enquanto as carreiras do sistema de justiça e muitas carreiras públicas têm incentivos para melhorar a qualificação dos seus quadros, com a aquisição de material pedagógico, equipamentos de hardware e software, para o afastamento para obtenção de certificações acadêmicas, no caso policial a formação segue sendo um espaço de esforço pessoal, de dispêndio de recursos próprios e de indiferença, quando não, de desprezo institucional. (MATA, 2012; LARINI, 2020, p. 102-103; BASTOS, 2008, p. 48-49; MOURA, 2021, p. 128-129)

Em sentido assemelhado, Poncioni (2007, p. 26) faz referência às deficiências relacionadas aos conteúdos programáticos dos cursos de formação, a falta de um corpo docente integralmente dedicado ao ensino e à supervisão dos estágios curriculares, a falta de preparo para o desempenho da função de ensino e treinamento, a falta de regularidade para o aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira do policial e a ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre a questão da formação do policial.

Com alguma regularidade, ressurgem o discurso de que do policial se aguarda pouco exercício de reflexão e que a tarefa do pensar corresponde ao papel de certos agentes dentro das carreiras ou de certos espaços na hierarquia superior. Assim, algum saudosismo em

relação ao período em que os policiais tinham pouca formação escolar ou acadêmica, aparece. Geralmente essa ideia está associada às disputas corporativas sobre o papel de cada instituição policial e de cada membro da instituição policial. O desprezo pelo pensar individual está associado ao desprezo pelo pensar institucional e pela preterição por aquilo que a pesquisa e as investigações científicas podem oferecer. (LARINI, 2020, p. 103-104)

Jacondino (2011, p. 153-155) lembra, a partir da realidade nos EUA, que o esforço para atrair para os quadros policiais pessoas com formação universitária não se mostrou exitoso e ficou restrito aos quadros administrativos. Porém, se ampliou o número de instituições e programas voltados para formação policial, o que foi considerado positivo para o desempenho de certas tarefas. Tal particularidade foi valorizada, ainda que com críticas das instituições policiais e da cultura policial em relação às inovações advindas desta sinergia. Aponta, de qualquer maneira, possíveis ambientes em que a formação universitária, para a qualificação ou para o recrutamento de policiais, seriam desejáveis.

Alguns defeitos da formação profissional policial estão associados ao ensino não crítico, a inexistência de pesquisas acadêmicas e pesquisas empíricas, a quase ausência de estudos diagnósticos, a incapacidade para fazer com que as pesquisas acadêmicas existentes tragam reflexos para práticas cotidianas, a dificuldade para inovar, a forma linear como a educação é tratada e a

ideia de que o conhecimento teórico antecede a prática profissional.

Ao mesmo tempo, são apontados problemas como o ensino baseado em premissas incorretas, a educação baseada somente em conteúdos e não em habilidades e competências, a formação sem instrumental para exercerem suas funções, a priorização de modelos de formação estanque com baixa possibilidade de formações transversais, as raras experiências de integração formativa incluindo diferentes instituições policiais, entre outros.¹

Além disso, frequentemente se identifica a existência de uma instituição formal e organizada como base em um currículo pré-definido e uma instituição real que diversifica o currículo a partir daquilo que o docente considera adequado. No currículo real, algumas vezes, o docente ignora totalmente o conteúdo a

1 Mata aposta em uma solução com o uso de academias de polícia que estejam centradas em características de uma “educação corporativa”. Logo, que promova o (...) “mapeamento das características ou competências estratégicas; tradução dessas características em competências humanas; desenho dos programas; alinhamento das pessoas com a cultura e os princípios da organização” (2012, p. 94). Basílio inferiu, a partir de entrevistas feitas com policiais militar formados e em formação, que a educação profissional (...) “não prepara o policial para a realidade”. Ainda, de forma grave apontou que os (...) “policiais são formados sem sequer saber manusear o armamento empregado no cotidiano da PMERJ” e que, não raro, os policiais são usados para atividades totalmente fora das suas responsabilidades. Ainda, indica que da fala dos entrevistados se depreende (...) “desvio de finalidade mediante o emprego dos recrutas em serviços gerais, em detrimento das instruções” (2007, p. 129- 130, p. 133). Souza em relação a formação de oficiais da polícia militar indica que (...) “predomina a utilização de uma proposta pedagógica inteiramente desmotivadora para o aluno e divorciada de um currículo que possibilite a formação de um profissional seguro e humano” (2003, p. 103). Espírito Santo aponta para as vantagens do Sistema de Formação Integral (SFI), adotado no âmbito da PMBA, e que busca aproximar os profissionais de segurança pública da prática profissional (2014, p. 43- 45). Moura valoriza, também, os saberes docentes construídos com base na experiência (2021, p. 151- 154). Vale considera uma possibilidade, apesar dos flagrantes obstáculos observados na experiência paraense, a formação integrada com diversas forças policiais. (2018, p. 251, p. 268- 269)

ser trabalhado e prioriza a narração da experiência pessoal, momento em que o “currículo oculto” é ensinado.

A formação profissional, no caso policial, deve servir para instruir na realização das atividades indicadas como responsabilidade profissional, deve reforçar a ideia do respeito pelos fundamentos e objetivos que definem o Estado e deve consolidar a ideia da formação para a manutenção das instituições de Estado. Porém, longe de uma leitura que estabeleça uma concepção radical sobre essa vinculação, é ingênuo acreditar em discursos acríticos e destituídos de realidade que acabam por repetir conteúdos vazios e sem sentido prático para atividade profissional.

Também, não é nova a discussão sobre uma formação profissional, concebida como fenômeno não ideológico e que, como consequência, seria neutra. Hoje, porém, essa problematização parece inadequada já que o campo do profissional da segurança pública se tornou fortemente afetado pelo ambiente político, pela repercussão social do desempenho de suas funções e pelas decisões com aparente viés ideológico. Assim, a liberdade hermenêutica, sempre tão desejada para algumas carreiras policiais, acabou criando um ambiente associado à falta de segurança jurídica e de critérios de aplicação da lei marcadamente circunstanciais, parciais e ideológicos.

1.4. ENSINO E IDEOLOGIA

O sistema de ensino busca reproduzir, estabelecidos os limites próprios das instituições policiais, as con-

dições do grupo que está no poder. Assim, são reproduzidas as condições e a visão de mundo dos possuidores do poder e sua visão de estrutura social e econômica preponderante (HAMADA, 2016, p. 56). Esse processo de inculcação, por intermédio do ato pedagógico, implica em uma “violência simbólica” que insinua o arbitrário cultural legítimo.

Afirma Espírito Santo (2014, p. 27-28) que mudar a ideologia da educação policial é uma tarefa complexa. Lembra ele que tanto a polícia como a escola são dois aparelhos de manutenção de *status quo* e de repressão, independentemente da organização social. Assim, a polícia, como instituição pública, acaba sendo influenciada pelo ambiente social em que está inserida. Conclui que há um aparente desprezo pela dotação de qualidade profissional aos policiais e que sua qualificação não é estimulada, internalizada e operacionalizada.

A formação profissional no campo policial é centrada na reprodução educacional, com o uso de reforçadores arbitrários (VALE, 2018, p. 141). O ensino introduz a noção de que a formação tem a atribuição de preparar pessoas para os papéis que vão desempenhar socialmente. O profissional da segurança pública acaba deduzindo que a identidade que busca construir não está dentro dele e nem mesmo fora dele. Logo, experimenta um vazio que o conduz para assunção de uma representação que a ideologia escolar lhe oferece e acaba construindo um *habitus*. Assume o papel de agente de repressão sem o reconhecimento da comunidade do seu

papel como instrumento de proteção social. (MOURA, 2021, p. 95-96)

Todo o poder é uma forma de violência simbólica. A violência produzida na ação pedagógica é a “violência simbólica” já que imposta por um poder arbitrário, um arbítrio cultural em um desencadeamento lógico, onde o resultado é a manutenção das condições requeridas pelos grupos e pelas classes, para imposição dos seus desígnios. Os grupos e classes constitutivas da formação social, que estão na base do poder arbitrário, determinam a condição para instauração arbitrária da educação. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 19)

Essa visão particular de como o processo educacional e os aparelhos ideológicos do Estado funcionam ficou explicitada pela emersão, em um período mais recente, de uma agenda de costumes e uma agenda ideológica. Estas, eleitas como o objeto central da qualidade da disputa pelo poder, acabou trazendo uma radicalização dos discursos e gravando de forma onerosa grupos dentro das instituições policiais.

Assim, a discussão sobre ciência, sexualidade, gênero, religião, o papel do feminino, direitos humanos, drogas, aborto, educação desideologizada, acesso amplo as armas de fogo, democracia, segurança pública, liberdade de expressão e de religião, além de outros temas, foram popularizadas e acabaram por demonstrar uma polarização existente na sociedade.

Porém, o mais destacado neste particular é que os diferentes grupos que disputaram e disputam espaço

pelo controle do poder reafirmaram seus propósitos políticos com base na identificação e na afirmação de que “o outro” busca controlar uma “agenda de costumes”. Ainda, em nome de uma suposta neutralidade, por exemplo, a escola sem partidos, a escola assexuada, passaram a promover a inquisição dos materiais escolares, das práticas pedagógicas e até dos teóricos da educação.

Atualizações desta visão crítica do ensino são necessárias. Contemporaneamente, o fluxo de construção do conhecimento é notavelmente disruptivo. A escola, em sentido lato, perdeu a capacidade de ser o centro de legitimação de ideias e a ação ideologizada do docente é praticamente impossível de ser ocultada. Igualmente, a autoridade pedagógica é completamente deslegitimada, notadamente quando pautada por posicionamentos centrados em ideias mais excludentes.

A partir de como os pesquisadores discutem a profissão policial, Bastos (2008, p. 43-44) afirma que não basta simplesmente observar como os conteúdos técnico científicos são transmitidos nos cursos de formação profissional, mas, é necessário observar a cultura organizacional. Assim, discute a ideia, frequentemente reiterada entre policiais, de que a atividade policial, notadamente a investigação policial, depende de o profissional possuir uma vocação natural para o desempenho do ofício.

O resultado é que se a vocação determina a qualidade profissional o próprio processo de formação e treinamento profissional acabado perdendo sua função.

Para tanto, Bastos questiona a ideia de um profissional naturalmente vocacionado, a partir de Bourdieu e a ideia do mito do dom natural.

Afirma Bastos (2008, p. 44-47) que Bourdieu oferece o conceito de *habitus* para auxiliar na compreensão desse fenômeno, que corresponde a um processo de criação sociocultural e não tem relação com a falácia do saber inato ou vocacionado. Ao mesmo tempo, Bastos discute a questão da crise das profissões, crise da autoridade e da própria organização curricular, atentando para a dificuldade de conseguir delimitar o que se deve observar em relação ao currículo e quais são os parâmetros a serem comparados. Afirma o pesquisador, que as escolhas curriculares nunca são consideradas neutras e, ao contrário, são eivadas de interesse particulares.

Além de problemas pertinentes a reafirmação de uma agenda ideológica, entendida como estratégica para as disputas de poder, e do problema da qualidade do que se ensina, persiste, também, o problema da incapacidade da segurança pública para equacionar suas demandas pela ausência de uma visão e de um planejamento que seja minimamente pautado por informações e dados advindos da realidade.

2. SEGURANÇA PÚBLICA E ENSINO POLICIAL

2.1. SEGURANÇA PÚBLICA

A segurança pública, dado o efetivo desconforto social neste particular, foi erigida, mais recentemente, a condição de agenda prioritária no discurso dos que disputam cargos eletivos. Os motivadores deste reposicionamento são muitos, dentre eles: o aumento na incidência de crimes violentos e crimes patrimoniais, ampliação da atuação de grupos criminosos e milícias, morosidade dos Inquéritos Policiais e dos Processos Judiciais, ampliação da sensação de insegurança e de injustiça.

O discurso político voltada para as agendas de segurança obteve sucesso nos pleitos eleitorais mais recentes. Assim, houve uma efetiva renovação na representação política com a eleição de muitos profissionais advindos das forças de segurança, estes, não raro, conformados em um campo das ideias mais conservadoras. O apoio às propostas políticas de radicalização do combate à criminalidade teve êxito nas urnas. Portanto, se obteve o apoio de certos setores na sociedade que concordaram com discursos menos garantistas do ponto de vista da punição dos infratores.

Apesar dessa opção, nenhuma mudança efetivamente se observou na área da segurança pública. Assim,

se demonstrou que a radicalização referida ficou adstrita ao campo das ideias e as demandas por melhores condições materiais, humanas e salariais também não evoluíram. A perspectiva de oportunidades formativas e a evolução na organização das carreiras, igualmente, não se alteraram e as políticas públicas para área permanecerem sem impacto na realidade. Na perspectiva das forças de segurança esses desconfortos representam desalento.

Também se observou o fortalecimento da ideia de um processo penal acusatório, com o advento de normas mais protetivas de garantias fundamentais e um enfraquecimento das formas inquisitivas de persecução, com adoção de procedimentos de viés garantista. Medidas administrativas no âmbito das instituições policiais, no mesmo sentido, acabam por introduzir novos controles sobre a atividade policial.

Os eleitos com bandeiras que prometiam alterações importantes na agenda de segurança público tiveram suas pretensões inibidas por um senso de realidade, que indica que não é possível cumprir uma agenda não-garantista dentro do ambiente democrático e permeado por instituições minimamente operantes. A realidade se impôs, também, diante da inexistência de projetos adequados para a segurança pública.

A inexistência de propostas concretas que pudessem trazer sugestões para reorganização no campo da segurança pública parece um defeito recorrente na política nacional. Todas estas singularidades decorrem

da própria organização das instituições e das carreiras e da forma como elas se relacionam com os interesses governamentais. Ou seja, o que se observa, com grande frequência, é a defesa ou a ampliação de prerrogativas, sem o genuíno interesse do equacionamento de problemas estruturais mais amplos, o uso político das atividades policiais e em muitos casos, como se observou mais recentemente, um aparelhamento de algumas estruturas policiais.

De qualquer maneira, é indiscutível a percepção de que o Estado falha no combate à criminalidade no Brasil. Por diferentes instrumentos de aferição e em demonstrações estatísticas se observa a oceânica separação entre o desejo de uma sociedade menos violenta e mais segura e a própria realidade.²

Dados impactantes parecem ter uma possibilidade limitada de alterar a forma como as polícias atuam. Assim, a pressão advinda do ambiente externo às corporações, relatos, estatísticas, estudos críticos, pesquisas, opiniões de especialistas, são ignorados pelos gestores, em nome do combate da criminalidade de ocasião. O fortalecimento de um senso de unidade, construído em torno da eleição de muitos representantes advindos das

2 O documento Atlas da Violência de 2019 aponta que no ano de 2017 ocorreram 65.602 homicídios no país, maior nível histórico de letalidade violenta intencional. No mesmo sentido, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública indica que o ano de 2016 registrou 61.619 mortes violentas contra 58.870 no ano de 2015 (2019, p. 5-11). O documento Atlas da Violência de 2021, a partir do Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020, indica 47.742 mortes violentas intencionais no ano de 2019. Se somada ao número de Mortes Violentas por Causa Indeterminada (MVCI) se poderia alcançar um total de 53.130 (2021, p. 11-12).

forças de segurança e que espelham o desejo mais amplo de uma parte da sociedade, indica que a segurança pública não pode ser um aspecto negligenciado pelas políticas estatais.

2.2. CIÊNCIAS POLICIAIS

As oportunidades de formação e aprendizado em ciências policiais são escassas no Brasil. As escolas de formação de policiais, frequentemente, são etapas negligenciadas e estão pautadas por uma forma superficial de ver a segurança pública. Diferenças entre as formações dos diferentes tipos de polícias precisam ser consideradas. Em todos os casos são espaços que estimulam pouco a produção e a pesquisa acadêmica, ignoram a autorreflexão e a realidade e, raramente, contribuem para alterações na forma de pensar e fazer a atividade policial.

O modelo atual de segurança pública, majoritariamente centrado no enfrentamento e no ataque à criminalidade latente, somente reforça a estigmatização do perfil de crime combatido. Ainda, libera a criminalidade organizada para seguir atuando nos seus nichos e fragiliza as estruturas de polícia ostensiva e judiciária, o sistema carcerário e o sistema de justiça com infundáveis demandas irrelevantes.

Compreender este fenômeno é possível. A tradição policial doméstica centrada na ostensividade assegurada, na visão do gestor, um melhor controle e uma capacidade operacional permanente, além da eventual

capacidade dissuasória, outro elemento importante quando se fala de forças uniformizadas.

O estado moderno traz consigo racionalidade e agências de controle social. Assim, a expectativa da comunidade científica e política em relação à ciência penal é a de que ela responda à barbárie (CARVALHO, 2013, p. 28). Desta forma, outra possibilidade de entender esta falta de interesse no equacionamento de problemas emergidos e em processo de radicalização, corresponde à falta de uma cultura de compreensão dos problemas a partir da pesquisa e da ciência.

A evolução dos estudos policiais parece merecer a atenção de muitos pesquisadores nos últimos anos. Dutra (2010, p. 137-142), por exemplo, aponta para uma profunda similaridade entre a investigação científica e a investigação policial. Para ele, a construção de um processo que corresponde a um padrão intencional de ação, norteia a ciência e parece servir para as ciências policiais. Qualquer que seja o perfil de investigação, ela teria validade para atividade policial, mesmo em se tratando de uma ciência comportamental intencional.

Para Dutra (2010, p. 145-149), a investigação policial científica permite uma promoção do entendimento do objeto de interesse policial. Ou seja, corresponde a ideia que se pode conhecer o objeto com que se está lidando. Esclarece o autor que esta visão auxilia na construção de uma ideia de prevenção de crimes e não simplesmente em relação à perspectiva da repressão. Assim, se está falando de algo mais amplo e que

permite compreender a relação entre comportamento criminoso e contextos sociais. Propugna por um abandono de radicalismos sociais e psicológicos e mesmo de determinismos, assumindo uma visão mais objetiva e pragmática do crime, notadamente num ambiente social complexo como o brasileiro.

Ter informações e construir, a partir delas, meios para mensurar e compreender o crime, permite não atacar a criminalidade de varejo, mas, com base na identificação e compreensão do comportamento social mais amplo, antecipar tendências criminosas a partir da ciência. Essa, por assim dizer, “postura científica” possibilita compreender comportamentos e construir leis gerais.

Ainda que existam incompreensões recíprocas entre o mundo acadêmico e o mundo policial, há uma crescente exigência relacionada à qualidade do trabalho e os estudos científicos legitimariam a gestão e a atuação policial (GOMES, 2010, p. 113). Ocorre que esta afirmação encontra resistência nos meios policiais. Com frequência, os ambientes policiais colocam os pesquisadores na condição de deslegitimados para proferir qualquer ideia ou julgamento sobre estratégias policiais. Não raro, são considerados desqualificados para apreciar as reais condições do trabalho policial.

Essa condição permanece quando acadêmicos oriundos de forças policiais resolvem opinar cientificamente. Neste caso, surgem outros rótulos destinados a desqualificar a opinião crítica. A aceitação das ideias depende do que a “polícia quer ouvir” ou de um reco-

nhecimento das dificuldades e da possibilidade do discurso do “podemos avançar”. Logo, trata-se de tarefa difícil para o cientista que pesquisa os temas de interesse policial que refletem sobre as instituições policiais. (JACONDINO, 2011, p. 155-156.)

Em síntese, dados estatísticos apontam para a piora da sensação de segurança e da segurança propriamente dita. Pesquisas elementares indicam que a segurança pública se tornou um dos focos centrais de preocupação dos brasileiros. As disputas eleitorais demonstraram que os discursos centrados no desejo da construção de políticas de força e de não tolerância com a criminalidade convenceram o eleitorado e resultaram em fortes coalisões em torno da agenda de segurança pública.

Porém, somente é possível avançar no combate à criminalidade com informações precisas, objetivas e que apontem para caminhos mais eficientes. A formação nas escolas policiais, que pensam e produzem conhecimento científico, pode demonstrar que as polícias precisam estar mais bem educadas para construir políticas e ações adequadas na sua atividade profissional. (BASÍLIO, 2007, p. 142, p. 154-155; RODRIGUES, 2020, p. 143-144)

As ciências policiais e as ciências naturais, segundo Souza (2018, p. 114, p. 133-134, p. 136), evoluem num ritmo intenso e não são discutidas justamente por aqueles que participarão dos resultados destas mudanças. Mas mudanças legislativas que incorporem inova-

ções devem garantir o respeito às instituições democráticas e à própria Constituição, evitando ofensas à dignidade humana. A ciência não pode, neste particular, retomar ideias já sepultadas da história criminológica em nome de um ideal estigmatizador.

Resta observar que este processo de fortalecimento do ambiente científico dentro das escolas policiais é um caminho adequado para a construção do conhecimento e a valorização de todos os instrumentos que permitem medir a eficiência das atividades investigativas e ostensivas. Este ferramental poderá equacionar o problema da profunda divisão entre aquilo que a sociedade deseja atualmente em termos de segurança e aquilo que as polícias podem oferecer nas suas atividades cotidianas.

2.2.1. O DIREITO POLICIAL NO BRASIL

O “direito policial” como disciplina individualizada e autônoma no Brasil corresponde a tipologia infrequente nos estudos, nas pesquisas, nos programas de graduação e pós-graduação e, igualmente, nas produções acadêmicas.

Essa escassez, certamente, decorre da falta de um ambiente acadêmico que estimule a construção de um pensamento em torno da disciplina e, também, da ausência de uma preocupação em torno da edificação de um campo de estudos próprios nesta área. De qualquer maneira, não se pode ignorar que o próprio campo de

pesquisas na área da segurança pública, de um modo geral, esteja em sua primeva infância.

A ideia de uma disciplina jurídica que explique o campo específico da atuação das polícias, na forma de uma Teoria Geral do Direito Policial (TGDP), que estude todas as tipologias policiais, que considere a segurança como responsabilidade do estado, que apresente uma visão principiológica e um conjunto de competências e as atribuições, no caso brasileiro, parece, ainda, bastante exótica.

Mesmo que a ideia da construção ou da síntese em torno de um “direito policial”, pareça estar de acordo com um campo disciplinar autônomo, não há elementos que apontem para consolidação disciplinar.

Em uma perspectiva institucional, ainda que não exista harmonia ou a construção de interesses comuns entre as diversas forças policiais, parece adequado entender que a consolidação disciplinar poderia trazer vantagens para a ciência policial como um todo e, se imagina, uma harmonização na construção de políticas de segurança pública.

As forças policiais, em sociedades violentas e desiguais, seguem sendo a parcela mais visível da atuação do Estado. Atuar com base em um conjunto principiológico, em respeito a um ordenamento jurídico, de acordo e respeitando os direitos fundamentais e em harmonia com os interesses nacionais parece um meio para assegurar a própria existência do Estado Democrático de Direito.

2.2.1.1. O Direito Policial

Explica Valente (2019, p. 30-31) que a TGDP tem o “objetivo” de promover um estudo científico-jurídico de toda a atividade da polícia e a sua relação como os outros atores do sistema de segurança e de justiça. Já o “objeto de estudo” da TGDP corresponde a atividade jusinternacional, jusconstitucional e jusordinária de polícia para a construção de uma doutrina fundante de ciência juspolicial que sirva para qualquer polícia no âmbito material, orgânico e formal.

Ao explicar a diferença entre norma jurídica e norma técnica, bem como as eventuais consequências decorrentes das suas violações, Valente (2019, p. 33-34) avança para afastar a ideia de que o direito policial corresponderia a uma simples técnica, reforçando, portanto, a ideia da existência de uma TGDP, ao mesmo tempo em que transporta a ideia de uma TGDP para qualquer polícia de qualquer local.

Valente (2019, p. 36-37) afirma que a TGDP incide sobre o “direito policial e/ou direito de polícia” que é justamente a parte do direito que “confere legalidade e legitimidade às suas ações desenvolvidas para a materialização da sua tarefa”. Assim, acaba estabelecendo uma distinção entre o “direito de polícia” e o “direito da polícia”. Este corresponderia ao conjunto normativo destinado ao ambiente corporativo interno das forças policiais, enquanto aquele compreenderia todo o arcabouço principiológico e normativo na defesa da legalidade democrática e na segurança das pessoas em geral.

Não se pode desconsiderar que Valente (2019, p. 37-38) aponta que o direito policial tem um objeto próprio, que é a atividade policial, afirmando corresponder a uma disciplina autônoma, do direito público, na perspectiva inclusive futura, de um sistema jurídico-policial.

Por sua vez, Ventura Neto (2015, p. 9) afirma que o direito policial corresponde ao conjunto de normas jurídicas com funções de regulação e organização de toda a atividade e procedimento policial, tendo em conta a prossecução do interesse da coletividade, garantindo a segurança nacional, a tranquilidade pública e o respeito pelo regular exercício dos direitos, liberdades e garantias fundamentais dos cidadãos.

Valente, portanto, ao apontar para a existência de uma TGD³, com foco no direito de polícia, identifica uma “nova-velha” área do saber, pouco desenvolvida já que sequestrada por outras áreas do conhecimento. Aquilo que Valente aponta como indispensável, que é “a reconstrução do direito policial”, corresponde, talvez, a destruição de um viés instrumentalizado por outras disciplinas, para edificar um ramo jurídico novo, pautado por uma ciência policial.³

3 Somente para ilustrar, no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, 62 trabalhos surgem com a palavra-chave “direito policial”, 8 trabalhos com a palavra-chave “direito de polícia” e 1 trabalho para a palavra-chave “direito da polícia”. Assim, mesmo nos trabalhos desenvolvidos em Portugal não há o enfrentamento da questão da autonomia disciplinar, *u.g.*: Gustavo Manuel Pereira Santos que reconhece a autonomia do “direito policial”, contudo, não discorre sobre o tema e não o define (<http://hdl.handle.net/10451/45811>); Robervaldo Sena Palhano, influenciado pelo direito administrativo brasileiro, não se preocupa com a evolução

2.2.1.2. O Direito Policial no Brasil

A maioria dos manuais jurídicos mais abrangentes, que tratam que qualquer ramo, indicam que a autonomia de uma dada disciplina tem base na origem histórica, na consolidação normativa anteriormente esparsa, no exercício de funções próprias, em princípios informativos, em procedimentos próprios e na jurisprudência. Porém, não se pode desconsiderar que é justamente a construção acadêmico-doutrinária que acaba por consolidar e atribuir a um conjunto de ideias a noção de um conteúdo disciplinar autônomo.

Corresponde, portanto, a processo autopoietico e de acordo com uma lógica de construção gradativa e centrada em grupos de pesquisadores que acabam por consolidar determinados conteúdos e atribuir a esse mesmo conjunto uma qualidade de conjunto que permite vislumbrar, em um dado momento, uma autonomia conteudística que recebe o rótulo de campo autônomo do conhecimento.

Explica Farah (2016, p. 961) que para que uma “disciplina ou campo disciplinar se institucionalize” é

da disciplina em Portugal. (<https://hdl.handle.net/10216/117621>); Márcio Hugo Costa Mendes discute o tema do agente infiltrado por parte da Polícia de Segurança Pública sem apresentar uma definição do direito policial (<http://hdl.handle.net/10400.26/24516>); Joana Rita Rodrigues de Oliveira, por sua vez, usa Valente para definir o direito de polícia e se pergunta qual seria o papel do direito de polícia se não pudesse justificar a existência de determinada polícia, portanto, justifica a existência de uma polícia judiciária militar a partir do direito policial (<http://hdl.handle.net/10400.26/34120>); João Paulo Teixeira de Góis também não debate o tema ao discutir segurança e os modelos de organização policial. (<http://hdl.handle.net/10400.26/34120>). Disponível em <https://www.rcaap.pt/> Acesso em: 12/04/2022.

preciso observar alguns requisitos: i) que ocorra a “delimitação de um objeto específico, distinto do abordado por outras disciplinas”; ii) que ocorra a “existência de articulação entre ideias e um suporte material, que inclui instituições, revistas e controle de recursos estratégicos”; iii) que ocorra, pela perspectiva da comunidade discursiva, “a existência de articulação entre atores em torno de uma agenda e a constituição de um discurso comum, que possibilita a troca de ideias, a criação de fóruns de debate e o desenvolvimento de uma identidade que legitima e dá credibilidade à ação de seus integrantes”; iv) ainda deve ocorrer “o reconhecimento da existência de disputa e de conflito para a delimitação do campo científico e entre atores do próprio campo”.

Quando discute a autonomia do direito tributário, Sabbag (2010, p. 45-46) afirma que ela existe em função da “homogeneidade de sua estrutura normativa e de seus preceitos elementares”, pela existência de princípios próprios não aplicáveis a outros ramos jurídicos e pela presença de institutos genuinamente tributários, sendo que a autonomia não implica independência já que há uma conexão necessária com outros ramos jurídicos.

Caminho assemelhado percorre Di Pietro (2016, p. 1-2) quando reflete sobre a autonomia do direito administrativo indicando que ela ocorreu em função da consolidação de normas esparsas, pela elaboração de princípios informativos próprios, pela indicação de um processo jurídico para atuação do estado-poder.

Assim, igualmente indispensável que um conjunto de pensadores e pesquisadores acabe por construir conhecimentos e refletir sobre esse processo epistemológico de criação disciplinar refletindo e reivindicando um espaço disciplinar compartimentado para o conjunto de conhecimentos produzidos em determinada área.

De qualquer maneira, se percebem pouquíssimos trabalhos desenvolvidos no Brasil que reflitam sobre o tema do direito policial. Uma busca realizada no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o indexador “direito policial” limitado pelo “assunto” na busca simples, aponta para existência de dois artigos, sendo que nenhum deles aborda o tema. Quando se opta pela busca avançada, limitado pelo “título”, nenhum resultado é encontrado. Quando usada a variante “direito da polícia” nenhum resultado é encontrado. Já a busca pela expressão “direito de polícia”, em qualquer tipo de pesquisa, se obtém somente um artigo que usa a expressão em uma paráfrase⁴. O termo “*derecho policial*” apresentou somente um resultado como “assunto”, porém, o objeto da discussão não apresentava relação direta com o tema. Por sua vez, a variante “*derecho de policía*” apresentou resultado mais promissor trazendo cinco artigos que apresentavam a terminologia sendo que

4 VINCE, Fernando Navarro; CARMO, Valter Moura do. A Legitimidade do exercício de Poder de Polícia em tempos de Pandemia. *Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais*. Vol. 6, 2020, p. 124- 141.

somente dois tinham alguma pertinência temática⁵. A pesquisa na Plataforma Scielo também não apresentou resultados importantes.⁶

Essa ausência de estudos aparece também nas pesquisas acadêmicas em programas de pós-graduação desenvolvidos no Brasil. O banco de dados sobre dissertações e teses da Capes não exhibe quantidade significativa de investigações sobre o tema.⁷

2.2.1.3. O Direito Policial no Ensino Policial

O direito policial corresponde a uma das manifestações da ciência policial. Valente (2011, p. 49) reforça essa ideia ao defender a afirmação da ciência policial como de natureza transdisciplinar, sob uma teoria jurídica de conteúdo jurídico material “por dever en-

5 IBLER, Martín. Concepto, objeto, desarrollo, principios fundamentales y preguntas jurídicas típicas y actuales del derecho de policía alemán. *Revista IUSTA*, Vol 1, 2016, p. 143- 160. SCHRÖDER, William Gabriel Jiménez. La constitucionalización del derecho de policía: una aproximación desde los derechos colectivos relacionados con el ordenamiento territorial y el urbanismo. *Pensamiento Jurídico*, 25, 2009, p. 251- 269.

6 No consolidador Scielo, a busca pelas palavras-chave “direito policial”, “direito de polícia” e “direito da polícia”, encontrou um trabalho (RUDNICKI, Dani. O ingresso de bacharéis em Direito na Polícia Militar gaúcha. *Sociologias*. Vol. 20, 2008). Vale observar que no corpo do texto não aparece o termo e possivelmente foi indexado com a expressão. Já os termos “derecho policial”, “derecho de policía” ou “derecho de la policía” não apresentaram resultados importantes. Disponível em: <https://scielo.org/Acesso em: 17/04/2022>.

7 A palavra-chave “direito policial” encontrou um trabalho (LAURENTIIS, Lucas Catib de. *A proporcionalidade no direito constitucional: origem, modelos e reconstrução dogmática*. Doutorado em Direito. São Paulo: USP, 2015). Diversos estudos sobre o princípio da proporcionalidade geralmente apontam como originado no chamado “direito policial prussiano” e, portanto, este é o limite da referência. Já as expressões “direito de polícia”, “direito da polícia”, “derecho policial”, “derecho de policía” ou “derecho de la policía” não apresentaram nenhum resultado. Disponível em: <https://catalogo.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 21/04/2022.

cerrar em si mesma as dimensões filosófica, econômica, política congregadoras de uma tática e técnica policial científica e metodológica.”

Valente afirma que a atividade jurídico administrativa e jurídico criminal da polícia é constitucionalizada. Como consequência, subordinada ao ordenamento jurídico, aos direitos fundamentais, aos princípios orientadores da administração pública, aos diferentes conjuntos normativos pertinentes a sua atividade, à jurisprudência e à doutrina. Sustenta que tudo isso não corresponde simplesmente a uma “técnica” e sim a uma TGDP.

Ainda que o direito policial não tenha encontrado, no ambiente doméstico, um desenvolvimento que permita construir a sua autonomia disciplinar, a proposta advinda do contexto português está plenamente de acordo com o desenho constitucional e normativo brasileiro. O direito policial transcende o direito administrativo e exige uma autonomia teórica e disciplinar suficiente para responder aos desafios e às responsabilidades de um campo de investigação em construção.

Portanto, a valorização disciplinar de um conteúdo próprio e autônomo que encerre a síntese daquilo que as policiais devem ser em um ambiente conformado pela constituição, constitui em avanço indispensável para a formação profissional. Assim, para além de um instrumental metodológico mais adequado para formação profissional policial o fundo disciplinar estruturado sobre o que se nomeou como “direito policial” pode

auxiliar na construção de uma identidade na atuação das policiais.

É neste ambiente que reside um desafio importante para a disciplina: a construção de um cenário de formação profissional em que o direito policial possa ser pensando e desenvolvido, auxiliando na adequação da atividade policial à valores e princípios universais afeitos à todas as corporações.

Essa maturação não corresponde a uma tarefa simples. Superar os limites *interna corporis*, transcender as instituições e redesenhar a segurança pública doméstica passa pela consolidação principiológica e doutrinária de acordo com um direito policial que possa ser ensinado e discutido nas escolas de formação policial.

As polícias são a representação mais precisa do poder do Estado. Tangenciadas por limites e princípios constitucionais, pelo respeito aos direitos humanos e pela democracia, aquelas tornam possível a organização da vida em sociedade de forma harmônica e justa. Esse empoderamento da atividade policial depende da construção de um referencial teórico uniformizador e transversal que siga garantindo a própria existência de um Estado Democrático de Direito.

2.3. ENSINO POLICIAL

Há uma histórico de inovações no ensino policial nacional, afirma Santos (2017, p. 54-55), citando as mudanças ocorridas nos anos de 1980 na Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), os cursos de direitos

humanos para policiais no Rio de Janeiro, no início dos anos de 1990, os cursos de especialização em segurança pública, violência e cidadania na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em meados dos anos de 1990, além dos cursos para policiais ofertados pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Depois disso, já nos anos 2000, cita a atividade da SENASP com a Matriz Curricular Nacional (MCN) e do Plano Nacional de Segurança Pública (PNSP), que apostava em uma formação profissional comprometida com a paz e a cidadania.

O PNSP, de 2000, já trazia, de forma mais articulada, uma visão sobre a importância da formação dos policiais. A qualificação e a valorização do policial eram apontadas como bases para a redução da criminalidade. O PNSP afirmava que a eficiência policial estava associada a proximidade da população e ao grau de confiança alcançado junto à comunidade, estes dependentes da padronização e da capacitação das polícias, além de promoção da integração de academias da polícia civil e da polícia militar.

Estudos e o próprio senso de realidade apontam na direção da gradativa ampliação da complexidade da atividade policial, assim, a atividade policial se torna desafiadora. Ao mesmo tempo, não há uma alteração na qualidade da instrução oferecida e, também, na busca por uma qualidade científica das informações que as polícias usam para escolher suas estratégias de ação.

Os cenários de ampliação da violência e da sensação de insegurança somente reforçam a ideia de que o sistema de persecução penal é ineficiente e que as estratégias adotadas para desfazer essa visão são articuladas com base em simples visões de mundo e não em interpretações da realidade.

Em relação ao ensino policial militar, Goes (2016, p. 16-17) lembra da ideia, frequentemente repetida, de que a “qualificação não capacita para o trabalho nas ruas”. Existe, afirma ele, um descompasso paradigmático entre formação e capacidade para responder às missões contemporâneas, notadamente, em função de uma formação belicista e voltada para salvaguardar a segurança nacional. Portanto, quando não adequadamente orientada, o resultado da educação policial é a dificuldade para obter uma redução da criminalidade e da violência. Ao mesmo tempo, as diversas oportunidades de adequação no sistema de ensino policial ocorrem em um contexto institucional em que coexistem práticas pedagógicas arcaicas com propostas curriculares democráticas e críticas.

A formação técnico-linear funcionalista, que é reativa, não tem conseguido mudar a polícia. Esse fato causa desconforto já que a polícia precisa adaptar a práticas e tecnologias, a produção científica, deve incorporar novas filosofias no processo instrucional e nos meios de comunicação adotados. A superação do paradigma reativo produz disputas sobre a reformulação dos currículos, dos conteúdos disciplinares e da própria metodologia de ensino da formação policial. Segundo

ele, há um consenso de que os processos de formação são defasados e inadequados. (MOURA, 2021, p. 110)

Queen (2016, p. 39-40) afirma que do policial, na sua atividade ordinária, se aguarda o uso de diferentes “tipos de uniforme”. Em um único dia de trabalho o policial é mediador, conselheiro, clérigo, consultor de violência doméstica, médico, psiquiatra, especialista em armas de fogo, especialista em autodefesa, jurista, especialista em controle animal, solucionador de problemas, pensador crítico e um especialista em comunicação interpessoal.

Afirma também que do policial se espera a autoridade para restringir certas liberdades com o encarceramento de pessoas por atividades criminosas e a autoridade para usar força letal, quando necessária, em circunstâncias extremas. Esse processo aponta para ideia de que a contratação e/ou seleção de policiais é um aspecto importante, assim como parece indispensável e prioritário, educar os policiais.

Em relação ao desenvolvimento das instituições policiais nos EUA, Queen (2016, p. 40-41) lembra que seria possível identificar ao menos três momentos distintos: a era política, a era da reforma e a era da comunidade. Na primeira, os policiais eram nomeados por políticos e preponderava a corrupção, a inação em relação a vários tipos de delitos, os vínculos com o poder e o controle de locais de votação. Naquele período, para ser policial bastava ser cidadão adulto, pois a educação ou treinamento não eram obrigatórios.

A era da reforma, iniciada a partir de 1930, levava a gradativa profissionalização das polícias nos EUA. No período, o trabalho da Comissão Wickersham apontou a brutalidade policial e a corrupção como aspectos a serem combatidos. Ainda, que as disputas entre republicanos e democratas acabaram impondo outras responsabilidades e controles para as polícias. Ocorre que não havia controle sobre aquilo que a polícia fazia e algumas propostas não tinham reflexos na realidade. (QUEEN, 2016, p. 40-42)

De qualquer maneira, foi August Vollmer quem iniciou as primeiras práticas formais de treinamento policial quando chefiava o Departamento de Polícia de Berkeley. Vollmer acreditava que o treinamento, a educação e o afastamento da política deveriam conduzir a carreira policial. Assim, passou a exigir formação universitária dos seus policiais e a ofertar cursos ao mesmo tempo em que inúmeras escolas para policiais surgiram. Com a inspiração de Vollmer, vários departamentos de polícia adotaram, nos EUA, um forte foco no profissionalismo. (QUEEN, 2016, p. 41-42)

Shipton (2009, p. 57-58) sintetiza a pesquisa de outros investigadores e aponta no mesmo sentido, que o papel da polícia e suas diversas missões têm sido objeto de debate. Assim, para melhorar a atividade policial foram sugeridas habilidades de resolução de problemas que pudessem ser aplicadas de maneira mais eficiente. Ainda, observa-se que o trabalho policial é repleto de constantes tomadas de decisão e o papel cada vez mais complexo e crítico requer habilidades que incluem a

resolução de problemas e um aprendizado mais independente.

Como em outras áreas, afirma Shipton que a educação policial tem sido criticada por confiar em métodos tradicionais de ensino e por não refletirem a realidade prática. A educação policial é dominada por uma abordagem militarista e comportamentalista, que pode ser apropriada para o ensino de habilidades técnicas e processuais, mas não promove habilidades não técnicas, como a resolução de problemas e a tomada de decisão.

Segundo Shipton (2009, p. 58) menos de 3% do tempo do ensino nas academias de polícia era gasto no ensino de habilidades de domínio cognitivo e de tomada de decisão. Portanto, deduz o autor que o treinamento policial tradicional não permite que os alunos identifiquem e resolvam problemas relevantes de policiamento e que tenham relação com o seu trabalho.

A educação policial é excessivamente centrada no professor, baseando-se na transmissão unidirecional de informações, levando os alunos a se tornarem passivos e inibindo o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. Vários autores sugerem que a educação policial deve fazer maior uso dos princípios de aprendizagem, incentivam uma abordagem centrada no aluno, promovendo habilidades de pensamento crítico em contextos autênticos de aprendizagem relacionados às suas funções. (SHIPTON, 2009, p. 58)

Afirma Poncioni (2007, p. 23-25) que desde os anos de 1960, na maior parte das democracias ociden-

tais, se observa um aumento contínuo da violência e do crime e as instituições policiais se mostram pouco eficazes. Afirmar, também, que estas dificuldades foram encaradas com reformas policiais que entrelaçaram o modelo burocrático-militar e o modelo de aplicação da lei que em síntese corresponde a estruturas que trabalham centradas na reação. Assim, a ideia do “controle do crime” é substituída pela da “guerra contra o crime”.

Afirmar, também, que no cenário descrito, o tema do profissionalismo policial é citado como um recurso importante, para tornar a polícia mais eficiente, responsável e efetiva. Assevera que é tarefa urgente e necessária implementar projetos educacionais que busquem o aprimoramento da atividade profissional da polícia. (PONCIONI, 2007, p. 27)

Depois de pesquisar e entrevistar alunos, professor e gestores do curso de formação de oficiais na APM-GO, Souza (2003, p. 147-148) sugere, dentre outras propostas, a readequação da carga horária para permitir dedicação às atividades acadêmicas, a articulação entre teoria e prática, a construção de uma relação educacional dialógica usando as experiências acumuladas dos alunos, a discussão com o objetivo de promover o desenvolvimento das práticas pedagógicas, a avaliação das práticas pedagógicas utilizadas para a incorporação de inovações, a atualização curricular e a formação continuada para os docentes.

3. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. MATRIZ CURRICULAR E ENSINO POLICIAL

Com a adoção, pela SENASP, da MCN muitas escolas policiais modificaram a relação com o ensino profissional. A recomendação passou a ser a da utilização daquelas diretrizes com o objetivo de uniformizar a formação e construir discentes forjados para a segurança cidadã. Basílio (2007, p. 54-55) aponta que o ano 2000 trouxe, com a SENASP, as bases curriculares com o objetivo de padronizar o ensino policial nas diversas unidades da federação.

Por intermédio da SENASP, a partir do ano de 2003, a MCN tinha a ambição de formar um sistema único para o treinamento de todos os profissionais da segurança pública. As ações formativas privilegiavam: i) o foco no processo de aprendizagem; ii) a construção de redes do conhecimento para a promoção da integração, a cooperação e a articulação entre as diferentes instituições; iii) as diversas modalidades de ensino; iv) os diferentes tipos de aprendizagem e recursos; v) o desenvolvimento de competências cognitivas, operativas e afetivas; vi) a autonomia intelectual e a reflexão antes, durante e após as ações. (MCN, 2009, p. 2-6)

O objetivo da MCN era orientar as ações formativas dos profissionais da segurança pública independentemente da instituição, nível ou modalidade de ensino. A sua versão de 2003, foi revista em 2005. Já no período de 2005 a 2007, quando a SENASP realizou seminários regionais para os docentes das escolas policiais, aportes relevantes foram trazidos por diversos colaboradores que permitiram a construção de um documento, também, inovador. No ano de 2009, os resultados de um processo de amadurecimento do ensino policial resultaram em uma versão atualizada e ampliada de um documento de referência para as ações formativas.

Ao reunir os responsáveis pelo ensino na área da segurança pública de todas as regiões do país, a SENASP permitiu a edificação de um documento contemporâneo e global sobre a questão do ensino policial. A busca por uma uniformização, ainda que tenha permitido a participação de diferentes atores de diferentes partes do país, ignorou os perfis de formação diferentes das instituições policiais das distintas regiões, das regiões metropolitanas, das cidades pequenas, do campo e das comunidades. Nada disso inviabiliza, contudo, adequações particulares feitas no âmbito curricular, a partir das experiências locais.

Os resultados, de qualquer maneira, foram agrupados na dimensão educacional, relacionada às questões pedagógicas, e na dimensão estratégica, abrangendo os desafios da gestão escolar e da execução da MCN. A MCN, de abrangência nacional, construída com base

no consenso, manteve eixos articuladores, competências profissionais extraídas do perfil profissiográfico, reafirmou um núcleo curricular comum e específico, com cargas horárias recomendadas para as disciplinas e atualizou as suas diretrizes pedagógicas. No cenário árido da discussão sobre metodologias de ensino para a formação policial, pareceu um grande avanço.

Afirma o documento da SENASP que os currículos das ações de treinamento contemplam, dentre outros, os seguintes pontos: i) reconhecimento das características da sociedade contemporânea e das diversas formas de violência e criminalidade; ii) compreensão dos papéis das instituições de segurança pública, dos seus profissionais e da sociedade na construção de uma cultura de paz para a humanidade; iii) metodologias que orientem o enfoque comunitário, a colaboração e a integração das ações de justiça e segurança; iv) desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam um perfil profissional que seja capaz de: comunicar-se de forma efetiva, relacionar-se com a comunidade, mediar conflitos, atuar proativamente pautado nos direitos humanos, administrar o uso da força, utilizar técnicas e tecnologias não letais, gerenciar crises, lidar com grupos vulneráveis, lidar com a complexidade, o risco e a incerteza, utilizar tecnologias para planejar ações de prevenção, investigar crimes e solucioná-los, utilizar metodologias que possibilitem identificar problemas, bem como buscar, implementar e avaliar soluções. (MCN, 2014, p. 15-16)

O documento indica, também, que aquilo que é realizado no espaço educativo deve estar voltado para o desenvolvimento das competências profissionais e para a atuação do trabalhador da área da segurança pública. O documento fala em “escolhas pedagógicas da SENASP” que correspondem a: i) concepção crítica da educação comprometida com um profissional em formação e que fortaleça o ético, o técnico e o legal; ii) teoria e prática articuladas usando metodologias ativas para gerar situações de aprendizagem; iii) construção de um modelo de segurança cidadã que abranja políticas sociais e projetos preventivos articulando as diversas forças sociais; iv) currículo organizado em eixos e áreas de aprendizagem que reúnam disciplinas afins consolidando uma prática pedagógica com visão global e interdisciplinar; v) discutir o “currículo oculto”. (MCN, 2014, p. 16-17)

O documento da SENASP indica que a necessidade de certificação e validação de cursos, fora “dos muros institucionais”, contribuiu para que as escolas responsáveis pela formação policial buscassem caminhos diferentes para o reconhecimento de seus cursos. Inicialmente, por intermédio do reconhecimento pelos Conselhos Estaduais de Educação, através de parcerias com universidades ou com a formulação de legislação própria no âmbito estadual.

É de se observar, que as expressões “direito policial”, “direito de polícia” e “direito da polícia” não apareceram no documento MCN. Ocorre que na Área Temática III, que corresponde aos conhecimentos jurí-

dicos, surge a indicação da disciplina “fundamentos jurídicos da atividade policial”, que poderia ser um espaço adequado para superar uma visão puramente técnica do conteúdo a ser discutido e apreendido.

Ainda, em relação a qualificação profissional a Portaria Interministerial nº 158-A/2010, criou, no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, um eixo tecnológico voltado para a segurança. Trata-se da inclusão dos cursos superiores de tecnologia em segurança pública, em serviços penais e em segurança do trânsito, com carga horária mínima de 1600 horas, com oferta específica para profissionais de segurança pública por meio de instituições conveniadas com o Ministério da Justiça e com os órgãos de Segurança Pública. Neste particular, reconheceu a possibilidade de que cursos superiores de tecnologia em segurança pública pudessem ser organizados sobre diferentes ênfases e deu início a um processo de interação entre as organizações policiais e instituições de ensino superior. (MCN, 2014, p. 18-19)

Essa possibilidade é positiva para as escolas de formação policial já que podem incluir no seu catálogo de cursos, além de curso de curta duração e especializações, cursos superiores na área de segurança. Ao mesmo tempo, abre espaço para a aproximação com instituições de ensino superior e com departamentos ou núcleos universitários, focados na discussão dos temas da segurança pública, estabelecendo uma relação mais simbiótica com as escolas policiais.

Também, amplia e demanda do ambiente universitário pesquisas acadêmicas voltadas para os temas afeitos a segurança pública, a cultura e ao ambiente policial. Não mesmo importante, estimula a qualificação dos profissionais da área policial ao mesmo tempo em que os valoriza.

A MCN faz referência, também, a ideia de que o processo educacional no âmbito policial deve ir além, em busca do reconhecimento da área de segurança pública como “ciência”. Fomenta, assim, a ampliação e o aprofundamento do estudo sobre os diversos problemas e realidades nas quais atuam os profissionais dessa área. A MCN assume, ainda, que a maturação acadêmica na área de segurança pública, com o alinhamento com outras áreas do conhecimento deve ocupar uma lacuna que, de modo contrário, poderá ser preenchida por um eixo anglo-saxão.

Sobre a influência da MCN no ensino nas polícias militares, Rodrigues (2020, p. 132-140) buscou identificar a aderência, notadamente na Brigada Militar do Rio Grande do Sul (BMRS), a partir da visão de gestores envolvidos em atividades de ensino. Na sua investigação concluiu pela existência de impactos positivos da MCN no modelo de formação de policiais militares, apontando, a partir de entrevistas, para uma melhora em relação a uniformidade e eficiência da formação, para um padrão mínimo de qualidade e de conteúdo na formação e capacitação, para o investimento, reaparelhamento e modernização das escolas policiais com o cumprimento de metas para acessar recursos da

SENASP, para o aumento da carga horária na formação dos policiais, para supressão de disciplinas militarizadas, além de tantas outras mudanças apontadas pelo gestores ouvidos durante o desenvolvimento do trabalho.

A pesquisa realizada por Larini (2020, p. 98) na Academia de Polícia Civil do Rio Grande do Sul, nos anos de 2003 e de 2014, aponta para ideia de ocorreu a incorporação de alguns dos valores da MCN. Contudo, alerta o pesquisador para o caráter descontínuo e desarticulado da formação policial e, como resultado, para a ausência de um projeto educacional capaz de implementar valores que satisfaçam interesses sociais e institucionais. Aponta que esta dificuldade advém da resistência de aceitar mudanças por parte das forças policiais e da não continuidade de projetos inovadores de formação em decorrência de questões políticas.

A análise do curso de formação profissional da Academia de Polícia Civil do Rio Grande do Sul indica, antes de tudo, que existe uma lacuna significativa entre o que foi proposto na MCN e o que é desenvolvido em cursos de treinamento policial. Destaca, Larini (2020, p. 99-100) a dificuldade dos cursos de formação em cobrir as tarefas policiais relacionadas à realidade e cita, como exemplo, o fato de que a formação policial ignorar o ensino para a interação com o público.

Ao analisar o currículo dos cursos de formação de escrivães e inspetores no período apontado, verificou ele uma diminuição na carga horária, uma diminui-

ção no número de matérias de viés humanista e o fim do modelo de formação integrada⁸. Ao mesmo tempo, aponta para ideia de que o curso de formação de 2014 seguiu somente de modo parcial, as estruturas da MCN. Esta limitação, para ele, esteve associada a tentativa de nivelar o conhecimento em razão das diferentes áreas de formação dos alunos, concepção militarizada sobre a missão da polícia e as estratégias operacionais e distinção entre as disciplinas teóricas e as práticas. (LARINI, 2020, p. 101-102)

Em outro sentido Silva (2009, p. 90-92) observou a rotina de formação de policiais e apontou para a ideia de que a formação não se resume ao ofertado na matriz curricular. Para alguns policiais, notadamente aqueles que passam por um regime de internato, são permitidas atividades que possibilitam a integração e atividades paralelas que ocorrem nos interstícios sociais e que corresponde a uma “pedagogia informal” para a introjeção de determinado *habitus*.

3.2. TRADIÇÕES METODOLÓGICAS

Apesar de já existir um ferramental teórico e pesquisas acadêmicas que demonstram a necessidade de repensar a forma com o processo de ensino-aprendizagem

8 Pires (2008 p. 64- 67) cotejou a MCN com regimento interno da instituição por ela analisada e com ideia de alguns professores, de um curso específico de aperfeiçoamento para progressão na carreira, sobre o ensino policial. Percebeu ela uma inadequação da carga horária destinadas a formação profissional em relação e quantidade de conteúdo a serem ensinados conforme a MCN, além da falta de clareza em relação aos objetivos pedagógicos institucionais.

se dá, não parece haver a apropriação destas ideias no campo do ensino policial⁹. Pontualmente já é possível observar ao menos uma autocrítica em relação ao papel a ser desempenhado pelas escolas policiais e, também, uma preocupação com a qualidade da formação policial e com outras pedagogias a serem estabelecidas.

Uma vinculação importante é aquela que indica que o ensino tradicional, centrado na aula expositiva, é incapaz de ampliar o aprendizado para competências mais próximas daquelas que seriam consideradas adequadas para o desempenho da atividade policial. Certamente que a formação passiva parte da ideia de que o policial não tem habilidades para construir sua formação de forma autônoma.

De qualquer maneira, já é usualmente conhecida a crítica estabelecida à principal forma de associação que existe entre a educação de adultos e a aula expositiva. Ou seja, o ensino de adultos e a educação profissional se limitam, em sua grande maioria, a estabelecer uma simplificação do processo de ensino-aprendizagem, metodologia tradicional, que corresponde a ideia de um professor falando para um grupo de alunos ouvindo. Neste modelo, o processo de ensino-aprendizado está centrado no docente, que é considerado o centro difusor do conhecimento.

9 Hamada (2016, p. 23- 31, p. 42- 43) parte da “função docente” e “da práxis do trabalho docente” para explicar a sua visão sobre o ensino policial. Ainda, a partir de outros autores, aponta como práticas metodológicas de uso mais frequente, no ensino em geral, a exposição oral, estudo de textos, estudo dirigido, debate, seminário e a pesquisa.

Ou seja, a aula expositiva tem recebido críticas de diferentes formas, por inúmeros pesquisadores em diversas instituições. Porém, nada disso foi suficiente para diminuir o uso da aula expositiva na educação em geral e a existência de outros instrumentos para atividade docente é frequentemente ignorado.

A aula expositiva é somente uma parte daquilo que é considerado problemático no ensino profissional. É também um sintoma de uma educação que pensa pouco em termos de habilidades e competências que se exigem para a atividade profissional pensada sempre em termos de acúmulo de informações. Ou seja, o processo pedagógico é muitas vezes estéril em inovação.

A MCN (2014, p. 59-60) faz referência a abordagem por competência e igualmente refere a ideia de que mudanças na metodologia de ensino são decisivas e pressupõem o rompimento com práticas docentes conservadoras. O documento assume que sua metodologia de ensino estaria baseada nas, bem difundidas, ideias de Perrenaud, notadamente naquelas que indicam que a mobilização para apreender deve ser guiada pelo interesse, pela busca de conhecimento e pela articulação com a realidade. Ainda, pela análise da desconstrução/reconstrução do conhecimento que deva se dar pelo desenvolvimento da capacidade de análise, síntese crítica e criação a partir de situações vivenciadas, além da avaliação da própria ação e produção pelo aluno, a partir de reflexões sobre as ações e sobre eventuais resultados alcançados.

Góes (2016) entrevistou professores do Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares (CFOPM) da Polícia Militar da Bahia (PMBA), sobre as técnicas de ensino proposta pela MCN. Ainda, perguntou para os policiais quais as técnicas haviam sido utilizadas no curso de formação e dentre eles incluiu as seguintes categorias: resolução de problemas, simulação, estudo de caso, aula prática, debate cruzado, discussão dirigida, painel de discussão, exposição dialogada, *brainstorming* e grupo de vivências.

Os professores, basicamente, apontaram terem utilizado: resolução de problemas, estudo de caso, aula prática e exposição dialogada. Os alunos de duas turmas de 20 alunos, uma do ano de 2011 e a outra do ano de 2012, igualmente, foram perguntados, de forma mais genérica, sobre metodologias e currículo e cada uma das turmas apontou visões diametralmente opostas sobre o desenvolvimento das atividades a partir da MCN. (GÓES, 2016)

3.3. POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Uma das características que integra a formação nas escolas policiais é a “narrativa heroica” que algumas vezes, a depender da natureza daquilo que se está a contar, é apresentada no ambiente do chamado “currículo oculto”. Nestes casos, o professor fala de acontecimentos ocorridos em sua carreira policial, eventualmente, tratando de descrever situações extremadas em que o

comportamento “*by the book*” não viabilizaria o desempenho de suas funções.

Algumas vezes a descrição se traduz pela ideia de que com uma atuação dentro do espectro eminentemente legal não é possível alcançar alguma solução plausível para casos complexos. Trata-se de um externalidade, não necessariamente negativa, que, redirecionada e pautada pela análise da legalidade, permitiria a construção de boas metodologias de ensino a partir de experiências acumuladas pelos responsáveis pela formação dos profissionais de segurança pública.

Para além do aproveitamento daquilo que não é necessariamente negativo, vale lembrar que uma parte da formação nas escolas policiais parte de premissas descoladas da realidade o que é, desde logo, desestimulante, conforme se depreende de inúmeras pesquisas acadêmicas, dadas as deficiências formativas. O desenvolvimento fragmentado da formação e da construção dos conhecimentos, onde o discente é considerado um ente ativo da sua própria formação, acrescido de atividades práticas que exercitem um *learning by doing*, permitiria a construção de treinamentos mais adequados para o futuro exercício das atividades dos profissionais da segurança pública.

A mesma ideia serve para cursos de aperfeiçoamento em que o profissional retorna para escolas policiais para se preparar para apreender um tema específico ou com objetivos de ascensão na carreira. Muitas temáticas, em que o aprendizado prático e a contex-

tualização seriam possíveis, são ensinadas sem oportunidades para que o profissional seja confrontado com a realidade. Essa dissociação entre a formação e a realidade segue servido como motivo para reduzir o estímulo na busca pela qualificação e pela reiteração de práticas enraizadas no “currículo oculto”.

A ideia, principalmente na formação inicial para o desempenho profissional, é de que o discente seja, sempre que possível, colocando imediatamente no desempenho da atividade fim, dentro de determinadas realidades capazes de suportar, sem riscos, esta incorporação. Isso permitiria que grande parte da formação estivesse permeada por atividades práticas, ou mesmo, se adequado, com o desempenho da atividade própria de cada carreira de forma intercalada com a formação teórica e sempre mediada pela presença dos docentes em tutoria permanente.

A formação estanque, em que durante um período do tempo uma pessoa é treinada, é baseada em premissas que entendem que a teoria deve anteceder a prática. A narrativa uniforme dos alunos que passaram pela formação tradicional é a de que pouco foi aproveitado durante o período e que nem sempre aquilo que foi ensinado encontrou respaldo na realidade. Também, não raro, surge a narrativa de que, depois de alguns meses, o profissional que passou pela formação, sabe pouco sobre a atividade que irá desempenhar proximamente e não sabe o que deve fazer no patrulhamento, no plantão, na abordagem, no caso de resistência e de incivili-

dades, no uso dos sistemas policiais ou de dificuldades para entender o que se espera do profissional policial.

Outra afirmação comum é que o estágio profissional, entendido como o momento em que o recém-formado, ou na eminência de se formar, passa a atuar no mundo real, corresponde a uma etapa totalmente negligenciada, que está deslocada no tempo e que deveria ser, sempre que possível e dadas as condições e a realidade institucional e local, antecipada com a possibilidade de efetivamente exercer a atividade profissional.

Não raro, o argumento contrário a essa possibilidade parte da ideia de que equipamentos, tais como coletes balísticos, algemas, armas, viaturas, sistemas policiais e outras ferramentas, são necessários para o desempenho profissional, e que estes somente são acessíveis ao término da formação completa. Como referido, nada do que se imagina como prática profissional pode considerar como válido colocar em risco profissionais em formação e a própria instituição. Portanto, as escolas policiais devem gerenciar aquilo que pode ser acessível e apropriado para o processo educacional.

De qualquer maneira, é possível sugerir algumas formas de construção do conhecimento com o uso de metodologias participativas de aplicação imediata e como prática profissional em que o docente atua, também, como o facilitador do processo educacional. Assim, serão apresentadas algumas destas ferramentas, sem prejuízo de tantas outras que serviriam como instrumentos inovadores na formação policial.

3.3.1. CLÍNICA DE POLÍCIA

A Clínica de Polícia consiste em uma metodologia de ensino que promove, por intermédio da construção do equacionamento de um caso verdadeiro, a discussão e o aprendizado prático. Na Clínica de Polícia, portanto, uma situação concreta e real é submetida à apreciação dos alunos e então, na presença do professor e do interessado, o caso é discutido e são apresentadas possíveis soluções.

Essa metodologia corresponde a uma apropriação direta das ideias relacionadas à chamada clínica de formação, clínica de direito ou clínica médica, tipicamente voltada para a atuação de um profissional na sua área de formação. O seu uso parece adequado para um policial que desempenhará suas funções no atendimento ao público e no fornecimento de solução para usuários do serviço público. Outros atores do sistema de segurança pública, como burocratas de nível de rua ou executores da ação estatal, frequentemente, se deparam com a necessidade de orientar as partes sobre direitos e deveres e então a metodologia também corresponde a uma possibilidade formativa.

Afirma Amsterdam (1984, p. 616-617) que a chamada “educação jurídica clínica” seguiu diferentes formas, mas basicamente se observa a seguinte técnica: i) os discentes são confrontados com situações problemáticas, que podem ser simuladas ou reais, com o atendimento de usuários; ii) as situações problemáticas são complexas e envolvem a interação em várias dimensões,

tais como, jurídica, prática, institucional e pessoal; ainda, não são refinadas ou previamente conhecidas dos discentes, sendo exigida a identificação do problema; iii) os discentes lidam com o problema assumindo a responsabilidade pela decisão, atuando para resolver o problema e interagindo com outras pessoas; assim, é necessário identificar o problema, analisá-lo, formular respostas e planejar um curso de ação; iv) o desempenho dos discentes é submetido à crítica por parte do docente e dos colegas; esse processo, eventualmente, poderia ser feito com a gravação da ação e depois com a reprodução do registrado; v) a revisão crítica dos modelos de análise, para entender a experiência passada e prever e planejar condutas futuras; assim, por exemplo, é possível que os discentes se perguntem sobre quais os objetivos, quais os meios para alcançar, expectativas sobre os comportamentos dos demais, informações ignoradas, além de outras perguntas que ajudem a refletir sobre o método usado.

Para Scabin e Acca (2009, p. 2-3) a “clínica de direito” consiste na proposta de equacionamento de um conflito jurídico real a partir da representação de causas ou clientes sob a supervisão de um docente. Assim, sintetizam algumas das características da clínica: i) problemas jurídicos reais; ii) presença do cliente ou de uma causa; iii) supervisão de um docente; iv) apresentação de uma solução real com efetiva possibilidade de intervenção por parte dos alunos.

A atividade policial é centrada no contato com casos e situação que exigem a tomada de decisão, assim

estaria de acordo com a primeira característica apontada. Neste particular, a Clínica Policial é de perfeito enquadramento nas atividades de formação. Uma parte importante das unidades policiais, móveis ou fixas, de polícia ostensiva ou de polícia judiciária correspondem a laboratórios de aprendizagem. Nelas é possível desenvolver com profundidade e qualidade aptidões iniciais que vão permitir ao profissional policial uma futura atuação. Assim, a primeira característica apontada para essa metodologia parece adequada.

A segunda característica corresponde à ideia de que a metodologia exige a presença de um interessado. No atendimento policial sempre estarão presentes interessados e demandantes. Assim, desde uma simples orientação a um cidadão, passando pela atividade de policiamento e pelo registro de um fato criminoso, pela adoção das medidas urgentes relacionadas ao caso, passando pela lavratura de um flagrante, pela atuação em uma operação policial ou mesmo o cumprimento de uma ordem de serviço correspondem a atividades, geralmente de natureza criminal, em que interessados estarão presentes.

Em relação a terceira qualidade, é de se observar que todas as atividades em unidades policiais são organizadas em função de modelos hierárquicos. Superiores hierárquicos, porém, não são necessariamente pela sua simples ascendência, instrutores e professores. Ocorre que uma formação fragmentada, conforme referido, colocando o discente imediatamente no desempenho da atividade fim, permeada com atividades práticas,

exigiria do docente e da instituição policial o planejamento para o desempenho de suas funções em um ambiente que se aproxima da realidade. Logo, retirar o docente das academias e escolas de polícia e colocá-lo em contato com o cotidiano policial para supervisionar a formação policial corresponde a uma ação correta.

Em relação à solução do problema apresentado, como se sabe é da natureza da atividade policial atender os que buscam o apoio estatal. Se imediatamente uma solução não é encontrada, esta é buscada por intermédio de ações ulteriores e pelo encaminhamento do caso para quem tem a competência para decidir. Ao mesmo tempo a observação e a coleta de elementos de informação integra o dia a dia dos profissionais da segurança pública. Este esforço é um caminho preciso para o aprendizado já que justamente exige do profissional policial o uso de ferramentas de pesquisa criminal, o uso de raciocínios lógicos, a coleta de informações, o estabelecimento de relações, a apresentação de soluções ou de encaminhamentos para os interessados, além de outros instrumentos.

A Clínica Policial corresponde a uma forma mais estruturada de acompanhamento pedagógico e aproximação com a realidade profissional, afastando esta prática pedagógica do estágio ordinário. De qualquer maneira, se exige dos que pretendem fazer uso da Clínica Policial um planejamento detalhado, uma visão precisa de objetivos com a possibilidade de pensar qual caminho será desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem.

3.3.2. *DIALOGO SOCRÁTICO*

O Diálogo Socrático é outra ferramenta que tem ampla possibilidade de ser utilizada no ensino policial. Nesta forma específica de construção do conhecimento, a conversação está no centro do processo de ensino e o mais importante é a edificação coletiva do saber com o desenvolvimento de reflexões específicas sobre determinado assunto ou sobre determinado comportamento.

No Diálogo Socrático, ao aluno é apresentado um cenário e o docente sistematicamente faz uma série de perguntas pré-definidas. As perguntas são elaboradas para direcionar o raciocínio dos discentes por caminhos pré-determinados. Os discentes devem utilizar sua experiência e qualquer conhecimento, que já possuam, para buscar responder as perguntas realizadas. Num outro momento, técnicas indutivas vão ajudar os alunos a irem além do apresentado. (PARASKEVAS; WICKENS, 2003, p. 6-7)

Uma vez que as ideias e os conceitos genéricos são entendidos, o docente usa perguntas para ajudar os alunos a desenvolver definições mais universais, afirmam Paraskevas e Wickens (2003, p. 7). Assim, os alunos têm a oportunidade de demonstrar uma compreensão abrangente daquilo que havia sido discutido. A ideia subjacente aqui é a de que, quando os alunos desenvolvem o conhecimento e a compreensão de maneira ativa e cooperativa, eles têm uma maior probabilidade de armazenar e entender aquilo que foi discutido ao contrário das informações recebidas passivamente.

Para Kerr (1999, p. 116-118), os defensores do método socrático exaltam sua capacidade de ensinar um raciocínio sofisticado para um grande grupo de discentes. Ele lembra que a força do método é que nele existe a possibilidade de, permanentemente, o discente ser questionado e isso induz todos a participar, indiretamente se preparando para explorar os diversos aspectos de cada ocorrência. Fazendo a análise de forma particular, no debate com os demais ou com o professor, e ao se autoquestionar, os alunos são forçados a enfrentar as debilidades de cada posição estimulando, como consequência, o raciocínio.

Com base no raciocínio socrático internalizado, os alunos se tornam especialistas em criticar seus próprios preconceitos, levando a uma compreensão aberta e sofisticada daquilo que é ensinado. De acordo com os proponentes do método socrático, os benefícios colaterais dessa técnica são consideráveis. As discussões em classe se tornam animadas e estimulantes, incentivando os alunos a se prepararem para a aula e a participarem dos debates esclarecedores. Ao mesmo tempo, os alunos falam com frequência, ajudando-os a desenvolver e aprimorar habilidades retóricas. Finalmente, alguns argumentaram que a maneira como o método força os estudantes a construir sua própria visão, auxilia no desenvolvimento da imaginação moral. De acordo com essa visão, os estudantes que aprendem por meio do Diálogo Socrático provavelmente apreciam a construção social da norma e, portanto, sentem uma forte

responsabilidade moral por garantir que a norma seja usada com sabedoria. (KERR, 1999, p. 117-118)

Noutro sentido, é possível afirmar que o Diálogo Socrático é compreendido como um método que utiliza a interação dialogada entre dois ou mais sujeitos para estimular a compreensão ou a reflexão sobre um tema. No ensino ele apresenta algumas qualidades, tais como: conversação no centro da atividade pedagógica, participação inquisitiva, inexistência de um objetivo estrito, construção coletiva do conhecimento, estímulo ao desenvolvimento da capacidade reflexiva e aprendizagem com a responsabilização do discente. (CARVALHO, 2009, p. 31)

No Diálogo Socrático os discentes são surpreendidos pela dúvida e pela ação redargutiva. Assim, quem conduz uma atividade usando a metodologia socrática, não deve ser o respondedor de todas as perguntas dos alunos. O professor pode não estabelecer um suporte imediato para as dúvidas permanecendo como um garantidor de que a assimetria de informações não seja resolvida imediatamente. Assim, as aulas magistrais são substituídas pela construção coletiva de alguns conceitos e informações por intermédio de um processo dialogado de construção do conhecimento. (CARVALHO, 2009, p. 32)

O Diálogo Socrático parece ser um modelo adequado ao ensino policial. A formação com esta metodologia é centrado na ideia de que o aluno pode e deve ir além daquilo que ordinariamente co-

nhece, construindo criticamente ideias sobre o campo do conhecimento em que busca formação. Assim, ele é responsável pelo conjunto de ideias apreendidas e por aquilo que ele imagina ser importante para o seu aprendizado. Portanto, o aluno deve ter condições de autonomamente refletir sobre determinados temas e apresentar contribuições que servem para compreender aquilo que é discutido.

Nas academias e escolas policiais, a metodologia socrática parece de encaixe perfeito. Tanto em aulas teóricas como em aulas que tratam de temas mais concretos, parece adequado o uso de questionamentos constantes para a construção do conhecimento. Imagina-se que em situações específicas, como nas discussões sobre questões operacionais, os diversos participantes ouvem e aventam as proposições para que ao final se verifique a compatibilidade com aquilo que a norma infralegal, o protocolo padrão, a instrução ou a prática determinam.

Os discentes das escolas policiais estão conformados com uma aula centrada na ideia da passividade, numa formação que não lhes envolve e que, também, não exige autoexposição, obrigatoriedade de manifestação, apresentação de ideias e temas que exigem posicionamento ideológico. No âmbito de uma escola policial, o professor não pode ser considerado suficiente e capaz de, usando metodologias tradicionais, direcionar todo o processo de ensino aprendizagem de forma unilateral.

3.3.3. MÉTODO DO CASO

Tradicionalmente o Método do Caso correspondia à análise de decisões judiciais com o uso do Diálogo Socrático. O método buscava apontar para um direcionamento científico do ensino escolhendo casos que poderiam ajudar o estudante a raciocinar a partir de decisões judiciais. Assim, é descrito basicamente como uma forma de ensinar determinado conteúdo utilizando referências paradigmáticas previamente definidas, como no ambiente jurídico, decisões dos tribunais. No ensino policial, abordagens, investigações, casos de impacto, operações bem-sucedidas e perícias consideradas reveladoras, permitem a construção do conhecimento e do raciocínio científico.

Corresponde, portanto, a um instrumento didático que envolve o exame de decisões utilizando o Diálogo Socrático. O método foi amplamente aceito e utilizado nos EUA e corresponde ao modelo mais empregado no ensino jurídico daquele país.

O método, que foi introduzido a partir de 1870 em Harvard por Langdell, decorre da ideia de que o direito seria como uma ciência que deveria ser estudada por métodos científicos. Como consequência, ele exigia que os alunos estudassem casos em um esforço para descobrir as regras e princípios fundamentais do direito. Até aquele momento o estudo do direito nos EUA era ensinado com base no *lecture method*, com diferentes variações. Em algumas escolas de direito, foi usado o *text and lecture* no qual os alunos eram convidados a ler

textos ou outras discussões como prelúdio das *lectures*. Langdell divergiu dessa forma de ensino-aprendizagem, assim, ele pediu para os seus alunos lerem decisões judiciais e buscarem o significado delas. (WEAVER, 1991, p. 155-156)

Moskovitz (1992, p. 241) afirma que o Método de Caso é a principal forma de ensino nas faculdades de direito nos EUA e que quase todos os professores aprenderam usando a técnica. Afirma, também, que quando um professor começa a ensinar ele escolhe o método olhando para as pessoas que foram responsáveis pela sua formação profissional, também olha para outros docentes e olha para os livros disponíveis. Assim, afirma ele que para qualquer lugar que se olhe, no caso dos EUA, somente é possível ver o Método de Caso.

De qualquer maneira, de forma crítica, ele afirma que o método foi projetado não para ajudar os alunos a se tornarem melhores advogados, mas para alcançar um objetivo acadêmico que é o de permitir que professores e alunos examinem um caso como matéria-prima de uma nova ciência, a ciência do direito. Aponta de forma crítica que, por coincidência, o método ajudou a melhorar algumas habilidades úteis na advocacia, tratando-se de um subproduto accidental.

Afirma também, que se o principal objetivo da educação jurídica é treinar advogados, ao invés de examinar “a ciência do direito”, a metodologia adequada seria o *Problem-Based Learning* (PBL) já que esta seria projetada para treinar profissionais, conforme se obser-

va em outras formações profissionais. Assim, em síntese, o autor defende uma transição do Método de Caso para o PBL. (MOSKOVITZ, 1992, p. 241)

De qualquer maneira, o Método do Caso é uma técnica que encontra uma grande possibilidade de utilização na atividade de formação dos policiais. Na educação profissional, de um modo geral, ela tem a possibilidade de servir como um instrumento de formação concreta de alunos, já que, novamente, as metodologias participativas são capazes de estimular a criação de um ambiente fértil para a reflexão e a construção coletiva de ideias e do conhecimento.

Não é incomum encontrar ocorrências policiais que apresentam uma riqueza tão grande de detalhes e particularidades que todo um conjunto de informações poderiam ser discutidas, analisadas e apreendidas a partir destas. Na esfera policial, portanto, as externalidades de determinados casos são tantas que uma infinidade de temas e derivações permitiria uma boa instrumentação para educação.

Há um ambiente favorável e que redundaria na edificação de bancos de dados de casos, bem estruturados, com documentos e informações relevantes, que permitiriam a atuação conjunta em inúmeras propostas de formação e em diferentes disciplinas. Algumas instituições ou organizações hoje já possuem bancos de dados em forma de casotecas, o que demonstra a viabilidade daquilo que se pensa adequado. Ou seja, se deve imaginar que o momento seja de ultrapassar o esforço indi-

vidual para construir casos e estruturá-los de forma coletiva, construindo uma casoteca policial que auxiliaria na educação dos profissionais da segurança pública.¹⁰

3.3.4. POLICE PROBLEM-BASED LEARNING

A construção do ensino com base em problemas não é nenhuma novidade. Inúmeras escolas de formação em diferentes níveis e áreas adotam formas específicas de instrução em que a tarefa de aprendizagem está baseada na observação de problemas e, conseqüentemente, na busca por respostas e soluções para interações complexas.

Ao analisar o CFOPM da PMBA, Góes (2016, p. 45-46) aponta para uma reformulação curricular alinhada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Assim, afirma que a matriz curricular foi, também, pautada pela construção de competências e pela aprendizagem baseada na resolução de problemas. Logo, o modelo curricular utiliza exemplificações teórico-práticas em laboratórios simulados ou reais, com a utilização do PBL, que exige interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, buscando desenvolver competências para o exercício profissional.

Salienta Espírito Santo (2014, p. 39-40), ao discutir o CFOPM da PMBA, a pretensão da instituição

10 Somente para ilustrar: Casoteca da ENAP, disponível em: <http://casoteca.enap.gov.br/Acesso> em: 20/02/2022; Casoteca DIREITO SP, disponível em: <https://direitosp.fgv.br/casoteca> Acesso em: 20/02/2022; Casoteca IPEA, disponível em: <https://www.ipea.gov.br/observatorio/casoteca> Acesso em: 20/02/2022; Casoteca FBSP de Práticas Inovadoras, disponível em: <https://casoteca.forumseguranca.org.br/> Acesso em: 20/02/2022.

de adequar a formação profissional ao estabelecido na MCN. Assim, reitera a ideia da MCN da construção de um currículo centrado em competências e na formação baseada na resolução de problemas, exemplificações teórico-práticas com simulações sobre a realidade com a utilização do PBL.

A criação do Sistema de Formação Integral (SFI) no âmbito da PMBA apresenta um conjunto importante de alterações que estão apoiados na construção de conhecimentos, habilidades e competências. Apresenta inúmeros objetivos dentre eles os que atentam para fragilidades e potencialidades em relação às competências requeridas para o alcance de um certo perfil profissional para o policial. Para tanto, são desenvolvidos programas que aproximam a teoria da prática, que reconhecem a complexidade dos problemas de segurança, apostam na interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade e usam metodologia da pedagogia de projetos, da problematização e da aprendizagem baseada em problemas. (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 43-45)

Partindo do PBL os alunos aprendem a resolver dúvidas refletindo sobre suas experiências. Neste particular, os alunos se tornam ativos e buscam soluções plausíveis para um mundo real. Ao mesmo tempo, encoraja os alunos a terem a responsabilidade de auxiliarem no seu próprio aprendizado. Essa participação, com o objetivo de resolver os problemas, acaba permitindo a aquisição de habilidades que vão permitir o equacionamento de situações pertinentes para a atividade policial, sempre que necessário.

O PBL é centrado na aprendizagem experimental e está organizado em torno da investigação, da explicação e da resolução de problemas relevantes. Do ponto de vista da materialização, os alunos trabalham em pequenos grupos de colaboração e aprendem o que precisam saber para resolver um problema. (HMELO-SILVER, 2004, p. 236)

O docente tem o papel de facilitar ou orientar a aprendizagem dos alunos através de diversas fases. Hmelo-Silver (2004, p. 236-237), de maneira didática, chama isso de ciclo de aprendizagem do PBL. Para ele o ciclo ocorre da seguinte forma: i) os alunos são apresentados a um determinado cenário ou problema; ii) depois os alunos formulam e analisam o problema identificando os fatos relevantes, estes ajudam na melhor compreensão do problema; iii) depois de compreender o problema, os discentes geram hipóteses sobre possíveis soluções; iv) nesta etapa de desenvolvimento do método os discentes percebem suas eventuais deficiências de conhecimento em relação ao problema e aqui é necessário que os discentes busquem equalizar as deficiências de conhecimento de forma autônoma, é o chamado de *Self-Directed Learning* (SDL); v) após o SDL, os alunos aplicam seus novos conhecimentos no problema e avaliam suas hipóteses à luz do que aprenderam; vi) na conclusão de cada problema, os alunos fazem reflexões sobre o conhecimento abstrato adquirido; vii) por fim, o docente ajuda os alunos a aprender as habilidades cognitivas necessárias para a solução do problema.

Apesar de não apresentar uma definição precisa, Moskovitz (1992, p. 250-251) indica que: i) a primeira característica do PBL é o problema; este deve envolver várias questões complexas típicas da atividade profissional, deve ser analisado na perspectiva do litígio, da negociação ou do planejamento e o estudante deve abordar o problema a partir de uma função especificada, tais como advogado, juiz, servidor responsável pela aplicação da lei, técnico etc.; ii) a segunda característica é o conhecimento prévio do problema; aguarda-se que os alunos trabalhem no problema em momento anterior e venham para a aula preparados para discutí-lo e, conseqüentemente, ofertem análises profundas e bem-organizadas; iii) por fim, é importante dar atenção para a discussão em classe; nesta parte da discussão os discentes utilizam materiais e ferramentas que ajudam na resolução do problema com o apoio do docente, além disso, podem ser solicitados a produzir respostas por escrito, preparar relatórios ou apenas se organizarem para discutir os problemas em sala de aula.

No caso da educação policial, parece uma ideia já bem difundida aquela que admite e reconhece que a prática de “contar histórias” corresponde a uma ação comum. A tradição do ensino oral é algo relevante no ensino policial e como consequência é possível adaptar essa externalidade à determinadas balizas metodológicas e obter bons resultados. Não raro, se observa que inúmeras vezes o professor elimina totalmente o previsto na proposta pedagógica em nome da narrativa de fatos de sua vida profissional. Essa dinâmica, em que o

docente conta fatos e apresenta aspectos da sua história profissional, se planejada, poder servir como base para a identificação de um problema que pode ser equacionado, questionado e discutido.

Lembra Shipton (2009, p. 62-63) que muitas vezes o PBL é usado em ambientes onde os alunos têm três ou quatro anos de formação para desenvolver habilidades relacionadas ao método. Afirmar ele que programas de educação para policiais duram alguns meses. Ou seja, antes de iniciar sua atividade profissional o policial foi submetido a um tempo pequeno de treinamento com o uso do PBL e, além disso, a literatura relativa ao uso de PBL na educação policial é bastante limitada.

Mesmo assim, aponta também que algumas avaliações iniciais, feitas na Austrália, sugeriram que o PBL aumenta a confiança dos estudantes em desempenhar seu papel, indica melhorias nos exames escritos e nas avaliações de cenário, adotando uma abordagem mais crítica em relação ao apreendido. O *Police Problem-Based Learning* (PPBL), segundo Shipton (2009, p. 62-65), parece fornecer os benefícios de uma abordagem centrada no aluno, claramente necessária como uma estratégia adicional na educação e no recrutamento policial.

Shipton (2009, p. 64-65) faz referência às preocupações atuais com a melhora do conhecimento funcional, na habilidade para a resolução de problemas e na competência para o aprendizado autodirigido. Afirmar ele que há um debate indicando que o PPBL não

forneceria orientação suficiente para alunos iniciantes, no entanto, essas preocupações são abordadas em dois níveis no contexto da atividade policial: i) o PPBL fornece várias estratégias de camadas de aprendizagem, que podem ser implementadas no currículo e aplicadas de forma colaborativa em sala de aula; ii) o PPBL pode fornecer um nível apropriado de orientação para os alunos por meio de um equilíbrio nos modos de aprendizado. Dentro do modelo híbrido proposto, o PPBL seria usado para facilitar o aprendizado mais profundo e integrar o assunto discutido com os problemas reais, enfrentados na prática do trabalho policial. À medida que os alunos progridem no aprendizado com a técnica referida, eles desenvolvem o pensamento crítico e as habilidades autodirigidas, qualidades que serão exigidas ao longo de suas carreiras policiais.

3.3.5. *ROLE PLAY*

O *Role-Play* é uma técnica de ensino-aprendizagem que envolve a construção de uma dramatização. Nesta o docente edifica uma narrativa e estabelece responsabilidades para cada um dos envolvidos. Essa responsabilidade corresponde ao desempenho de um papel a ser exercido pelos discentes que, a partir de informações e dados previamente definidos, incorporam um personagem e acabam reproduzindo o *ethos* esperado para aquele papel.

Ou seja, ocorre a distribuição de responsabilidades e atribuições entre os discentes, que envolve a in-

corporação de um determinado personagem, que não é exatamente o que normalmente desempenha em seu cotidiano, implicando, portanto, no uso deste travestimento para compreender a natureza de determinados papéis sociais. Para alguns há ainda uma diferenciação entre *Role Play* e o *Simulation*, porém, essa distinção não é necessariamente relevante.

Assim, se espera que o responsável pela condução da atividade pedagógica utilize um caso, verdadeiro ou construído, que tenha relação com a atividade profissional a ser desempenhada pelo discente e que a partir deste caso, os diversos papéis a serem desempenhados pelos discentes nas suas atividades profissionais possam ser simulados pelos envolvidos com o uso de signos típicos de cada um dos papéis. Trata-se, portanto, de uma simulação da realidade com a incorporação de papéis pelo envolvidos.¹¹

Uma vantagem importante é que a técnica é simples, breve e facilmente organizável. A dramatização é altamente flexível, deixando muito mais espaço para a demonstração de variação individual, iniciativa e imaginação. De qualquer maneira a abordagem é fundamentalmente diferente de outros métodos de ensino encontrados na maioria das academias e escolas policiais. Em síntese, o aluno vai ser “envolvido na aula” ao invés de simplesmente “receber uma aula”.

11 Academia de Polícia do Estado de São Paulo tradicionalmente realiza a dinâmica no formato proposto, conduzida pela Professora Aurora Vicentim Themer com o apoio de inúmeros docentes.

O *Role Play* é, portanto, uma metodologia que trabalha com a dramatização de papéis. Assim, exige que o discente abandone o papel que desempenha na vida e os padrões habituais de comportamento em troca do papel e dos padrões de outra pessoa. O novo papel pode ser o de uma pessoa real ou pode ser inteiramente ficcional. Assim, em verdade, o aluno deve assumir o papel de outra pessoa e, se possível, ele tenta falar como a outra pessoa, se comportar como a outra pessoa e se sentir como a outra pessoa. (CHESLER; FOX, 1966, p. 3-4)

A técnica de interpretação de papéis tem sido usada com sucesso em uma variedade de situações e instituições. Trata-se de uma maneira de fornecer meios para uma pessoa entender a posição, os sentimentos e o comportamento dos outros. Significa que ambas as partes entenderão melhor as preocupações e os interesses umas das outras, se forem capazes de lidar umas com as outras com honestidade e paciência.

Afirmam Chesler e Fox (1966, p. 5) que o amadurecimento humano é mais do que um processo de aprender “coisas”, ele envolve a criação gradual de um “papel”, uma maneira única de se relacionar com pessoas, coisas e situações que determinará e caracterizará todo o comportamento social de alguém. Assim, o papel de uma pessoa não é apenas sua maneira padronizada de avaliar e se comportar em relação ao mundo, é também sua maneira de avaliar e se comportar em relação a si mesmo. Logo, todo comportamento é o reflexo de um papel, e toda interação social é uma sequência

continua de papéis em interação, ou episódios de representação de papéis. Nesses termos, todo o mundo é um palco e todas as pessoas são atores.

De modo geral, os cursos de formação ministrados costumam empregar métodos instrucionais tradicionais, como palestras e leituras dirigidas. Essas técnicas não são apropriadas para desenvolver as habilidades necessárias para a avaliação ou para um entendimento profundo das perspectivas teóricas. Além disso, muitos estudantes preferem desenvolver o conhecimento “fazendo” ao invés de “ouvindo”. (ALKIN; CHRISTI, 2002, p. 210)

Uma das opções é justamente a dramatização de papéis. Isso representa uma reestruturação intencional das experiências de aprendizado dos alunos para promover conexões intelectuais mais explícitas entre os discentes e entre os discentes e os docentes. A partir de outros pesquisadores, Alkin e Christi (2002, p. 210) afirmam que habilidades sociais e intelectuais chegam ao aluno através de situações caracterizadas por interatividade e não por isolamento.

Também, avaliam os autores que no ambiente de aprendizagem da sala de aula é seguro correr riscos e experimentar novos conceitos e ideias. O *Role Play* é um método viável e produtivo para o *learning by doing*. Reafirmam Alkin e Christi (2002, p. 211) que na dramatização os participantes assumem um “papel”, isto é, desempenham um papel, próprio ou de outra pessoa, em um cenário específico.

Esse “brincar” significa que os participantes podem expressar seus pontos de vista de maneiras criativas. O *Role Play* tem como efeito, também, a interação na sala de aula e a aprendizagem entre pares e esse processo aumenta a motivação. Afirmam os autores que nos espaços pedagógicos onde dramatização é usada os discentes são menos ansiosos e tem menos medo, compartilham suas ideias mais facilmente, são motivados e têm experiências mais amplas. (ALKIN; CHRISTI, 2002, p. 211)

Também, a dramatização de papéis é mais comumente usada em situações que lidam com atitudes e sentimentos, por exemplo, para replicar os sentimentos de alguém em uma situação social específica, referem Alkin e Christi (2002, p. 211-212). A dramatização de papéis também pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, embora não seja usada com frequência dessa maneira. Também é usado para desenvolver habilidades como treinamento, audição e resolução de conflitos.

Por fim, é possível afirmar que esta técnica metodológica é absolutamente viável no ambiente do ensino policial. Trata-se de uma medida adequada para apresentar para o estudante o campo de trabalho conflitivo e repleto de atores reais que ele enfrentará. Assim um policial que está preparando a sua formação poderá entender como esse processo ocorre e como ele poderá enfrentar situações complexas envolvendo atores, cenários e papéis. Eventuais erros e práticas inadequadas parecem totalmente aceitáveis e é pela

crítica estabelecida por outros alunos e pelo discente que o envolvido poderá refletir sobre o seu papel como policial, construindo uma melhor relação com o seu campo de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino policial é ineficiente do ponto de vista do que se apreende e do que se ensina. O produto do ensino policial é um profissional que apresenta deficiências e insuficiências para o desempenho da sua atividade profissional. As escolas policiais reproduzem estruturas e a matrizes pedagógicas pouco participativas e os defeitos e qualidades de uma formação mais tradicional acabam por influenciar diretamente a sistemática de educação observada nas academias e escolas policiais.

A agenda de segurança pública, apesar de erigida como prioritária nos discursos políticos contemporâneos, não apresentou inovações relevantes que pudessem repercutir no combate à criminalidade. Nenhuma mudança efetivamente se observou na área da segurança pública e, esta particularidade, na perspectiva das forças de segurança, tem produzido desconforto. A sensação de insegurança e as deficiências do policiamento, do sistema de investigação criminal, de persecução penal, de justiça penal e de encarceramento seguem sendo amplificadas.

O fortalecimento da ideia de um processo penal acusatório, com o advento de normas mais protetivas de garantias fundamentais, e um enfraquecimento das formas inquisitivas de persecução, com novos institutos de viés garantista, seguem sendo minados por arroubos autoritários e pela diminuição do valor das prerrogati-

vas profissionais dos trabalhadores da segurança pública. Posturas antidemocráticas e voltadas para ruptura institucional, igualmente, minam a confiança nas instituições policiais.

A inexistência de propostas concretas que possam trazer sugestões para reorganização no campo da segurança pública parece um defeito recorrente. Ainda, todas estas singularidades decorrentes da própria organização das instituições e das carreiras e a forma como elas se relacionam parecem não auxiliar no equacionamento do problema.

A deterioração da segurança pública tem, também, relação com a formação profissional dos policiais. O fortalecimento, por exemplo, do ambiente científico dentro das escolas policiais para formação conformada na excelência, parece corresponder a um dos meios para a construção do conhecimento e da valorização dos instrumentos que permitem melhorar o processo de ensino-aprendizagem policial. Novas ferramentas educacionais podem auxiliar no equacionamento do problema da profunda divisão entre aquilo que a sociedade deseja em termos de segurança e aquilo que as polícias podem oferecer nas suas atividades cotidianas.

Existem instrumentos normativos que definem que a educação policial deve estar estruturada com o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam um perfil profissional ético, técnico e legal. Também, onde a teoria e prática estejam articuladas e onde o uso de metodologias participativas possam gerar

situações de aprendizagem focados na realidade. A construção de um modelo de segurança cidadã que abranja políticas sociais e projetos preventivos articulando as diversas forças sociais parece, como consequência, algo desejável na formação profissional policial.

Ainda que estudos e documentos sugiram o aperfeiçoamento na forma como o processo de ensino-aprendizagem se dá, não se observam muitas inovações. Também, uma vinculação importante é aquela que indica que o ensino tradicional, isoladamente, é incapaz de ampliar o aprendizado para competências mais próximas das que seriam adequadas para um policial. A formação passiva parte da ideia de que o policial não tem habilidades para auxiliar na construção da sua formação de forma autônoma. Ou seja, a educação policial, frequentemente, se limita a estabelecer uma simplificação que é a de um professor falando para um grupo de alunos ouvindo.

Trata-se de um sintoma de uma educação que pensa pouco em termos de um projeto de formação profissional, que acredita muito que habilidades individuais docentes podem salvar a formação profissional, que está organizada com o objetivo de acumular informações e onde a inovação no processo pedagógico é um terreno infértil. Assim, não há um pensamento em termos de habilidades e competências exigidos para o exercício da atividade profissional.

Curiosamente, uma das características que integra a formação nas escolas policiais é a narrativa, a

contação de história, a assunção de outros papéis, o uso de casos paradigmáticos além de um aprendizado pela prática. Neste caso se observa que já há uma latência de características para a edificação de metodologias participativas.

Em síntese, o ensino policial é sensibilizado pela efetiva falta de inovação e a segurança pública demonstra dificuldades para enfrentar os seus problemas e superar suas limitações, pela própria ausência de informações científicas e pesquisas instrumentais. Uma formação com melhores resultados, se imagina, parece possível, também, com o uso de técnicas de ensino participativas. Ferramentas metodológicas inovadoras e a emergência de um Direito Policial parecem poder auxiliar na formação dos profissionais na segurança pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKIN, Marvin C. ; CHRISTI, Christina A. The Use of Role- Play in Teaching Evaluation. *American Journal of Evaluation*. Vol. 23, 2002, p. 209-218.

AMSTERDAM, Anthony G. Clinical Legal Education. A 21st Century Perspective. *Journal of Legal Education*. Vol. 612, 1984, p. 612- 618.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Orgs.). Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo: Ipea e FBSP, 2019.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2021. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2021.

BARALDI, Tereza Cristina Albieri. *A Formação Técnico- Profissional do Delegado de Polícia de São Paulo*. Doutorado em Educação. Marília: UNESP, 2012.

BASÍLIO, Marcio Pereira. *O desafio da formação do policial militar no estado do Rio de Janeiro: utopia ou realidade possível?* Mestrado em Administração. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

BASTOS, Emerson Abreu. *A formação profissional de policiais de investigação criminal (Delegados e Detetives): estudo dos currículos da Academia da Polícia Civil de Minas Gerais de 1985 a 2002*. Mestrado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARVALHO, Leonardo Arquimimo de. O discurso docente no contexto simbólico da linguagem jurídica: opressão e falsa consciência esclarecida. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Org.). *Ensino Jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001, p. 161- 176.

CARVALHO, Leonardo Arquimimo de. Diálogo Socrático. In: GHIRARDI, José Garcez. *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 31- 47.

CARVALHO, Salo de. *Antimanual de criminologia*. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CHESLER, Mark; FOX, Robert. *Role- Playing Method in the Classroom*. Chicago: Science Research Associates, 1966.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito Administrativo*. 29 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. Pragmática da Investigação: modelos intencionais na investigação policial. *Revista Brasileira de Ciências Policiais*. Vol. 1, n. 1, 2010, p. 137- 150.

ESPÍRITO SANTO, Marcelo Carvalho do. *O uso da aprendizagem baseada em problemas: o caso da Academia de Polícia Militar da Bahia*. Mestrado Profissional em Segurança Pública Justiça e Cidadania. Salvador: UFBA, 2014.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”. *Revista de Administração Pública*. Vol. 50, 2016, p. 959- 979.

GÓES, Claudemar Pimenta. *A formação profissional na Academia de Polícia Militar da Bahia: a experiência da matriz curricular nacional nas Turmas 2011 e 2012*. Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania. Salvador: UFBA, 2016.

GOLDFARB, Phyllis. Back to the future of Clinical Legal Education. *Boston College Journal of Law & Social Justice*. Vol. 32, 2012, p. 279- 308.

GOMES, Paulo Valente. A Actividade Policial como Ciência. *Revista Brasileira de Ciências Policiais*. Vol. 1, n. 2, 2010, p. 105- 125.

GROSSMAN, George S. Clinical Legal Education: History and Diagnosis. *Journal of Legal Education*. Vol. 162, 1973, p. 162- 193.

HAMADA, Helio Hiroshi. *Um olhar além dos quadros: o que fazem os professores no ensino profissional de segurança pública*. Doutorado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

HMELO- SILVER, Cindy E. Problem- Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, vol. 16, n. 3, September 2004, p. 235- 266.

JACONDINO, Eduardo Nunes. *Poder/Saber e Corpo: os regimes disciplinares e a construção microfísica da profissionalização da segurança pública*. Doutorado em Sociologia. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

KERR, Orin S. The Decline of the Socratic Method at Harvard. *Nebraska Law Review*. Vol. 78, n. 1, 1999, p 113- 134.

LARINI, Belchior Paim. *A Formação Profissional de Policiais de Polícia Judiciária: estudo dos currículos da Academia da Polícia Civil do Rio Grande do*

Sul. Mestrado Profissional em Segurança Cidadã. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

MAGALHÃES, Luiz Carlos. *Educação Policial: escola e formação profissional: entre a teoria e a prática*. Rio de Janeiro: Pod, 2019.

MATA, Lucio Batista. *O Papel de uma Universidade Corporativa no sistema de ensino policial do Brasil: um estudo de caso da Academia Nacional de Polícia*. Mestrado em Administração. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AÇÕES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE SEGURANÇA PÚBLICA. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2009. Disponível em: <https://posticse.nasp.ufsc.br/files/2014/02/2009MatrizCurricular.pdf> Acesso em: 10 jan. 2022.

MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AÇÕES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE SEGURANÇA PÚBLICA. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. Disponível em: https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/seguranca-publica/livros/matriz-curricular-nacional-versao-final_2014.pdf Acesso em: 10 jan. 2022.

MOSKOVITZ, Myron. Beyond the Case Method: It's Time to Teach with Problems. *Journal of Legal Education*. Vol. 42, n. 2, 1992, p. 241- 270.

MOURA, José Adersino Alves de. *Prática docente: o agir comunicativo no ensino policial militar*. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2021.

PARASKEVAS, Alexandros; WICKENS, Eugenia. Andragogy and the Socratic Method: The Adult Learner Perspective. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. Vol. 2, n. 2. 2003, p. 4- 14.

PATÍÑO ALVAREZ, Jorge Enrique (et all). Método de Instrucción Policial. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*. Vol. 10, 2018, p. 207- 218.

PIRES, Tania Aparecida Porfirio de Souza. *O Ensino Policial Civil: o caso da Academia de Polícia Civil de Goiás*. Mestrado em Educação. Goiânia: PUC Goiás, 2008.

PONCIONI, Paula. Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil. *Revista Brasileira de Segurança Pública*. Vol. 1, n. 1, 2007, p. 22- 31.

QUEEN, Cecil R. Effectiveness of problem- based learning strategies within police training academies and correlates with licensing exam outcomes. , *ProQuest Dissertations Publishing*, Western Michigan University, 2016.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e Direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Carlos Roberto Guimarães. *Educação Policial e Segurança Cidadã: análise da inserção da Matriz Curricular Nacional na Brigada Militar/RS e na forma de policial em democracia*. Mestrado Profissional em Segurança Cidadã. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

SÁ, Leonardo Damasceno de. *Os filhos do Estado: auto- imagem e disciplina na formação dos oficiais da Polícia Militar do Ceará*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; 2002.

SABBAG, Eduardo. *Manual de Direito Tributário*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Inovação no Ensino Policial: história e lições. *Boletim de Análise Político- Institucional*. IPEA. N. 11, Jan- Jun 2017, p. 53- 59.

SCABIN, Flávia; ACCA, Thiago. Clínica de Direito. In: GHIRADI, José Garcez. *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 1- 22.

SHIPTON, Brett. Problem Based Learning: Does it provide appropriate levels of guidance and flexibility for use in police recruit education? *Journal of Learning Design*. Vol. 3, 2009, p. 57- 67.

SILVA Robson Rodrigues da. *Entre a caserna e a rua: o dilema do “pato”. Uma análise antropológica da instituição policial militar a partir da Academia de Polícia Militar D. João VI*. Mestrado em Antropologia. Niterói: UFF, 2009

SOUSA, Stenio Santos. Coleta de Perfil Genético e Investigação Criminal: identificação criminal ou meio de prova, à luz do princípio da constitucionalidade? *Revista de Direito de Polícia Judiciária*. Vol. 3, 2018, p. 113- 149.

SOUZA, Baltazar Donizete de. *O Ensino Policial e a Formação de Oficiais na Academia de Polícia Militar do Estado de Goiás*. Mestrado em Educação. Goiânia: PUC Goiás, 2003.

SOUZA, Luiz Ronilson de. *Ensino Policial Militar*. Doutorado em Educação. São Paulo: PUC São Paulo, 2008.

VALE, Jesiane Calderaro Costa. *Da Academia de Polícia Militar ao IESP: a formação de Oficiais da Polícia Militar do Pará (1988 a 2014)*. Doutorado em História. Belém: UFPA, 2018.

VALENTE, Manuel Monteiro Guedes. A Ciência Policial na Sociedade Tardo- Moderna como fundamento do Estado de direito democrático. *Revista Brasileira de Ciências Policiais*. Vol. 2, n. 2, 2011, p. 47- 63.

VALENTE, Manuel Monteiro Guedes. *Teoria Geral do Direito Policial*. 6. ed. Coimbra: Almedina, 2019.

VENTURA NETO, Carlos Serafim. *Direito Policial em Angola: breve reflexão*. Mestrado Integrado em Ciências Policiais. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, 2015.

WEAVER, Russell L. Some reflections on the case method. *Legal Studies*. Cardiff. Vol. 11, 1991, p. 155- 171.



editorial.tirant.com/br/

A docência no ensino superior é uma tarefa desafiadora. Quando voltada para a formação profissional de policiais essa dificuldade se amplia, notadamente em razão da reprodução das metodologias e técnicas tradicionais de ensino em um ambiente em que os alunos, com alguma frequência, são refratários à qualificação ou entendem o ensino como uma obrigação profissional desnecessária.

Neste cenário onde o ensino policial encontra dificuldades para se apresentar como um instrumento válido para construção de uma segurança pública mais eficiente, o seu principal objeto de interesse, que é a criminalidade, segue em curso crescente de ampliação.

De qualquer maneira, se imagina que a aposta na pesquisa científica e na coleta e análise de dados disponíveis, a emergência de um Direito Policial bem como o uso de metodologias participativas nas escolas policiais, pode ampliar a qualidade daquilo que se ensina bem como do que se apreende e, como consequência, obter externalidades positivas para a atividade profissional desempenhada no âmbito policial.

ISBN 978-655908559-0



9

786559

085590

+ ACESSO À **VERSÃO DIGITAL GRÁTIS** NA NOSSA PLATAFORMA DE LEITURA