

NAS RUAS E NAS DELEGACIAS O MUNDO É OUTRO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL DO POLICIAL CIVIL

Elton Basílio de Souza*

José Geraldo Pedrosa**

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um desdobramento de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento, inserida na linha de pesquisa *Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas* do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. O que se propõe é uma discussão sobre a formação do profissional de segurança pública vinculado a Polícia Civil de Minas Gerais (PCMG). O atual estágio da dissertação ainda não nos permitiu sistematizar os dados angariados em campo; esse fato, contudo, não nos impede de realizar uma discussão conceitual sobre formação policial, inventariar pesquisas sobre o tema e anunciar um referencial teórico pautado nas ciências da educação que pode tornar mais abrangentes as reflexões sobre a formação dos trabalhadores de segurança pública.

Com mais de cem anos de história a PCMG é uma instituição que tem como principal objetivo a apuração das infrações penais, sendo incumbido aos policiais civis a elucidação dos crimes perpetrados no âmbito da unidade da federação. Trata-se, pois, de uma organização do poder público legalmente investida dos serviços científicos, técnicos e jurídicos da investigação criminal. A PCMG ostenta em seu quadro pessoal as seguintes carreiras: delegado de polícia, médico legista, perito criminal, investigador de polícia e escrivão de polícia. Integram ainda o quadro pessoal da PCMG as carreiras administrativas, instituídas na forma de lei específica. O acesso às diversas carreiras policiais acontece mediante realização de concurso público, cada

* Graduado em Direito pela Faculdade Pitágoras de Betim (2013), mestrando do programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET/MG. Atua como investigador na Polícia Civil do Estado de Minas Gerais desde 2007. Contato: eltonmg@gmail.com

** Graduado em Ciências Sociais pela UFMG (1985), Mestre em Educação pela UFMG (1995) e Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC São Paulo (2003). Professor associado do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica CEFET/MG. Contato: jgpedrosa@uol.com.br

qual com seus requisitos específicos. O efetivo ingresso na atividade policial é precedido por um curso de formação técnico-profissional, ministrado pela Academia de Polícia Civil de Minas Gerais (ACADEPOL). Fundada em 1926¹, a ACADEPOL é a unidade de ensino profissional onde o policial civil realiza sua formação inicial e obrigatória, requisito para todo e qualquer profissional vinculado a PCMG.

O título desse artigo é digno demanda um esclarecimento. O bordão “nas ruas e nas delegacias o mundo é outro” é um elemento presente na narrativa de vários policiais civis e isso pode ser verificado na dissertação de Bastos (2008) defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O estudo em comento aborda a formação inicial do policial civil mineiro, focalizando as prescrições curriculares mobilizadas no curso técnico profissional da ACADEPOL em diferentes gestões. Ao tratar do descrédito que os policiais da ativa nutrem pelo curso de formação policial, Bastos (2008) afirma que os policiais veteranos, “(...) ao receberem o policial recém-formado ou ainda em estágio, costumam dizer-lhe para esquecerem tudo o que aprenderam, pois nas ruas e nas delegacias o mundo é outro” (BASTOS, 2008, p. 70).

Essa constatação é um tanto intrigante e fomenta múltiplas questões: ela revela alguma impropriedade no curso técnico profissional ministrado pela Academia de Polícia? Tem relação com as particularidades da *práxis* investigativa e com contexto em que ela se desenvolve? Trata-se de um descompasso entre a escola e o mundo do trabalho? Não seria fruto da incapacidade dos próprios policiais em detectar a pertinência dos saberes escolarizados em suas atividades de rotina?

Ao realizar uma revisão da literatura, deparamos com estudos que apontam para a existência de uma cultura policial, considerada como princípio explicativo para a conduta desses profissionais sob um ponto de vista sociológico. Ora, se existe uma cultura policial, ela é transmitida para os sujeitos policiais mediante um processo de aprendizagem, o que justifica este tema como objeto de pesquisa também no arcabouço das ciências da educação.

A proposta do artigo é dar os primeiros passos na construção de referencial analítico capaz de contribuir com os estudos sobre formação e prática profissional dos policiais civis. Mobilizou-se nesse artigo o conceito de formação experiencial, na perspectiva proposta pela educadora

¹ Disponível em: www.acadepol.mg.gov.br/ Acesso: 15/09/2017

portuguesa Carmen Cavaco (2002). Os pressupostos epistemológicos presentes na concepção de formação experiencial implicam numa leitura mais alargada dos processos formativos, colocando em voga, para além dos saberes formais adquiridos no curso de formação institucionalizado, os saberes não formais e informais que são tributários de outros espaços formativos e de outras aprendizagens.

O artigo está dividido em três partes. Na primeira apresentamos sucinta revisão da literatura sobre formação policial, inventariando as pesquisas que demonstram o descompasso entre os saberes formais e aqueles mobilizados no âmbito da prática profissional. A delimitação da questão problema é procedida de uma indispensável distinção teórica entre as formulações de educação formal, não formal e informal. Prosseguindo, demarca-se o conceito de formação experiencial na perspectiva de Carmen Cavaco, buscando interfaces dessa elaboração com a prática profissional do policial civil. O trabalho realça, a título de conclusão, a importância de se refletir sobre a educação dos policiais para além dos muros da academia de polícia, reconhecendo seus adquiridos experienciais.

FORMAÇÃO E CULTURA POLICIAL: A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL ANALÍTICO PAUTADO NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

De maneira geral, a produção acadêmica sobre as organizações de segurança pública que se desenhou nas últimas décadas no Brasil tem a formação policial como tema subsidiário. Paixão (1982) constatou que a polícia é mais temida do que conhecida pelas Ciências Sociais em nosso país. Cerca de dez anos depois, Mingardi (1991) assinalou que existe uma grave deficiência na academia brasileira, que muito se ocupa da repressão política – explícita ou não – empreendida pela polícia, mas pouco reflete sobre qual o trabalho que a Polícia deveria fazer, ou a maneira pela qual a Polícia cumpre suas funções. Caruso (2006) demonstra a predileção acadêmica em se ocupar das temáticas que visam a denunciar o labor policial, negligenciando estudos específicos sobre sua organização e práticas cotidianas. A constatação persiste nas ponderações de Miranda (2012) que, a despeito de reconhecer os esforços de vários atores – governos, universidades e intelectuais – em fazer avançar o desempenho da segurança pública, afirma que o debate empreendido tende a situar-se no campo das críticas mais severas.

O panorama democrático instaurado pela Constituição de 1988 tem aventado debates sobre a formação policial em nosso país (PONCIONI, 2007), onde uma das preocupações é justamente

“(…) refletir criticamente sobre as práticas tradicionais relativas às ações e procedimentos das instituições e agentes responsáveis pela segurança pública” (CUNHA, 2004, p. 205). As organizações de segurança pública e instituições acadêmicas tem somado esforços para uma mudança paradigmática no âmbito das forças policiais, dando importância a necessária e imprescindível articulação entre polícia e direitos humanos (RIBEIRO; SILVA, 2010; BALESTRERI, 2004; CANO, 2003; KANT DE LIMA, 2003; 1990; PINHEIRO, 1991A, 1991B; PINHEIRO; SADER, 1985). Entende-se, pois, a formação policial como importante estratégia implementada pelo governo na área de segurança pública, tendo como desafio o implemento de uma polícia cidadã que atenda aos anseios democráticos.

A literatura acadêmica revela que as prescrições curriculares dos cursos de formação estão em desacordo com o que se observa nas práticas profissionais concretas, ou seja, “(…) existe uma certa dicotomia entre as práticas nas academias e as práticas que os policiais vivenciam nas ruas ou nas delegacias” (BASTOS, 2008, p. 70). Esse tema vindo sido discutido com diferentes variações por vários estudiosos das organizações policiais, como se perceberá nessa breve revisão bibliográfica que se encaminha. Antes, porém, é preciso consignar que não se trata de uma problemática que diz respeito tão somente aos policiais. Não existe uma total correspondência entre manuais, normas e protocolos e a prática profissional em outras incontáveis atividades. Isso pode ser observado, como veremos, no próprio arcabouço teórico das ciências que se debruçam sobre a questão.

A sociologia do trabalho, por exemplo, mobiliza as categorias trabalho prescrito e trabalho real (DANIELLOU, LAVILLE E TEIGER, 1989; GUÉRIN, 2001) e essa distinção – também compreendida pelos conceitos tarefa e atividade – surge para esta área do saber a partir do momento em que as pesquisas em ergonomia, no final da década de 1960, constataram que os trabalhadores não se organizavam de uma forma tipicamente taylorista – modelo que supunha que aos trabalhadores só caberia a mera execução de tarefas. Desde então a sociologia do trabalho questiona a padronização total dos métodos de trabalho, dando ênfase cada vez maior às particularidades dos sujeitos que compõem o palco de trabalho e suas práticas profissionais que em muitas oportunidades destoam de uma racionalidade gerencial e prescritiva do processo produtivo.

Nas ciências da educação, por seu turno, podemos exemplificar essa tônica com base nos estudos que tratam das teorias do currículo. Não raras vezes nos deparamos com os conceitos

de currículo prescrito e currículo real. Nos dizeres de Sacristán (2000) o currículo real possui maior amplitude do que qualquer documento no qual se estipule os planos e objetivos da educação, isso porque a prática docente pressupõe uma rede de saberes e fazeres construída e reconstruída no cotidiano escolar com seus múltiplos atores. Esse debate que se estabelece no interior das ciências da educação, portanto, enseja numa problemática em muito parecida com as discussões instauradas no plano da sociologia do trabalho, cambiando-se, por óbvio, o docente inserido em sala de aula pelo operário inserido no posto de trabalho. À vista disso e, retomando a questão-problema desse artigo, indaga-se: quais os contornos dessa problemática no seio das corporações policiais e o que já se construiu em termos de conhecimento científico sobre o assunto?

Pois bem, temos boas indicações e produtivas pistas dessa celeuma em vários níveis da literatura policial. As contribuições sociológicas sobre as instituições policiais revelam a existência de uma lacuna entre os protocolos, manuais e normas que balizam a atividade policial e a efetiva prática profissional, pois “(...) nenhuma polícia se resume a realização estrita da intenção daqueles ou daquilo que a institui” (MONJARDET, 2012). Esse distanciamento entre o prescrito e o real, no âmbito da segurança pública, tem relação com “(...) uma complementar e singular formação policial que acaba por acontecer aleatoriamente nas ruas, logo após os cursos de formação profissional, e que não é objeto de gerenciamento das organizações policiais” (PEDREIRA-SILVA, 2014, p. 30). Após o curso de formação, ao se defrontar com situações críticas, revela Goldsten (2003), o operador de segurança pública toma ciência de que pouco do que lhe foi ensinado se aplica a suas atividades, sobretudo ao que diz respeito a tomada de decisões. Diante desse empasse, o policial tende a agir pautado na postura e *modus operandi* de seus colegas veteranos. Especificamente sobre a PCMG, Silva (2014) afirma que os policiais civis novatos, ao chegarem nas delegacias, se deparam com um contexto já estruturado compostos por vários outros profissionais, cada qual com seus saberes e práticas diferenciadas.

Um importante instrumento analítico adotado na análise desse problema foi concebido por estudiosos anglo-americanos na década de 1960. A clássica obra *Justice Without Trial*, de Jerome Skolnick (2011), tornou-se referência, pois ofereceu as primeiras delimitações teóricas do conceito de cultura policial. Em síntese, entende-se por cultura policial um “(...) conjunto de valores, crenças e regras informais que orientam o modo como os policiais enxergam o mundo social e o modo como deveriam agir nele” (LOPES et al., 2016, p. 323). Nas palavras de Monjardet (2012), na interação cotidiana que ocorre entre os agentes de segurança, tarefas e

público, se (re)produz uma cultura policial, que escapa da lógica organizacional e figura como o princípio explicativo para a atuação desses profissionais. Por esse motivo:

(...) a análise da cultura profissional dos policiais é o calcanhar-de-aquiles de toda pesquisa sobre a polícia (...). É como se, no processo de interpretação dos seus dados, o pesquisador se encontrasse confrontado com a necessária consideração de uma 'variável' imprevista, ou subestimada no protocolo de pesquisa, que por conseguinte convém designar-se por 'cultura profissional', e à qual será referido, como princípio explicativo das condutas, o que parece escapar à lógica organizacional, quer seja apreendida em termos hierárquicos (prescrições, controle, sanção) ou em termos racionais (objetivos, meios, eficácia). (MONJARDET, 2012, p. 162)

O primeiro trabalho brasileiro que articulou a noção de cultura policial é o de Paixão (1982). Ao estudar a polícia civil mineira o pesquisador constatou que os policiais da linha de frente não se orientam primariamente pela lei e sim por um estoque de conhecimento informal que comporia a cultura organizacional da polícia. Este estoque de conhecimento seria formado por noções sobre a origem e a natureza dos criminosos, métodos próprios de investigação e por uma série de outros conhecimentos aprendidos informalmente e que contrastam com os valores e comportamentos formalmente prescritos pela instituição. Podemos citar outras contribuições nacionais que articulam o conceito de cultura policial (BEATO ET AL., 2008; BRETAS e PONCIONI, 1999; MUNIZ, 1999; LIMA, 1995), mas, de maneira geral, "(...) são poucos os trabalhos brasileiros que se dedicaram à análise empírica da cultura policial para entender o modo como os policiais veem a realidade e agem nela" (CUNHA, 2004, p. 205).

Os vários apontamentos elencados pela literatura já estabelecida sobre a polícia civil revelam que o distanciamento entre normas, protocolos e manuais e a efetiva prática profissional dos policiais podem ser interpretados mediante o conceito de cultura policial, o qual se estabelece como o princípio explicativo (MONJARDET, 2003) para a atuação desses profissionais. Tal referência considera que policiais no exercício da profissão orientam suas ações através de um estoque de saberes que são (re)construídos num processo de socialização profissional; esses saberes não obedecem a uma lógica estritamente vinculada aos "(...) conhecimentos técnicos e científicos, mas também por uma visão de mundo particular e específica" (CUNHA, 2004, p. 201). Pensar a formação do policial estritamente em termos institucionais, portanto, é negligenciar uma gama de práticas e saberes que são tributários de outros contextos e de outras aprendizagens. É preciso considerar que a formação do policial tem uma amplitude que vai muito além do curso de formação técnica e profissional ministrado pela academia de polícia,

uma vez que, além dos saberes formais (prescritos, curriculares) existem outros saberes (não formais e informais) que compõem o repertório de atuação dos policiais no exercício da profissão.

Ao passo que a sociologia se mostra oportuna para mapear os elementos constitutivos de uma determinada cultura policial, há um espaço para focalizar os diferentes saberes e os processos de aprendizagem que os policiais mobilizam no âmbito dessa cultura. Se há uma cultura policial, decerto que essa cultura é aprendida. Existe um processo de aprendizagem que é um pressuposto da própria relação entre sujeito policial e essa dimensão maior composta por normas, crenças, práticas, símbolos e outros componentes que se traduzem em termos de cultura policial. Urge, portanto, a construção de um instrumento analítico pautado nas ciências da educação, que faça esse diálogo com as construções sociológicas, mas que focalize os diferentes processos de aprendizagem no trabalho e os saberes que deles emergem.

Pavimentar uma articulação entre as ciências da educação e o estudo da cultura profissional exigiria, ao nosso ver, um duplo movimento: o primeiro deles é considerar que a aprendizagem profissional do policial civil é fenômeno muito mais amplo do que o processo de escolarização inicial. Para além de uma educação formal, existe uma dimensão educativa não formal e informal que se vincula a outros espaços formativos alheios à escola, pois “(...) os mecanismos por meio dos quais uma sociedade transmite a seus membros seus saberes, o saber-fazer e o saber-ser que ela estima como necessários à sua reprodução, são de uma infinita variedade” (DURU-BELLAT; VAN ZANTEN, 1992, p. 1). De acordo com Sposito (2003), uma tradição inaugurada no Brasil por Florestan Fernandes nos anos 1950 já esboçava essa preocupação, ao realizar um estudo sociológico da escola numa perspectiva não escolar. Acerca dessa proposta,

(...) o estudo de outras situações educativas e de práticas socializadoras observadas na família nos grupos de pares, nas trocas informais na esfera pública, no mundo das associações, nos movimentos sociais e nas relações com a mídia tem significado um caminho promissor de ampliação do campo de preocupações da sociologia da educação, mas, ainda, bastante incipiente. (SPOSITO, 2003, p. 20).

O segundo aspecto desse movimento é um desdobramento do primeiro. Ao fornecer a educação um sentido mais amplo e plural, temos como consequência um redimensionamento do conceito de formação profissional, o qual passa a abarcar os saberes experienciais adquiridos e mobilizados pelo sujeito nas diferentes instâncias de sua vida. Estamos a falar, portanto, de uma

formação experiencial, cuja proposta é uma revalorização epistemológica da experiência (CAVACO, 2009), reconhecendo seu potencial formativo.

A experiência, explica Carmen Cavaco (2002), quando entendida num sentido de rompimento com a hegemonia do modelo escolar, coloca em evidência os saberes não escolarizados e sua importância no processo formativo dos sujeitos. De acordo com essa autora,

(...) questionamentos sobre a experiência surgem, habitualmente, relacionados com um conjunto de discussões que denotam oposições entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e saberes resultantes da prática, entre modalidades de educação formal e educação não formal (CAVACO, 2009, p. 221).

As elaborações acadêmicas que articulam e valorizam a experiência no processo formativo receberam um reconhecimento recente, fato este explicado pelo exacerbado valor que se conferiu aos saberes escolarizados nos séculos XIX e XX. A escola aparece na história como uma via educativa especializada, contribuindo para sedimentar outra modalidade do aprender, “(...) baseada na ruptura com a experiência dos aprendizes, por se pensar que esta funcionaria como um obstáculo à aprendizagem” (CAVACO, 2009, p. 221). O modelo escolar passou a ser entendido como a principal forma de educar e, em decorrência de tal fato, conferiu à escola “(...) o monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes resultantes da experiência” (CAVACO, 2009, p. 221).

A contemporaneidade esboça tensões e rupturas com a forma escolar na medida em passa a legitimar e prestigiar os saberes não escolarizados, promovendo, assim, uma “(...) revalorização epistemológica da experiência dos indivíduos e a valorização das modalidades de educação não formal e informal” (CAVACO, 2008, p.17). Essa abordagem privilegia o sujeito, entendendo-o como produtor de si: “(...) e a experiência é o principal recurso que tem ao seu dispor para evoluir no sentido da autonomia, da participação social e da emancipação”. Faz-se necessário, neste turno, esclarecer o que se entende por educação formal, não formal e informal. De acordo com Canário existe:

(...) um nível formal de que o protótipo é o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação; um nível **não** formal caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas de contextos públicos e singulares. (...) um nível informal que corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários,

correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas (CANÁRIO, 1999, p.80).

Quando se trata de formação experiencial tem-se subjacente o pressuposto básico de que se aprende com a experiência. A formação experiencial é um conceito multidimensional a partir do qual surgem várias definições que, de algum modo, se complementam. Nos dizeres de Josso:

Designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam (Josso, 1991, p. 198).

A experiência possui uma natureza dinâmica, pois é tensionada e modificada em função das novas situações vivenciais. Na experiência o homem constrói-se ao mesmo tempo “(...) que dá ao mundo uma forma humana e transforma os acontecimentos da sua história” (Bonvalot, 1991, p. 319). Podemos consignar que a formação experiencial é interminável por natureza. A dinamicidade da experiência se deve ao fato da “(...) aprendizagem ser uma atividade permanente de desenvolvimento pessoal, que mobiliza o indivíduo ao longo de toda vida” (Barkatoolah, 1989, p. 48).

O conceito de formação experiencial se mostra adequado enquanto instância articuladora das diferentes modalidades educativas. A formação experiencial resulta de um trabalho do sujeito sobre si próprio, em interação com os outros, ao longo da sua vida, a partir do seu patrimônio de experiências e em articulação com um determinado ambiente formativo. Trata-se de um processo de socialização, marcado pela constante reversibilidade de papéis e pelo caráter difuso, ocorrendo em todos os tempos e espaços de vida (família, trabalho, lazer e escola). Destarte, além de propor uma espécie de resgate epistemológico da experiência, busca entender a formação como um corolário que está intimamente ligado à própria construção biográfica dos sujeitos. Esses pressupostos podem descortinar uma série de saberes que extrapolam a lógica da escolarização. Sobretudo no que tange a prática profissional dos policiais, os elementos destacados permitem perceber a necessidade de se adotarem abordagens de investigação inovadoras que considerem a especificidade dos processos de formação experiencial e dos saberes resultantes de tal formação.

CONCLUSÃO

O que se pretendeu com esse artigo foi apresentar o conceito de formação experiencial e demonstrar sua pertinência enquanto referencial teórico para o estudo dos diferentes saberes e lógicas de aprendizagem construídos e reconstruídos no exercício do mandato policial. Como se observou na literatura sobre o tema, o conceito de cultura policial se mostra relevante quando se discute a prática profissional dos agentes de segurança. Ocorre que essa cultura, entendida também como um estoque de saberes informais que se (re)produzem no curso de múltiplas (re)socializações profissionais, é recepcionada pelo sujeito policial mediante um processo de aprendizagem. Dessa complexa relação entre policial e cultura profissional, emergem saberes que estão para além dos protocolos, manuais e normas institucionalizadas. Nesse sentido, podemos considerar que estudos no âmbito das ciências da educação têm pertinência e podem fazer avançar o que se conhece sobre as organizações policiais, desde que os pressupostos dessa abordagem tenham como referência uma noção mais alargada de educação e também de formação profissional. Em seu livro “Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial”, Carmen Cavaco (2002) discute o potencial da experiência na formação dos indivíduos, nos conduzindo por caminhos que demonstram a amplitude do processo educativo e de como ele não se restringe ao processo de escolarização.

A formação profissional dos policiais tem sido enxergada como ponto de inflexão de um paradigma. Pretende-se através dela encaminhar a mudança de uma organização policial autoritária e repressiva para um modelo que respeite as garantias e liberdades individuais previstas na Constituição de 1988. Se a formação for entendida tão somente o processo pelo qual os policiais recepcionam os saberes formais/escolarizados, os projetos pedagógicos para segurança pública poderão enfrentar sérios entraves ao colidirem com a cultura policial estabelecida. É preciso pensar a formação em termos mais amplos, levando-se em consideração os diferentes saberes que emergem da própria socialização profissional dos policiais, bem como atentar-se para os diferentes espaços formativos pelos quais o trabalhador de segurança pública transita.

O contraste entre formação profissional e o mundo do trabalho se instaura no interior das ciências da educação, estando presente também nos debates da sociologia do trabalho ou no encontro dos processos formativos e produtivos. O bordão “esqueçam tudo que aprenderam” faz parte, com diferentes variações e intensidades, do discurso de outras categorias profissionais. Esse discurso pressupõe, além de um desprezo pelos saberes institucionalizados, uma noção dicotômica entre a teoria e a prática, como se fossem instâncias estanques que não

se comunicam. O presente artigo não se alinha com uma perspectiva de desvalorização da instituição escolar ou dos saberes escolarizados, pelo contrário, quer fazer avançar seus limites e potencialidades e, para tanto, enfatiza uma interação, coordenação, articulação ou complementaridade entre aquilo que se nomeia educação formal e educação não formal. Não se pretende apresentar a educação informal, em geral, e a formação experiencial, em particular, como alternativa educativa mais válida e capaz de substituir a formação instituída, mas, antes, refletir a articulação mais satisfatória, para os indivíduos e coletividades, entre diferentes perspectivas formativas. Tal idéia não pode ser considerada inovadora, afinal, remonta o pensamento de John Dewey que, alinhado com uma educação progressista e democrática, desde o século passado criticou dualismos tais como teoria e prática, público e privado, indivíduo e grupo, métodos e matérias escolares, meios e fins etc. Na perspectiva de Dewey, o processo de escolarização deve ter como referência o intercâmbio social e, nesse sentido, a educação formal não pode se encontrar dissociada de uma educação não formal. Em outras palavras:

Na educação que denominamos não formal ou assistemática, a matéria do estudo encontra-se diretamente na sua matriz, que é o próprio intercâmbio social. É aquilo que fazem e dizem as pessoas em cuja atividade o indivíduo se acha associado. Este fato dá uma chave para a compreensão da matéria da instrução formal ou sistemática. (DEWEY, 1979, p. 199)

Seguindo as pistas deixadas por Dewey, uma devida compreensão do curso de formação técnico profissional da ACADEPOL passa pelas experiências vividas pelos policiais durante a prática profissional. Isso porque ideias e valores que culminam em um saber-ser e em um saber-fazer policial emergem sobretudo das circunstâncias práticas do exercício da profissão e, dessa forma, a ACADEPOL precisa facilitar a elaboração dessas experiências. Defender um *continuum* entre as ações e experiências vividas nessas duas esferas da educação – formal e não formal –, bem como rechaçar a cisão existente elas, implica em reconhecer e legitimar os adquiridos experienciais dos policiais. Essa reflexão se mostra imprescindível e traz à tona a importância de pensar a educação dos profissionais de segurança pública para além dos muros da academia de polícia.

REFERÊNCIAS

BALESTRERI, R. B. *Direitos Humanos, segurança pública e promoção da justiça*. Passo Fundo: Gráfica Editora Berthier, 2004.

BASTOS, E. A. *A formação profissional de policiais de investigação criminal (delegados e detetives): estudos dos currículos da Academia de Polícia Civil de Minas Gerais de 1985 a 2002*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BARKATOLAH, A. *L'Apprentissage Expérientiel: une approche transversale*. Education Permanente, Fundación Dilanet, v. 100/101, p. 47-55, 1989.

BEATO, C.; RABELO, K.; OLIVEIRA JÚNIOR, A. *Reforma Policial no Brasil*. In: BEATO, C. (org.). *Compreendendo e Avaliando: projetos de segurança pública*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRETAS, M.L.; PONCIONI, P. *Cultura Policial e o Policial Civil Carioca*. In: PANDOLFI *et al.* (orgs.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

CANÁRIO, R. *Educação de Adultos – Um campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa, 1999.

CANO, I. *Violência Policial*. In: CARVALHO, S. (org.). *Execuções sumárias no Brasil (1997-2003)*. Rio de Janeiro: Centro de Justiça Global, 2003.

CARUSO, H. G. C.; PINTO, N.M. *Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro: da escola de formação à prática policial*. Relatório de Pesquisa - Secretaria Nacional de Segurança Pública Senasp. Brasília, 2006.

CAVACO, C. *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa, EDUCA. 2002.

CAVACO, C. *Adultos Pouco Escolarizados*. Diversidade e interdependência de Lógicas de Formação. Tese de Doutorado, Lisboa: FPCEUL. 2008

CAVACO, C. *Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais*. Educação Unisinos, pp. 220-227. 2009

CAVACO, C. *Formação experiencial de adultos não escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n.º 3, p. 951-967. Jul./set. 2016

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

DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. *Ficção e realidade do trabalho operário*. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, v. 17, n. 68, 1989.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

GUÉRIN, F. et al. *Compreender o Trabalho para Transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2001.

GOLDSTEIN, H. *Policiando uma sociedade livre*. Tradução Marcelo Rollemberg. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2003.

JOSSO, M.C. *L'expérience formatrice: un concept en construction*. In: B. COURTOIS; G. PINEAU, La formation expérientielle des adultes. Paris, La Documentation Française, p. 191-200. 1991

KANT DE LIMA, R. *Constituição, direitos humanos e processo penal inquisitorial: quem cala, consente?* Dados - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 33, (3), 1990.

KANT DE LIMA, R. *Direitos Civis, Estado de Direito e 'Cultura Policial': A Formação Policial em Questão*. Revista Brasileira de Ciências Criminais, ano 11, nº 41, 2003.

LOPES, C.S; RIBEIRO, E. A.; TORDORO, M. "*Direitos Humanos e Cultura Policial na Polícia Militar do Estado do Paraná*". Sociologias, Porto Alegre, ano 18, no 41, jan/abr 2016.

MINGARDI, G. *A nova Polícia*. Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas [dissertação]. Campinas, 1991.

MIRANDA, J.C.B. *Educação, Violência e formação policial*. 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012. 194p.

MONJARDET, D. *O que faz a polícia?* São Paulo: EDUSP, 2012

PAIXÃO, Antônio Luiz. *A Organização policial numa área metropolitana*. Dados: Revista das Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 25 (1): 63-85, 1982.

MUNIZ, J. *Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser*. Cultura e cotidiano da PMERJ. Tese (Doutorado) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.

PEDREIRA-SILVA, P. *Segurança humana e agir comunicativo: pilares para pensar a gestão da formação nas organizações policiais aprendentes*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, 2014.

PINHEIRO, P.S.; SADER, E. *O controle da polícia no processo de transição democrática*. Temas IMESC. Soc. Dir. Saúde. São Paulo, 2 (2), 1985.

PINHEIRO, P. S. *Autoritarismo e Transição*. Revista da USP, São Paulo, n. 9, 1991a.

PINHEIRO, P.S.; IZUMINO, E.A.; FERNANDES, M.C.J. *Violência Fatal: conflitos policiais em São Paulo* (81-89). Revista USP, São Paulo, 9, mar./mai. 1991b.

PONCIONI, P. *Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil*. Revista Brasileira de Segurança Pública, São Paulo, v. 1, n. 1 p. 22-31. jan./jul. 2007.

RIBEIRO, L.M.L.; SILVA, K.A. *As relações entre direitos humanos e práticas dos policiais civis: o papel da percepção dos cidadãos*. Revista Debates, Porto Alegre, vol. 4, nº 2, jul-dez. 2010.

SACRISTÁN, J.Gimeno. *O Currículo – Uma reflexão Sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SKOLNICK, J. *Justice Without Trial: Law Enforcement in Democratic Society*. Fourth Edition. New Orleans, Luisiana: Quid Pro Books (Classics of Law & Society Series), 2011.

SPOSITO, M. *Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola*. Revista da USP, São Paulo: n. 57, 2003.