

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Célia Cristina Pereira da Silva Veiga
E-mail: celiacveiga@gmail.com
Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Submetido: 15/03/2019
Aprovado: 24/06/2019
Publicado: 31/07/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8654942](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8654942)
e-Location: e019045
ISSN: 1676-2584



PEDAGOGIA MILITAR: DO CONCEITO A SUA APLICAÇÃO

Célia Cristina Pereira da Silva Veiga¹

José dos Santos Souza²

RESUMO

Tem se propagado no Brasil a ideia de que a militarização das escolas públicas de periferias urbanas seja a solução para a garantia de qualidade de ensino. Está ideia se baseia na crença de que a disciplina rigorosa inerente à pedagogia militar levaria a melhor desempenho escolar. Em busca de uma compreensão mais objetiva deste fenômeno, o artigo trata do conceito de pedagogia militar e sua aplicação no Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (CFSd/PMERJ). O objetivo é evidenciar o conceito de pedagogia militar e a forma como ela se materializa em cursos de formação de soldados. Com base em levantamento por meio de questionários aplicados a 983 alunos e ex-alunos do CFSd/PMERJ, verificou-se grande incidência de depoimentos negativos em relação à pedagogia militar adotada e ao impacto desta na formação que obtiveram. Concluiu-se que a pedagogia militar não goza de consenso nem entre os militares que passaram por este tipo de formação.

PALAVRAS-CHAVE Pedagogia militar. Formação militar. Escola militarizada. Política educacional. Hegemonia.



MILITARY PEDAGOGY: FROM CONCEPT TO ITS APPLICATION

Abstract:

The idea that the militarization of public schools in urban peripheries has been the solution to guarantee teaching quality has spread in Brazil. This idea is based on the belief that rigorous discipline inherent in military pedagogy would lead to better school performance. In the search for a more objective understanding of this phenomenon, the article deals with the concept of military pedagogy and its application in the *Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro* (CFSd/PMERJ). The main goal is to highlight the concept of military pedagogy and the way it materializes in training courses for soldiers. Based on a survey of 983 CFSd/PMERJ students and alumni, there was a high incidence of negative testimonials regarding the military pedagogy adopted and the impact of this in the training that they obtained. It was concluded that military pedagogy does not enjoy consensus even among military personnel who had experience with this type of training.

Keywords: Military pedagogy. Military training. Militarized school. Educational politics. Hegemony.

PEDAGOGÍA MILITAR: DEL CONCEPTO A SU APLICACIÓN

Resumen:

Se ha propagado en Brasil la idea de que la militarización de las escuelas públicas de periferias urbanas sea la solución para la garantía de calidad de enseñanza. Esta idea se basa en la creencia de que la disciplina rigurosa inherente a la pedagogía militar llevaría a el mejor desempeño escolar. En busca de una comprensión más objetiva de este fenómeno, el artículo trata del concepto de pedagogía militar y su aplicación en el *Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro* (CFSd/PMERJ). El objetivo es evidenciar el concepto de pedagogía militar y la forma en que se materializa en cursos de formación de soldados. Con base en el levantamiento por medio de cuestionarios aplicados a 983 alumnos y ex alumnos del CFSd/PMERJ, se verificó gran incidencia de testimonios negativos en relación con la pedagogía militar adoptada y al impacto de ésta en la formación que obtuvieron. Se concluyó que la pedagogía militar no goza de consenso ni entre los militares que pasaron por este tipo de formación.

Palabras clave: Pedagogía militar. Formación militar. Escuela militarizada. Política educativa. Hegemonía.



INTRODUÇÃO

Recentemente, um fenômeno muito curioso tem afetado a educação pública no Brasil: a gestão de escolas públicas pela Polícia Militar. No ano de 2017, o Exército Brasileiro, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, lançou o Projeto “*Exército vai às escolas*” com a suposta finalidade de “[...] levar ações humanitárias realizadas pelas Forças Armadas aos estudantes de ensino médio.” (RIO GRANDE DO SUL, 2017). Em diversos estados da federação vêm se propagando parceria de respectivas secretarias de estado de educação com corporações militares para compartilhar ou simplesmente delegar a gestão de escolas públicas. De algum modo, estas iniciativas se alinham com os propósitos de contrarreforma educacional formulada no cerne da recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital vivenciada desde os anos 1970.³

A discussão do conceito de pedagogia militar, sua aplicabilidade na realidade concreta e seus possíveis impactos na formação humana é uma temática atual e pertinente, sobretudo pelos subsídios que tal reflexão poderá fornecer para a compreensão do relativo consenso que as proposições de militarização de escolas públicas conquistaram na sociedade civil em paralelo a inúmeras outras proposições que já vinham sendo implantadas na educação básica desde os anos 1990, sejam elas de ordem curricular, administrativa ou pedagógica.

Neste artigo, tomamos como objeto de análise a concepção de pedagogia militar, a partir das bases empíricas fornecidas pela adoção de seus fundamentos conceituais no âmbito de formação inicial de policiais militares. Embora o conceito não seja restrito às polícias militares, mas perpassa instituições de educação militar de modo geral, nosso objeto de análise toma como foco a pedagogia praticada no Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ). Nosso objetivo é explicar o conceito e os impactos da pedagogia militar na formação profissional do policial de modo que fundamente futuras reflexões acerca dos prováveis impactos de sua adoção na educação escolar, sobretudo na Educação Básica.

Nosso percurso analítico parte da apresentação do conceito de pedagogia como ciência e práxis da educação, na qual nossa referência analítica consiste. A partir disso, analisamos o conceito de pedagogia militar, esclarecendo suas nuances presentes na realidade concreta, tendo como referência empírica o Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (CFSd/PMERJ). Portanto, trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de um levantamento pautado em respostas a questionários aplicados a 983 policiais militares, pertencentes a uma população de 47.175 militares que concluíram o CFSd/PMERJ nos últimos 30 anos.⁴ Para melhor compreensão destes depoimentos, a pesquisa não se furtou a analisar fontes bibliográficas primárias e secundárias, tais como: documentos militares, planos curriculares de formação militar nacionais e estaduais, projetos pedagógicos de escolas de formação de soldados e dispositivos legais.



A CONCEPÇÃO DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA RECOMPOSIÇÃO BURGUESA

Compreendemos que a educação é um processo dinâmico, de caráter político, fundamentado em determinada cultura, que se desenvolve para produção, transmissão e reprodução de conhecimentos no contexto das relações sociais, a partir de uma determinada concepção de formação humana. Nesse sentido, “[...] é a rede de trocas de saber mais universal e mais persistente na sociedade humana [...]” (BRANDÃO, 1981, p. 32) e mais: educação é a própria vida humana. (MÉSZÁROS, 2008).

Ao situar esse conceito no processo histórico que resulta no movimento de produção e reprodução social da vida material, compreendemos que o processo educativo forma os sujeitos ao mesmo tempo em que é produto da ação destes nas relações que estabelecem entre si, sejam elas políticas ou interpessoais. Desse modo, “[...] a natureza humana é o conjunto das relações sociais.” (GRAMSCI, 1999, p. 245). Assim, embora permeado de contradições, em última análise o processo educativo tem como objeto a transformação do homem, segundo a concepção de formação humana hegemonicamente idealizada no cerne da disputa de interesses conflitantes na realidade social. Uma vez hegemônico, o processo educativo avoca múltiplas iniciativas pedagogias, desde que suas práxis corroborem a manutenção das condições de produção e reprodução da vida material vigente.

Gramsci, em sua obra, utiliza o termo pedagogia diversas vezes, muitas delas acompanhada de outra palavra que a caracteriza ou a aloca em algum *topos* específico. Encontramos em sua obra os termos “pedagogia moderna”, “velha pedagogia”, “pedagogia religiosa”, “pedagogia escolástica”, “pedagogia revolucionária”, “pedagogia idealista”, “nova pedagogia”, “pedagogia nova”, em momentos diversos. “Examinadas em seu conjunto, pode-se observar, porém, que as diferentes e contrapostas considerações de Gramsci sobre a pedagogia são dialeticamente abordadas quando trata das relações ativas entre ‘espontaneidade’ e ‘direção consciente.’” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 1.216). A concepção de um campo de saber específico da pedagogia que ultrapassa os limites da escola e que se espelha nas relações sociais está presente na obra gramsciana, sobretudo no que diz respeito ao conceito de hegemonia:

Mas a relação pedagógica não pode ser limitada as relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo individuo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” e necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 2017, p. 399).



Segundo a teoria gramsciana, todos os humanos estão inseridos em uma concepção de mundo, portanto, estão conformados a alguma filosofia. (GRAMSCI, 2017, p. 93-94). Para Gramsci, filosofia e história não podem ser separadas. Essa compreensão da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre estrutura e superestrutura, entre objetividade e subjetividade, entre forças produtivas e relações de produção, entre o material e filosófico é expressão da filosofia da práxis presente na concepção do materialismo histórico dialético. (MARX; ENGELS, 2001; SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1968; GRAMSCI, 2017). A materialização da totalidade concreta é resultado das relações de força, do movimento dialético no interior das relações de produção determinadas pelas forças produtivas, quando, conforme, Vázquez: “[...] as forças produtivas determinam as relações de produção que, por seu lado, condicionam as formas ideológicas e o Estado.” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1968, p. 166).

Sánchez-Vázquez (1968), ao teorizar a filosofia da práxis a partir da obra marxiana, demonstrou que teoria e prática, objetividade e subjetividade, compõem organicamente um mesmo elemento que, portanto, não podem ser separados. Assim, as ações humanas são constituídas por essas duas faces: filosófica e material (prática). “A atividade prática desenvolvida por um indivíduo é, por isso, simultaneamente subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material, e tudo isso em unidade indissolúvel.” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1968, p. 242).

Nesse sentido, a ação humana tem caráter subjetivo que, segundo Gramsci, é sempre político. Para Gramsci (2017, p. 97), “[...] a ação é sempre uma ação política.” Conforme sua afirmação, “[...] é por isso, portanto, que não se pode separar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos.” Portanto, uma vez que a ação humana é orientada por uma filosofia, toda ação humana é política. Assim, não há neutralidade possível, visto que as ações humanas estão sempre vinculadas a alguma/algumas concepções de mundo, às escolhas dos sujeitos, ainda que de modo aparentemente espontâneo ou que as conduções ideológicas não sejam conscientemente compreendidas por esses sujeitos.

A concepção de pedagogia à luz da filosofia da práxis fundamenta a tese de que a pedagogia é a própria ciência e filosofia da educação. (CAMBI, 1999; LIBÂNEO, 2010; SAVIANI, 2012). Assim, a materialidade da ciência educacional está expressa na pedagogia, posto que:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1968, p. 207).

E ainda conforme Saviani (2012, p. 119), “[...] a pedagogia não é outra coisa senão filosofia aplicada.” Portanto, é no conceito de pedagogia que compreendemos a organicidade entre teoria e prática educativa. Como práxis da educação, a pedagogia é orientada



subjetivamente por determinada ou determinadas filosofias. Sua prática, portanto, como ação, é sempre política. Segundo Libâneo (2010, p. 30),

O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizacionais e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade.

Por isso, segundo esse autor,

A pedagogia assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social (LIBÂNEO, 2010, p. 142).

Dito isso, podemos afirmar que o processo educativo cumpre um papel social determinado hegemonicamente, seja para transformação, seja para a conservação ou renovação das condições de manutenção do *status quo* dos sistemas sociais vigentes. Esse processo é fundamentado e materializado por determinada pedagogia – ciência e filosofia da práxis educacional – encarregada pela condução do projeto educativo, desde sua concepção até a sua materialização, seja no campo da educação formal, seja no campo da educação não formal. Portanto, descortinar o projeto de sociedade traçado pelo bloco no poder do atual sistema vigente é o ponto de partida necessário para compreensão do tipo de formação humana inerente à efetividade desse projeto.

O bloco histórico no qual estamos inseridos tem apresentado o desenvolvimento de ofensivas do capital para a manutenção das condições de dominação pela classe dirigente. Essas ofensivas compreendem amplo processo pedagógico voltado para a formação humana, de modo que o humano esteja totalmente subsumido à lógica do capital e possa produzi-lo e reproduzi-lo nas relações sociais e interpessoais. Souza (2015, 2019), ao observar a radicalização destas ações nas últimas décadas, as caracteriza como um processo de recomposição burguesa a fim de retomar suas bases de acumulação corroídas pela crise orgânica do capital. Desse modo, as ações do Bloco no Poder no bojo desse processo de recomposição seguem, de um lado, a direção de ampla reestruturação produtiva rumo ao regime de acumulação flexível e, de outro, a de renovação dos mecanismos de mediação do conflito de classes para, assim, garantir as condições de manutenção do consenso e consequente manutenção da hegemonia em torno de sua concepção de mundo. Esse contexto é marcado, de um lado, pelas ideias de flexibilidade do trabalho e da produção e de desenvolvimento sustentável, com sujeitos empreendedores e em condições de empregabilidade; de outro lado, por medidas de redefinição da relação entre Estado e sociedade, de reorientação do uso do fundo público, de reformas gerenciais pautadas na responsabilização do serviço público (*accountability*) e na lógica mercantil para a organização do trabalho e da produção estatal. Estes aspectos estruturais. Retoma-se desse modo a ideia da



“livre” concorrência entre os humanos como elemento estruturante da sociedade e única diretriz aceitável para a produção e reprodução social da vida material.

A educação do humano de novo tipo é condição necessária para o desenvolvimento do capital em seu estágio atual. Assim, busca-se resgatar os pressupostos da Teoria do Capital Humano em condições renovadas. Agora, em vez do Estado como provedor do desenvolvimento educacional, cabe ao indivíduo ou sua família, em nome do empreendedorismo e da empregabilidade, investir seus próprios recursos em formação e qualificação profissional. (SOUZA, 2006). Neste contexto de renovação da promessa integradora do capital e do caráter redentor da educação como ideologias norteadoras das políticas de desenvolvimento humano, o Bloco no Poder reafirma a educação como fator de “desenvolvimento” humano e social. Tanto no âmbito formal, por meio da contrarreforma das políticas educacionais em todos os níveis de formação, quanto no âmbito da educação não formal, pelo fomento estatal a iniciativas de marketing social, meio pelo qual diversos aparelhos privados de hegemonia passam a contar com financiamento público.

Gramsci (2011, p. 99) já havia mencionado a dupla ação educativa para alcance da hegemonia:

A hegemonia de um centro diretivo sobre os intelectuais se afirma através de duas linhas principais: 1) uma concepção geral da vida, uma filosofia (Gioberti), que ofereça aos seguidores uma "dignidade" intelectual que dê um princípio de diferenciação e um elemento de luta contra as velhas ideologias coercitivamente dominantes; 2) um programa escolar, um princípio educativo e pedagógico original, que alcance e dê uma atividade própria, em seu campo técnico, àquela fração dos intelectuais que é a mais homogênea e a mais numerosa (os educadores, desde o professor primário até os da universidade).

Além disso, a perspectiva de educação formal como direito social fundamenta sua universalização e instrumentalização para mediação do conflito de classes de modo cada vez mais intenso no estágio atual do capitalismo. (FIGUEIREDO, 2013). Nesse sentido, a “*sociedade do conhecimento*” é também a sociedade da “*Educação para Todos*”, como avocado pelos organismos internacionais, ou de “*Todos pela Educação*”, como o empresariado instalado no país preferem.

A concepção de educação no contexto de recomposição burguesa, embora aponte para seu caráter processual, é caracterizada pela transmissão eficaz de saberes e de saber-fazer adaptados para formação de competências que servirão de base para civilização cognitiva. (DELORS, 1996, p. 89). Essa concepção de educação produtivista é regida pelos “[...] princípios da racionalidade e produtividade, tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.” (SAVIANI, 2012, p. 94).

Nesse mesmo contexto de desenvolvimento da racionalização do trabalho, desenvolve-se também a vertente neotecnicista de educação que aqui a caracterizamos como concepção pragmática, imediatista e interessada de formação humana. De acordo com esta concepção,



instrução e treinamento se confundem com educação a partir das teorias comportamentalistas, como o *behaviorismo*, por exemplo, da mesma forma que informação se confunde com conhecimento. Nesta concepção, o processo educativo é semelhante ao adestramento, ao treinamento para uma determinada prática por meio do estímulo. (SKINNER, 1972). Essa concepção fomenta a cisão entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, como se o desenvolvimento de certa memória muscular para uma ação pudesse explicar educação. Para Gramsci, a cisão entre teoria e prática faz parte do pensamento mecanicista, por conta da ideia de que a teoria é complementar, serva e acessória da prática. (GRAMSCI, 1999, p. 104). Ao excluir ação intelectual do processo educativo, exclui-se o próprio humano, por isso, a ideia de adestramento é normalmente vinculada aos seres irracionais.

Dessa forma, o foco do processo pedagógico [...] é a possibilidade de se colocar em prática o que foi aprendido no cotidiano escolar e, também, de se rechaçar outros conhecimentos que, na prática, não encontram efeito produtivo. Justamente por isso a atividade prática é supervalorizada, pois oferece oportunidade de selecionar o que realmente importa para a valorização do capital. Neste contexto, a prática assume status quase sobrenatural, concebida como fundamento e sentido de todo o conhecimento. A isto denominamos de fetiche da prática. Neste caso, a meta é a formação de um trabalhador capaz de produzir, e não de pensar sua existência, tampouco de conhecer o sentido sócio-histórico da produção, conformado em uma consciência comum (SOUZA, 2018, p. 128-129).

Sob o mesmo fundamento neotecnicista a proposição de “*educação ao longo da vida*” concebida pelos organismos internacionais é orientada por uma ideia fragmentária de educação, de acordo com a perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana. Nela o saber-fazer é reduzido à aplicação de um conjunto de conhecimentos previamente elaborados por outrem e quem os pratica não tem acesso à fundamentação teórica necessária sequer para compreensão desses conhecimentos. De fato, esse saber-fazer é orientado por informações necessárias ao alcance de objetivos operacionais, de modo que a formação adquirida nesse processo também pode ser considerada mero treinamento. O papel ocupado pela educação, nesse contexto, é formar trabalhadores para atuar “[...] num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada.” (SAVIANI, 2012, p. 96).

O projeto educativo hegemônico defende que a “bagagem escolar” não deve ser “pesada”, de modo que os indivíduos acumulem no início da vida quantidade indeterminada de conhecimentos, mas, ao contrário disso, que sejam capacitados para adaptação a um mundo em constante mudança. (DELORS, 1996, p. 89). Segundo Saviani (2013), Adam Smith indicava claramente que os trabalhadores deveriam ser educados em doses homeopáticas, como também propõem os organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial e a UNESCO. Nessa perspectiva educacional, os humanos “[...] deveriam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital.” (SAVIANI, 2013, p. 67).

Essa concepção de educação está pautada em quatro pilares básicos de conhecimento que definem objetivos para educação ao longo da vida:



Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1996, p. 90).

Morin (2000) complementa essa lista de objetivos para educação ao organizar sete saberes necessários para a educação do futuro. Tais saberes imputam ao processo educativo o papel integrador, ao pontuar a demanda de examinar e adequar o conhecimento, de modo que sirva para “[...] armar cada mente no combate vital rumo à lucidez.” (MORIN, 2000, p. 14). Este autor defende que a educação tenha como objetivos: a transmissão de conhecimento pertinente; que ensine a condição humana; a identidade terrena/planetária; que ensine a enfrentar as incertezas a fim de que esteja capaz de adaptar-se às mudanças; que ensine a compreensão mútua entre os seres e uma ética do gênero humano. Morin (2000, p. 17-18) conclui que a educação tem “[...] duas grandes finalidades ético-políticas: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária.”

O projeto educacional formulado no bojo da recomposição burguesa alinhava organicamente a concepção de “*sociedade do conhecimento*” e de “*educação ao longo da vida*” para garantir a renovação das condições objetivas e subjetivas de manutenção da ordem de produção e reprodução social da vida material. A centralidade do trabalho (produção da vida material) no sistema do capital, determina, nesse contexto, a centralidade do processo educativo voltada à formação do cidadão-trabalhador. (SOUZA, 2015). Para isso, o humano de novo tipo que serve ao atendimento de tal demanda é o trabalhador flexível e conformado ao projeto hegemônico tanto no aspecto psicofísico quanto no ético e moral. Nesta perspectiva, a formação desse cidadão-trabalhador se ampara na pedagogia das competências como referência de organização curricular, de método de ensino e de finalidade da educação.⁵

Ramos (2002) afirma que a competência, como uma concepção originária da psicologia, expressa uma dimensão experimental, focalizando em aspectos como capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. Assim, “[...] as competências constituem-se na articulação e mobilização dos saberes por esses esquemas mentais, ao passo que as habilidades permitem que as competências sejam colocadas em ação.” (RAMOS, 2002, p. 408). Nesse sentido, a pedagogia das competências é caracterizada como “[...] concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar.” (RAMOS, 2009).

Segundo Saviani (2012), a origem dessa corrente pedagógica data da década de 1960, a partir da base da matriz behaviorista, com a fusão das concepções neoconstrutivista e neopragmatista. A pedagogia das competências “apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2012, p. 150).



A concepção pedagógica do “aprender a aprender”, segundo Saviani (2012), é originária do neo-escolanovismo amplamente difundido a partir da década de 1990 pela UNESCO. Tal concepção está fundamentada na “[...] exigência de constante atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade.” (SAVIANI, 2012, p. 147). Dessa maneira, tanto a pedagogia das competências, quanto a demanda de “aprender a aprender”, estão fundamentadas em uma concepção pragmática, imediatista e interessada de formação humana, que visa otimizar a formação de capital humano necessário para o aumento da produtividade e competitividade das empresas.

Nessa concepção produtivista, a pedagogia é um conjunto de métodos e técnicas que, segundo Libâneo (2010, p 133), cada vez mais, serve à “[...] preparação metodológica do professor, prática de ensino, desenvolvimento das habilidades de ensino e, cada vez menos, teoria da educação, campo de investigação sistemática.” Segundo esse paradigma, a pedagogia deixa de figurar como ciência e filosofia da práxis da educação, para avocar uma tecnicidade pragmática que, ao excluir a potencialidade do ato reflexivo, intenta excluir a possibilidade de transformação da realidade social.

É nesse contexto em que a ideia de militarização das escolas públicas com a aplicação de uma pedagogia militar vem se propagando por todo o território nacional. A propagação dessa ideia faz parte de um conjunto de bandeiras de caráter reacionário, as quais podemos considerar como expressão de uma avalanche neoconservadora que se espalha pelo mundo capitalista e que tem se materializado no Brasil. Tal materialidade tem se dado por meio de diferentes tipos de arranjos institucionais que configuram as parcerias público/privadas e que dão conta da gestão compartilhada de escolas públicas por corporações militares diversas ou mesmo delegação da gestão para estas instituições. (VEIGA, C. H.; SOUZA, J. S. 2018). Não aprofundaremos nossa análise sobre o fenômeno em si, mas ele serve como ponto de partida para a reflexão acerca do conceito de pedagogia militar que desenvolvemos no próximo tópico.

A PEDAGOGIA MILITAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DADOS EMPÍRICOS

O conceito de pedagogia militar encontra poucas referências no campo teórico. Ao realizarmos pesquisas nos principais repositórios de produção científica da Área de Educação disponíveis no país, tais como: o Portal de Periódicos, da CAPES; o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); o Indexador *Online* de Periódicos na Área da Educação (Educ@), da Fundação Carlos Chagas Filho; a Biblioteca Virtual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED); o Banco Nacional de Dissertações e Teses Digitais (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e o Catálogo de Teses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), não encontramos número significativo de pesquisas sobre o tema (VEIGA;



SOUZA, 2018a). Não obstante a este fato, ficou perceptível que este tema tem sido abordado em publicações científicas de outros países, em diversos idiomas. Notadamente, esses estudos sobre pedagogia militar vinculam-na à pedagogia praticada nas escolas de formação militares pelo mundo, sem esclarecer objetivamente seu conceito. Assim, as referências que fundamentam nossa abordagem consistem em obras resultantes de pesquisas em instituições de ensino militar que, embora não tratem conceitualmente o termo, nos fornecem alguns elementos para compreensão da prática pedagógica adotada nesses espaços de formação que aqui buscaremos sistematizar.

A caracterização da pedagogia pelo adjetivo militar aponta para uma práxis fundamentada em princípios, valores, normas, enfim, em uma visão de mundo própria do militarismo. Por isso o conceito de militarismo é o nosso ponto de partida para compreensão da ideia de pedagogia militar.

Segundo Silva (2014), o termo militar é originário da palavra *miles*, do latim, que significa soldado; do verbo *milito*, que significa combater, ser soldado, fazer o serviço militar; e do adjetivo *militaris* que faz relação ao soldado, ao militar, à guerra e ao guerreiro. Desse modo, o desenvolvimento do termo militarismo é uma associação do sufixo *-ismo* com a palavra soldado, o que confere ideia de uma organicidade entre o militar e uma doutrina.

Nesse sentido, militarismo é uma representação orgânica carregada de valores, de cultura e de uma identidade própria. Por esse caráter dogmático, entendemos que para além de uma organização hierárquica, de gestão burocrática, centralizada e hierarquizada, há uma filosofia que ancora tal organicidade. Essa filosofia, por sua vez, se orienta por uma finalidade essencial, qual seja: o domínio político pelo uso da força. Assim, ações militares se desenvolvem por meio de estratégias de domínio pela aniquilação de inimigos, seja por meio da morte, seja por meio do subjugo.

No militarismo existe um dogma que, como na religião, não deve ser contestado, sob pena de colapsar o sistema. Com isso, a cultura militar é eivada de valores próprios, pautados na hierarquia e disciplina, que trazem consigo características como obediência, submissão, belicismo, dominação, força etc. que visam à manutenção e reprodução do militarismo como um sistema. Essas características inibem o desenvolvimento intelectual, a proatividade, a autonomia, a reflexão crítica, porque isso impacta a reprodução sistêmica (VEIGA, 2016).

O militarismo é uma filosofia para organização institucional pautada na hierarquia e na disciplina. Assim o perfil ideal para os militares é o de homens-máquina, heróis que não têm medo da morte, que são ferozes com os inimigos e submissos aos seus senhores (SILVA, 2014; MUNIZ, 2001). Portanto, o militarismo não é apenas uma organicidade que estrutura uma instituição qualquer, mas uma ideologia institucional fundamentada no princípio da coerção como método de funcionamento organizacional cujo propósito é o combate, a guerra, a vitória sobre um determinado inimigo (VEIGA; SOUZA, 2018b). É uma visão de mundo fundamentada na guerra, no combate, no domínio, que utiliza como estratégia de autocontrole os pilares da hierarquia e disciplina e concebe o humano como elemento de produção e



reprodução sistêmica – elemento de uma engrenagem – cuja subjetividade é eliminada. O valor do militar está no autossacrifício em prol do objetivo final que é derrotar o inimigo e sua vontade deve ser submetida à obediência irrestrita e servidão aos superiores e ao Estado.

A educação nessa perspectiva está fundamentada no uso de instrumentos pedagógicos próprios: em linguagens, regulamentos, símbolos e ritos organizados formalmente; e em coerção, violência (física e psicológica) e medo discricionariamente fomentado por quem educa. Esse processo de socialização busca romper com quaisquer identidades individuais e promover o desenvolvimento identitário próprio do *ethos* militar – homem máquina, que se diz superior às intempéries, que mortifica sua própria subjetividade, pois seu propósito é cumprir fielmente seu dever de servir e defender o Estado, mesmo com o sacrifício de sua própria vida.

Segundo Castro (2004), o período de adaptação do militar o aloca numa condição de pré-humano, de bicho, como são denominados os ingressantes em academias militares. O bicho é o sujeito civil que quer se tornar militar e a educação militar busca o rompimento com o mundo exterior pela diferenciação entre o militar e o civil, valorizando a identidade militar como superior ao civil ou o “paisano” (do francês *paysan* – camponês, rústico). Desse modo, estabelece um perfil padrão que deve ser alcançado pelo militar. Assim, a educação militar é a forja, ou seja, a forma no qual o civil deve ser moldado ao pretender se tornar militar. Esse modelo de educação pode ser considerado treinamento, adestramento, que busca por meio de estímulos o alcance de determinados objetivos pedagógicos que valoriza tanto a conformação psicofísica, quanto ética e moral em detrimento do ato reflexivo, tornando a teoria subalterna da prática e a atividade manual superior à atividade intelectual, dando materialidade ao fetiche da prática.

Podemos afirmar, portanto, que a pedagogia militar é a ciência e filosofia da práxis educativa fundamentada no militarismo cujo objetivo é a conformação psicofísica, ética e moral dos sujeitos, a fim de que sejam úteis à reprodução de um determinado *status quo*. Tal pedagogia é pautada na coerção como principal instrumento de controle social. Para isso, toma como estratégia de obtenção do consentimento ativo dos educandos o fomento ao medo e a apologia de superioridade do militar. Assim busca alcançar a legitimidade da ação pedagógica que, enfim, funciona como mecanismo de controle dos comandados.

Não obstante, a pedagogia militar é condizente com o objetivo final das instituições de ensino militar, diferentemente de sua aplicação em instituições educativas de caráter civil. Sobretudo em espaços de formação profissional militar cujo objetivo dos cursos de formação é justamente forjar um *ethos* profissional que forge uma identidade institucional militar corporativa, de modo a preparar o profissional para o desenvolvimento de atividades de caráter e natureza militar. Todavia, mesmo esses espaços de formação militar não estão imunes às contradições oriundas da adoção da pedagogia militar em contextos de desenvolvimento da democracia.



A crise de identidade evidenciada nas polícias militares, conforme mencionado por Muniz (2001), Caruso (2004), Caruso, Moraes e Pinto (2006) e Silva (2011), aponta para dicotomia entre o ser policial e o ser militar como profissões diversas. Esse descompasso entre a atividade de polícia e a atividade militar foi intensificado a partir da proposição da política de Segurança Cidadã difundida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e da nova concepção de policiamento voltado à gestão de conflitos, a partir da década de 1990⁶. A nova concepção de segurança pública parte da ideia de mediação entre coerção e persuasão para gestão dos conflitos sociais. Essa concepção disputa a hegemonia nas instituições de segurança pública no Brasil, cujo histórico autoritário de um regime militar, dissolvido legalmente, mas ainda presente na cultura nacional, reforça a concepção de resolução dos conflitos pelo uso da força (VEIGA, 2016; VEIGA; SOUZA, 2018b; 2018c). Ainda mais nos tempos atuais em que vivemos uma avalanche neoconservadora.

A implementação de uma nova concepção de segurança pública faz emergir as discussões acerca do perfil profissiográfico do policial militar, tendo em vista que o profissional que irá atuar sob esse novo direcionamento deve ser capaz de gerir crises, resolver conflitos e pacificar as polêmicas oriundas do cotidiano social. Esse objetivo está presente nos documentos de formação profissional do policial militar do Rio de Janeiro, bem como nas matrizes curriculares nacionais para formação do profissional de segurança pública (BRASIL, 2014; POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2004; RIO DE JANEIRO, 2012). A Diretriz Geral de Ensino e Instrução – DGEI-D9 (POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2004, p. 3) esclarece seu propósito de substituir a antiga concepção de segurança pública:

[...] significa a superação do paradigma histórico de natureza militarista, fortemente alicerçado na crença de a ideia de serviço deva necessariamente se subordinar à ideia de força. A noção exata que justamente traduz o sentido de ser da organização policial como instituição destinada a proteger e a servir a sociedade e de garantir a ordem democrática é diametralmente oposta ao preceito mencionado, ou seja, na busca legítima dos requisitos legais e técnicos inerentes ao exercício da autoridade moral e policial a ideia de força deve, necessariamente, estar subordinada à ideia de serviço.

O policial militar, nessa nova concepção de segurança pública, deve ser um defensor dos Direitos Humanos e um cumpridor da lei a serviço da sociedade, enquanto o modelo pedagógico militar tradicional, segundo Muniz (2001, p. 186), “[...] prioriza o adestramento e o condicionamento voltados para a constituição de uma força combatente.” Essa mesma autora ressalta que,

[...] o horizonte de polícia requer uma ênfase dirigida para a qualificação de um meio de força comedida cuja intervenção está constrangida pelos princípios da legalidade e da legitimidade. Mostra-se, pois, indispensável o desenvolvimento da capacidade individual de tomada de decisão em situações voláteis e com um elevado grau de aleatoriedade (MUNIZ, 2001, p. 186).



Essa dicotomia e tensão entre duas concepções distintas de segurança pública está evidenciada na prática pedagógica utilizada na formação profissional do policial militar. A rejeição e críticas à pedagogia militar nos CFSd/PMERJ demonstram os efeitos da disputa pela hegemonia nas instituições policiais militares e os impactos da pedagogia militar na formação profissional do policial militar.

Entre maio e agosto de 2016, aplicamos um questionário contendo 56 questões objetivas obrigatórias e 02 questões discursivas (uma obrigatória e outra voluntária) aos policiais militares do estado do Rio de Janeiro. O resultado coletado totalizou em 983 questionários respondidos por policiais que concluíram o Curso de Formação de Soldados (CFSd) ao ingressarem na Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ), durante os anos de 1980 até o ano de 2015. A partir dos resultados coletados nesses questionários, conjugamos alguns elementos que evidenciam aspectos da pedagogia militar adotada nesses cursos de formação profissional.

Na matriz curricular do CFSd/PMERJ (RIO DE JANEIRO, 2012), a disciplina “Educação Física” recebe a maior carga horária do curso (10,1%). Agregada à disciplina “Método de Defesa Policial Militar” (2,5%), que tem conteúdo relacionado à prática de atividades físicas, as disciplinas voltadas à atividade física abrangem 12,6% da carga horária total. Além disso, a antecipação dos horários de chegada e extensão dos horários de saída, que conferem um aumento de cerca de 25% na carga horária do CFSd/PMERJ, conforme verificado na aplicação dos questionários, costumam ser utilizadas para práticas de atividades físicas. O caráter exaustivo conferido pela prática intensa de atividades físicas foi evidenciado pelos sujeitos investigados quando instados a informar uma palavra ou expressão que sintetize o CFSd. “Sugado”, “suga”, “para posição de flexão”, “paga 10”, “cai”, “o zero é meu”, dentre outras, foram as palavras e expressões mais mencionadas pelos sujeitos investigados. Segundo Castro (2004, p. 26), a prática de atividades intensivas pelos cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), não deixa tempo livre “[...] nem para pensar [...]”, conforme relatos dos alunos. A exaustão do discente em atividades físicas intensivas reflete o foco da pedagogia militar no condicionamento físico, em detrimento da atividade intelectual.

Acredito que os cursos tanto de formação, quanto de especialização são muito amadores. Coisas são cobradas simplesmente porque os instrutores querem, as sugas são completamente desnecessárias, as arbitrariedades ocorrem o tempo todo e a polícia só funciona pelo esforço individual com base em ideologias próprias. O fato de estarmos sob regime militar apenas aumenta os problemas e o cerceamento dos direitos profissionais e trabalhistas. Do mais, só mesmo uma grande mudança em regulamentos, regimentos, decretos e leis para que possamos mudar esse panorama (Depoimento Anônimo, 04/06/2016, às 20:59:21).

Além do foco na atividade física, notamos que o currículo do CFSd/PMERJ também dispõe 10,1% da carga horária para disciplinas relacionadas ao uso da força: “Tiro Policial” (5,9%) e “Armamento” (4,2%). Embora a formação técnico-profissional do policial demande que ele seja especialista em uso progressivo da força e domine todos os instrumentos



disponíveis para proteção e defesa da vida dos outros e de si, essa perícia deve ser combinada à capacidade de julgamento e tomada de decisões. Sobretudo, porque a ênfase no uso da força é necessária ao perfil do homem-máquina, do guerreiro, do combatente que aniquila e subjuga o inimigo. Isso foi demonstrado no uso de canções, frases e expressões que naturalizam a morte, a guerra, a violência, o combate.

Os resultados dos questionários nos evidenciaram que 665 sujeitos investigados informaram que as letras das canções utilizadas durante o CFSd/PMERJ incentivavam a prática de atividades físicas; 471 sujeitos investigados informaram que as letras das canções “incentivavam a sobrevivência” e a “guerra contra os inimigos”. Além de 315 que informaram que as letras das canções traziam “temas sobre morte”. A banalização da vida é fundamental à pedagogia militar, a fim de forjar o *ethos* guerreiro, que não tem sentimentos e está disposto à morte em defesa do seu Estado. Para esse mesmo fim, é recorrente o uso da violência física e psicológica nas atividades formativas. Xingamentos, castigos físicos, punições injustificadas, individuais e coletivas, fazem parte da socialização objetivada por essa prática pedagógica.

Infelizmente o maior aprendizado no curso era o medo dos oficiais e dos policiais mais antigos, pois, por qualquer motivo pagava-se flexão, éramos esculachados verbalmente na frente de todos e ficávamos de LS, ou seja, detidos aos finais de semana a troco de nada. Então finalizo dizendo que o único aprendizado foi o "MEDO" (Depoimento Anônimo, 6/1/2016, às 19:22:01).

Questionamos aos sujeitos investigados que informassem as punições sofridas durante o curso⁷. Cerca de 49% informaram que não foram punidos e os demais 51% sofreram uma ou mais punições durante o CFSd. Solicitamos ainda, que relacionassem as maneiras como eram tratados os erros dos alunos durante o CFSd. Mais de 60% dos sujeitos investigados informaram que os erros dos alunos eram motivo para aplicação de exercícios físicos, coletiva ou individualmente. Além disso, mais de 30% dos sujeitos investigados informaram que tais erros eram motivo para extensão dos horários de saída ou motivo para inclusão em algum serviço extraordinário.

Xingamentos e expressões como “recruta maldito”, “recruta é imagem do cão”, “bisonho”, “lixo”, “animal”, “monstro”, “FEM maldita”, “maluco”, “louco” foram mencionados pelos sujeitos investigados como palavras que marcaram negativamente sua formação profissional no CFSd/PMERJ.

Sofri grandes pressões psicológicas e físicas durante o curso, que só serviram para me influenciar negativamente. E me causar danos até hoje! Passei dificuldades financeiras devido a falta de pagamento dos primeiros meses de curso e recorri a empréstimos consignados, que sangram meu orçamento até hoje. O ensino é péssimo e em poucos momentos segundos foi voltado pro meu serviço policial que desempenharia...e sim uma lavagem cerebral de como a polícia é boa #sqn, e disseminação do medo dos seus superiores (Depoimento Anônimo, 6/2/2016, às 10:21:51).

[...] o uso de violência nos cursos de especialização acredito não somar nada ao profissional pois, sempre ouvi falar que aprende apanhando ensina batendo, logo nos



cursos de especialização são a base a porrada afogamento e tortura então para que ser submetido a esse tipo de tortura se não podemos aplicar sobre o público-alvo? (Depoimento Anônimo, 6/2/2016, às 10:34:05).

[...] Existe uma cultura que impõe a dualidade no pensamento do aluno, pois, por vezes, ele é incentivado a agir como um verdadeiro servidor público garantidor da cidadania; mas, paradoxalmente, é preparado e incentivado a ser um infante implacável na luta contra os "inimigos", normalmente os traficantes de entorpecentes e ladrões em geral. Não raro, vemos nossos companheiros terem a liberdade cerceada por regras do ordenamento jurídico vigente. As polícias Militares do Brasil deveriam ser obrigadas, através de adequações na Carta Magna, a se aterem ao policiamento ostensivo preventivo, de forma que as polícias judiciárias é que deveriam se ocupar de reprimir as ações criminosas (onde incluo as incursões em áreas de risco). Polícia ostensiva somente deveria reprimir quando diante do flagrante delito, assim como não deveria se ocupar com missões estranhas à sua missão precípua - pois é aí que ela é exposta negativamente, enquanto os órgãos detentores daquele agir permanecem protegidos da opinião pública [...] (Depoimento Anônimo, 6/2/2016, às 16:29:47).

Somado a isso, foram registrados relatos de desrespeito aos direitos trabalhistas, como remuneração, carga horária, dispensas médicas, além da precariedade nos equipamentos, instalações e baixa qualidade nos materiais e alimentação fornecidos. Tais componentes refletem aspectos da pedagogia militar que ajudam a moldar um perfil de subjugado, mesmo diante do desrespeito aos próprios direitos, o que caracteriza o estado de servidão e obediência irrestrita à autoridade.

Outra característica presente nos registros que endossa a ideia de servidão e refere ao emprego do aluno policial militar em atividades extras e serviços gerais. A palavra “flandu⁸” foi registrada por vários sujeitos investigados que caracterizaram o CFSd/PMERJ como momento profissional em que se aprende a “varrer”, a fazer “faxina”. Tal menção é uma queixa à utilização do curso para realização de atividades que não são atreladas à formação profissional, demonstrando a insatisfação e certa decepção dos sujeitos investigados em relação ao CFSd/PMERJ. Por outro lado, reforça a ideia de que o soldado é um auxiliar de serviços gerais que pode ser empregado de acordo com a demanda do seu comandante. Essa é também uma maneira de inferiorizar o profissional, subutilizando-o, para reforçar sua submissão e obediência.

Os elementos mencionados, tanto no que diz respeito aos fundamentos teóricos, quanto aos dados empíricos coletados em pesquisa de campo demonstram que a pedagogia militar é um instrumento eficaz para conformação psicofísica, ética e moral do trabalhador. Contudo, ao observarmos as críticas e insatisfação dos policiais militares quanto aos diversos aspectos dessa prática pedagógica, podemos afirmar que sua subsunção não foi efetiva, a despeito de praticarem ou não as regras em vigor.

CONCLUSÃO



A crise orgânica do capital evidenciada a partir da década de 1970 foi o que determinou o processo de recomposição burguesa, a fim de recompor suas bases de acumulação. Este processo evidencia que as estratégias de mediação do conflito de classe para a manutenção da hegemonia têm sido orientadas por organismos internacionais. Nesse sentido, as reformas educacionais no Brasil têm sido orientada por esses organismos na direção de adaptar os sistemas educacionais aos padrões renovados de organização do trabalho e da produção – a produção enxuta – e aos padrões de relação entre Estado e sociedade – o Estado Mínimo, em busca de uma formação não somente de trabalhadores de novo tipo, mas de humanos de novo tipo.

O projeto educacional formulado para esse fim conta com o desenvolvimento de uma concepção pragmática, imediatista e interessada de formação humana que se confunde com treinamento. Sua linha epistêmica é orientada pelo fetiche da prática, na medida em que não só separa a teoria da prática, como também considera a prática como validadora da teoria. Sua orientação pedagógica é voltada para o desenvolvimento de competências, o que dá materialidade a seu caráter imediatamente interessado na formação e qualificação do trabalhador para atividades produtivas em detrimento da formação autônoma do sujeito histórico.

O humano de novo tipo que essa concepção pedagógica se propõe a forjar é flexível, conformado psicofísica, ética e moralmente à concepção de mundo burguesa, de modo a obedecer irrefletidamente, reproduzindo ativamente as regras sociais introjetadas – consentimento ativo. Para isso, o Bloco no Poder aciona como instrumento a educação formal e a educação não formal, em escala global, infundindo sua pedagogia política. Não obstante, a pedagogia política do capital admite lançar mão de quaisquer pedagogias que fundamentem valores e princípios do sistema vigente com vistas à manutenção do *status quo*. Nesse caso, a multiplicidade de pedagogias confere uma aparência democrática, embora a essência da educação do humano de novo tipo seja semelhante em todas elas no que diz respeito à formação de sujeitos flexíveis para obedecer e reproduzir a ordem social vigente.

Assim, a pedagogia militar, por seu fundamento na hierarquia e na disciplina, difunde a concorrência, a meritocracia e a manutenção da ordem pela formação de humanos subservientes às regras do sistema social. Desse modo, não é incompatível com o projeto hegemônico de sociedade, mesmo em contextos ditos democráticos.

No campo da educação formal, observamos que a prática pedagógica adotada na formação profissional militar – pedagogia militar – cumpre o papel da conformação psicofísica, ética e moral do trabalhador por meio da coerção. Para tal, utiliza o medo, a violência a fim de introjetar valores pautados na hierarquia e na disciplina, próprios dos espaços da caserna. O humano que essa pedagogia pretende forjar é submisso, obediente e conformado às condições precárias e à ausência de direitos. Nesse sentido, cumpre o propósito do sistema vigente que demanda de instituições de controle social responsáveis pela manutenção do *status quo*. Obviamente, quando aplicada à Educação Básica, esta pedagogia



só faz sentido para as camadas subalternas, especialmente aquelas pauperizadas, residentes das periferias urbanas, precarizada

Todavia, o uso da pedagogia militar nos CFSd/PMERJ suscitou críticas profundas por parte dos sujeitos investigados, evidenciando que a hegemonia institucional enfrenta tensões entre duas concepções de segurança pública em disputa pelo controle institucional. Evidencia também que tal pedagogia não tem sido suficiente para captura da subjetividade humana a ponto de introjetar nos sujeitos, irrefletidamente, a defesa incondicional dos padrões e valores militares. Ao contrário disso, tem impactado negativamente grande parte dos sujeitos submetidos a essa concepção pedagógica mesmo na formação profissional militar.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington (DC), 1996. 194 p.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 116 p.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de segurança Pública – SENASP. **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. Brasília, DF: SENASP, 2014. 362 p.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999. 700 p.
- CARUSO, H. G. C. **Das práticas e dos seus saberes**: a construção do "fazer policial" entre as praças da PMERJ. 188 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- CARUSO, H. G. C.; MORAES, L. P. B.; PINTO, N. M. Polícia militar do Estado do Rio de Janeiro: da escola de formação à prática policial. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 3., 2006, Caxambu, MG. Anais [...]. Caxambu, MG: ANPOCS, 2006.
- CASTRO, C. **O espírito militar**: um antropólogo na caserna. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 176 p.
- DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO: Cortez, 1996. 288 p.
- FIGUEIREDO, B. O. Pedagogia política renovada e a política pública de trabalho, qualificação e geração de renda: a institucionalidade da conformação das classes subalternas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 16, p. 1-19, 2013.
- FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. 236 p.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 500 p. v. 4.



- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 327 p. v. 2.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. São Paulo: Civilização brasileira, 2017. v. 1.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 444 p.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 1992. 352 p.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.
- LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 119 p.
- MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Iza Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 3. ed. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011. 1104 p.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 118 p.
- MUNIZ, J. A Crise de identidade das polícias militares brasileiras: dilemas e paradoxos da formação educacional. **Revista Security and Defense Studies Review**, Washington, v. 1, 177 p., 2001.
- NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.
- NEVES, L. M. W. (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. 223 p.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. PNUD. **Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014 – Seguridad ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina**. Nueva York (NY), Estados Unidos: ONU, 2013 Disponível em: <http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/img/IDH/IDH-AL%20Resumen%20Ejecutivo.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.
- POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - PMERJ. Ajudância geral. Aditamento ao boletim da polícia militar N.º 076. **Transcrição de diretriz** – Diretoria de Ensino e Instrução – Diretriz Geral de Ensino e Instrução – ato do Comandante Geral –



Publicação. Rio de Janeiro, 23 de novembro de 2004. Disponível em:
<https://espmpmerj.files.wordpress.com/2013/05/dgei.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. **Dicionário da educação profissional em saúde - Verbetes**. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009. Documento online. Disponível em:
<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 29 jul. 2018.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 6.579, de 05 de março de 1983. Aprova o regulamento disciplinar da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro – RDPM e dá outras providências. Rio de Janeiro: 1983. Disponível em:
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/532ff819a4c39de50325681f0061559e/85d7a32b4f996d5903256c230061d4c6?OpenDocument#TOPO>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). SSEVP/SESEG. **Currículos para os Cursos de Formação Soldados - Cabos - Sargentos de 2012**. Rio de Janeiro, RJ: 2012. 45 p. Disponível em:
<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/1045734/DLFE-52905.pdf/curriculocfap.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Projeto “Exército vai às Escolas” começa no segundo semestre. 2017. Publicação: 04 ago. 2017 às 17h21min. Disponível em:
<http://www.educacao.rs.gov.br/projeto-exercito-vai-as-escolas-comeca-no-segundo-semester>. Acesso em: 01/07/2019.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Projeto “Exército vai às Escolas” começa no segundo semestre**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 04 ago. 2017. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/projeto-exercito-vai-as-escolas-comeca-no-segundo-semester>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1968. 454 p.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012. 220 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013. 137 p.

SILVA, J. Militarismo. In: SANSONE, L.; FURTADO, C. (org.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: Ed. da EDUFBA, 2014. p. 349-362.

SILVA, R. R. **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. Rio de Janeiro: EDUFF, 2011. 270 p.



SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Ed. da USP, 1972. 248 p.

SOUZA, J. S. Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (des)configuração do trabalho docente. In: SILVA Jr., J. R. *et alli*. **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil** – novos e renovados desafios em perspectiva. Uberlândia (MG): Navegando Publicações, 2019. P. 19-36

SOUZA, J. S. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Trab. educ. saúde [online]**, v. 16, n. 1, p.123-140, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00095>, acesso em 01/07/2019.

SOUZA, J. S. O recrudescimento da teoria do capital humano. **Cadernos CEMARX**, n. 3, p. 159-172, 2006.

SOUZA, J. S. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador**. 2. ed. Bauru: Práxis, 2015. 198 p.

STANDING, G. **O precariado**: a nova classe perigosa. Tradução: Cristina Antunes. São Paulo: Autêntica, 2013. 288 p.

VEIGA, C. C. P. S. **Reforma administrativa do Estado, segurança pública e formação de soldados da PMERJ**. 2016. 360 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2016.

VEIGA, C. C. P. S.; SOUZA, J. S. A Produção Científica Sobre Formação dos Policiais Militares no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 12, nº 01, p. 50-70, 2018a.

VEIGA, C. C. P. S.; SOUZA, J. S. Coerção e consenso: dilemas da formação policial militar. **Rev. Bras. de Estudos de Segurança Pública**, Goiânia, v. 11, n. 2, 2018b. Disponível em: <http://revista.ssp.go.gov.br/index.php?journal=rebsp&page=article&op=view&path%5B%5D=295>. Acesso em: 30 dez. 2018.

VEIGA, C. C. P. S.; SOUZA, J. S. Formação inicial de soldados da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro no contexto da reforma gerencial do Estado. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 16, n. 29, p. 115-137, jan./jun. 2018c.

VEIGA, C. H. A.; SOUZA, J. S. A gestão da escola pública pela Polícia Militar: um levantamento bibliográfico da produção científica. SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA APAE, 11.,; ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE, 11.,; SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ, 7.,; ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE, 14., 2018, Niterói. **Anais [...]** Niterói: UFF, 2018. p. 591-604. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/08/ANAIS-XI-Regional-ANFOPE-ANPAE-2018.compressed.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.



Notas

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Atua como Coordenadora de Ensino da Escola de Inteligência de Segurança Pública da Subsecretaria de Inteligência da Secretaria de Estado de Polícia Civil do Rio de Janeiro. É membro do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) e da Rede Universitas-BR, que é vinculada ao GT-11 da ANPED. E-mail: celiacveiga@gmail.com

² Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio de pós-doutoramento pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atua como professor associado do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). É líder do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS). E-mail: jsantos@ufrj.br

³ Sobre a evidência da crise orgânica do capital, nos amparamos em Mészáros (2011) e em Harvey (1992).

⁴ Sobre o cálculo da amostragem, usamos a fórmula $n = N \times n_0 / N + n_0$, onde $n_0 = 1/E_0^2$. Esclarecemos que, n_0 é referente à primeira aproximação do tamanho da amostra; n é igual ao tamanho da amostra; N é referente ao tamanho da população e E_0 o erro amostral tolerável. Em uma população de 47.175 (N) policiais militares, com erro amostral de 3,5% (E_0) e grau de confiança de mais de 95%, a amostra deveria compreender cerca de 802 (n) questionários. Nossa amostra total foi de 983 questionários respondidos, garantindo a probabilidade estatística necessária a um grau de confiabilidade considerável da pesquisa.

⁵ Perrenoud é um dos autores que dão fundamento teórico a esta perspectiva (Ver: PERRENOUD, 2000).

⁶ Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a segurança cidadã consiste na proteção de um núcleo de direitos básicos, como o direito à vida, o respeito à integridade física e material da pessoa e seu direito a uma vida digna (ONU, 2013). Tal conceito está centrado no bem-estar das pessoas e considera que a provisão da segurança cidadã é um requisito indispensável ao desenvolvimento humano (ONU, 2013). As características elencadas para a segurança cidadã são coincidentes com o conceito de policiamento comunitário e de policiamento orientado para resolução de problemas, de modo que podemos dizer que configuram duas nomenclaturas para o mesmo objeto. Segundo o PNUD, a segurança cidadã oferece novas possibilidades para enfrentar os aspectos multicausais da violência, potencializa a governança democrática local, desenvolve capacidades para a promoção da segurança e da cultura cidadã, estimula a participação comunitária no desenvolvimento das atividades policiais, reorienta e ajusta ações à realidade territorial e facilita a prestação de contas (ONU, 2013).

⁷ Sistematizamos como opções as possibilidades de punição presentes no Art. 23 e 24 do Decreto nº 6.579, de 05 de março de 1983 (RIO DE JANEIRO, 1983), o RDPMERJ.

⁸ FLANDU é uma sigla que significa faxina, limpeza e arrumação nas dependências da unidade.