



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

NIVIA BOMFIM QUEIROZ RODRIGUES

FORMAÇÃO DOS OFICIAIS DA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA
1964-1980: UMA HISTÓRIA NÃO CONTADA

SALVADOR

2010

NIVIA BOMFIM QUEIROZ RODRIGUES

FORMAÇÃO DOS OFICIAIS DA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA
1964-1980: UMA HISTÓRIA NÃO CONTADA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Delcele Mascarenhas Queiroz.

Co-Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Maria Leite de Almeida.

Salvador
2010

A Voinha, pelas lições de amor e pelo seu amor pela educação;
A você, Hannah, que encheu minha vida de luz num momento muito difícil. Sei
que pela sua resistência você é mais uma guerreira no mundo;
A Gabriel, filho amado, perdão pela ausência estes anos, mas tudo isso é
também para você.

AGRADECIMENTOS

Sabemos que uma dissertação, pela sua natureza acadêmica, se constitui de um trabalho solitário. Entretanto, há contribuições diversas que não podem nem devem deixar de ser realçadas. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

À orientadora, Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz, pela postura justa desde a seleção do mestrado, quando assumiu minha orientação, mesmo sem ser da área de História, até a conclusão do presente trabalho. Obrigada também pela disponibilidade revelada ao longo desta jornada. E pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação. Não esquecerei isso!

À Profa. Dra. Silvia Maria Leite, pela suas preciosas orientações: desde o nosso primeiro contato, pela confiança e respeito ao meu trabalho, bem como pela disponibilidade e amizade então demonstradas.

À Profa. Dra. Tattiana Tessye Freitas da Silva, sua presença na minha banca de qualificação foi fundamental para a conclusão do presente trabalho. Você me fez perceber quão valioso ele é para a História da Educação na Bahia. Obrigada por ter acendido uma luz na escuridão da minha pesquisa.

Ao Coronel PM Carlos Alberto Muller Andrade, bem como aos amigos Roberto Gomes, Adriana Ramos, Sérgio Moisés, Carmen Lúcia, Fabiana Guanaes, Maurício Sodré, Vitor Siqueira, pelo apoio quando dava os primeiros passos no Mestrado.

Ao Coronel PM Nivaldo Nascimento dos Anjos, por abrir as portas do setor de Identificação da PMBA, para que eu realizasse meu trabalho de pesquisa. A toda a equipe do setor de Identificação da Polícia Militar pela valiosa contribuição e disponibilidade em me auxiliar no processo de coleta de dados.

Aos Professores do programa de pós-graduação em Educação e contemporaneidade, em especial aos professores Antonio Dias e Luciene Silva, pela revolução que causaram em mim quando ministraram o componente curricular Bases Filosóficas da Contemporaneidade, muito obrigada.

Às amigas que o mestrado ofertou Gina e Luciana Oliveira, obrigada pela disponibilidade sempre manifestada e pela amizade. A Ivone e Ivete, fico muito agradecida pelo carinho, amizade e pelas correções de Língua Portuguesa e ABNT.

Ao Professor colega Arnaldo Pereira Santos pela tradução do resumo. Obrigada pela atenção e disponibilidade sempre dispensada a mim.

Aos Diretores da Academia de Polícia Militar do Bonfim e da Diretoria de Ensino da PMBA, pela autorização para acessar documentos sem quais não

seria possível realizar este trabalho, bem como a todos os membros da Secretaria Acadêmica da APM, pela sempre disponibilidade em atender-me.

À Capitã PM Márcia Regina e a toda equipe responsável pelo Arquivo da Diretoria de Ensino da PMBA, pela atenção e disponibilidade dada no decorrer do processo de coleta de dados no referido arquivo.

Ao Diretor da Diretoria de Ensino da APM, pela autorização para acessar os arquivos da unidade, o que contribuiu significativamente na construção do deste trabalho.

A todos os colegas da Escola Primária da Polícia Militar – EPPM – que sempre se disponibilizaram a justes de horário para que eu pudesse cumprir com todas as minhas obrigações acadêmicas.

A minha prima-irmã Jane, por ter cuidado dos meus filhos como se fossem seus enquanto eu estudava.

A Anderson, meu marido, obrigada pelas significativas e inúmeras trocas de impressões, críticas e comentários sobre o meu trabalho. Obrigada pelo inesgotável apoio na criação dos nossos filhos no sentido de preencher as diversas falhas e minha ausência em decorrência das atividades acadêmicas. Obrigada também pela paciência, compreensão e dedicação reveladas ao longo desta minha trajetória educacional.

Aos meus pais Iraildes e Romualdo, obrigada pela vida e pelas lições de bom caráter que me deram. Aos irmãos Elton, Neviton (*in memoriam*) e Raul, obrigada pelo respeito e pelo orgulho que sempre expressaram ter de mim e pela oportunidade de ter sido “irmã”.

A Voinha, obrigada pelo seu amor por mim e por ter me guiado no caminho da educação, gostaria muito de um dia ser educadora como você.

Aos meus filhos, Gabriel e Hannah, luzes poderosas que iluminam a minha vida! Obrigada pelo sorriso e compreensão; perdoem a mamãe pela ausência. Gabriel, filho amado, acho que está terminada minha tarefinha de casa. Mamãe agora quer viver muitas aventuras com vocês.

...Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoadado, eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa
De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta...

Gilberto Gil & Chico Buarque

RESUMO

Este trabalho é resultado das análises sobre o histórico da formação de oficiais durante os “anos de chumbo”. A pesquisa histórico-educacional denominada *Formação dos Oficiais da Polícia Militar da Bahia 1964-1980: uma história não contada* objetiva analisar como eram preparados os oficiais da Polícia Militar da Bahia à época da ditadura. As formas como se processavam a formação de pessoal, disciplinas ministradas e ideologias transmitidas são algumas inquietações que motivam este estudo. O lócus da pesquisa foi a Vila Militar do Bonfim, que é a depositária dos documentos consultados. Para entendermos como se processava a preparação para o oficialato, buscamos contextualizar este histórico a partir da constituição da corporação em 17 de fevereiro de 1825, centrando evidentemente maior preocupação no período circunscrito pela pesquisa. Entendendo ser a função social da polícia assegurar o estado democrático de direito, especialmente em circunstâncias antônimas de uma ditadura, é preciso perceber como isso era transmitido para os policiais em formação. A inquietação inicial sobre este trabalho se apresenta a partir do seguinte problema: em que medida o funcionamento do Curso de Formação de Oficiais policiais militares da Bahia estava comprometido com as tendências ditatoriais dos governos militares? Para entender como se processou tal formação, o trabalho foi alicerçado nas bases da pesquisa histórica, do tipo qualitativa. No percurso de construção do trabalho, pudemos constatar que a preparação dos oficiais na Academia de Polícia Militar baiana, seguiu o projeto educacional produzido para atender a dinâmica da conjuntura social vigente.

Palavras-Chave: Formação de Oficiais. Currículo. Polícia Militar.

RESUMEN

Este trabajo es resultado de las análisis sobre el histórico de la formación de los oficiales durante los años de plomo. La investigación histórico-educacional denominada Formación de los Oficiales de la Policía Militar de Bahia 1964-1980 es una historia no contada cuyo objetivo es analizar como eran preparados los oficiales de la Policía Militar de Bahia a la época de la dictadura. Las formas como se procesaban la formación del policía, asignatura ministrada e ideologías transmitidas son algunas inquietaciones que motivan este estudio. Lo lócus de la investigación fue en la Vila Militar del Bonfim, que es la depositaria de los documentos consultados. Para entendernos como se procesaba la preparación al oficialato, buscamos contextualizar este histórico a partir de la constitución de la corporación desde hace 17 de febrero de 1825 hasta 1980, centrandó evidentemente mayor preocupación en el período circunscrito por los estudios. Entendiendo ser la función social de la policía asegurar el estado democrático de derecho, especialmente en circunstancias antónimas de una dictadura, es necesario percibir como eso era transmitido para los policías en formación. La inquietación empieza sobre este trabajo y se presenta a partir del siguiente problema: en qué medida y funcionamiento del Curso de Formación de los Oficiales Policías Militares de Bahia estaba comprometido con las tendencias dictatoriales de los gobiernos militares. Para entendernos como se desarrolló tal formación, el trabajo fue arraigado en las bases de una encuesta histórica del tipo calitativa. En el trayecto de construcción del trabajo, pudimos constatar que la preparación de los oficiales en la Academia de Policía Militar baiana siguió el proyecto educacional producido para atender a la dinámica de la conjuntura social vigente.

Palavras-Chave: Formación de Oficiales. Currículo. Policía Militar.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Efetivo de oficiais formados entre 1964 e 1968	95
TABELA 2 – Efetivo de oficiais formados entre 1969 e 1980	95

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Quadro da Evolução Histórica da PMBA	37
FIGURA 2 – Certificado de Exames de Conclusão do Curso Ginásial.....	62
FIGURA 3 – Relatório Anual de atividades da APM.....	84

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Matriz curricular do CFO, 1º ano do Ciclo Fundamental	64
QUADRO 2 – Matriz curricular do CFO, 4º ano do Ciclo Especializado.....	65
QUADRO 3 – Matriz curricular do CFO, 1º ano do Ciclo Fundamental	68
QUADRO 4 – Matriz curricular do CFO, 2º ano do Ciclo Fundamental	69
QUADRO 5 – Matriz curricular do CFO, 3º ano do Ciclo Especializado.....	69
QUADRO 6 – Matriz curricular do CFO, 2º ano do Ciclo Fundamental.....	74
QUADRO 7 – Matriz curricular do CFO, 3º ano do Ciclo Especializado.....	75
QUADRO 8 – Matriz curricular do CFO, 4º ano do Ciclo Especializado.....	75
QUADRO 9 – Matriz curricular do CFO, 3º ano do Ciclo Especializado.....	79
QUADRO 10 – Matriz curricular do CFO, 1º ano do Ciclo Fundamental.....	80
QUADRO 11 – Matriz curricular do CFO, 2º ano do Ciclo Fundamental.....	80
QUADRO 12 – Matriz curricular do CFO, 3º ano do Ciclo Especializado.....	81
QUADRO 13 – Matriz curricular do CFO, 4º ano do Ciclo Especializado.....	83
QUADRO 14 – Matriz curricular do CFOS, 2º ano	87
QUADRO 15 – Matriz curricular do CFOS, 3º ano	88
QUADRO 16 – Matriz curricular do CFOS 3º ano	90
QUADRO 17 – Matriz curricular do CFO 2º ano.....	90
QUADRO 18 – Matriz curricular do CFO 3º ano.....	91

LISTA DE SIGLAS

AI	Ato Institucional
ALN	Aliança Libertadora Nacional
APM	Academia de Polícia Militar
BGO	Boletim Geral Ostensivo
BIO	Boletim Interno Ostensivo
BGR	Boletim Geral Reservado
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CFOA	Curso de Formação de Oficiais da Administração
CFO	Curso de Formação de Oficiais
CFOAr	Curso de Formação de Oficiais das Armas
CFOS	Curso de Formação de Oficiais de Segurança
CFOPM	Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar
CFOI	Curso de Formação de Oficiais Intendentes
CIM	Centro de Informação Militar
DE	Diretoria de Ensino
EMC	Educação Moral e Cívica
ESG	Escola Superior de Guerra
ESNI	Escola Nacional de Informação
IPB	Instrução Policial Básica
MEC	Ministério da Educação
PC	Polícia Civil
PNE	Plano Nacional de Educação
PM	Polícia Militar
PMBA	Polícia Militar da Bahia
RCIM	Regulamento do Centro de Instrução Militar
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
SNI	Serviço Nacional de Informação
TPOP	Técnica Policial e Operação Policial
UEP	Unidade de Emprego de Tropa
USAID	United States Agency for International Development (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional)
VPR	Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. DEFININDO O CAMINHO	21
1.1 Pegando a estrada	21
1.2 Em foco o <i>Corpus</i> da pesquisa	24
2. NOS QUARTÉIS E SEUS ARREDORES: SOCIEDADE E POLÍCIA NA BAHIA.....	27
2.1 O século XIX nas terras brasileiras	27
2.2 O emaranhado social baiano no século XIX.....	29
2.3 Breve histórico da Polícia Militar da Bahia	34
2.4 A Polícia e os negros no século XIX: encontros, desencontros e desalentos	38
2.5 Da seleção e instrução entre histórias e estórias	42
3. FALANDO DE CURRÍCULOS PARA ENTENDER A HISTÓRIA	47
3.1 Conceituando o currículo.....	48
3.2 Currículo e a trajetória da educação brasileira	50
3.3 Teorias do currículo: tecendo comentários.....	52
3.4 Currículo como instrumento de poder	56
4. DO QUARTEL-ESCOLA PARA A SOCIEDADE	61
4.1 Em foco a formação de oficiais na corporação baiana: os antecedentes de 1964	62
4.2 Um currículo interessado: entre prontidão e adesão a Ditadura Militar na Academia de Polícia Militar da Bahia	66
4.3 O ano de 1964 no país e seus reflexos na formação dos oficiais da Corporação baiana.....	67
4.4 O pós-golpe e o currículo dos Cursos de Formação de Oficiais (CFOs) da Polícia Militar da Bahia (PMBA)	71
4.5 O começo do fim	92
4.6 Outras histórias	94
5. OS ACORDOS MEC-USAID INVADEM OS QUARTÉIS	98
5.1 Ecos da guerra fria: da aliança para o progresso aos acordos MEC-USAID	98
5.2 Os Acordos MEC- USAID e a formação de Oficiais da Polícia Militar da Bahia	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113

R692

Rodrigues, Nivia Bonfim Queiroz
Formação dos Oficiais da Polícia Militar da Bahia 1964-1980:
Uma História não contada/ Nivia Bonfim Queiroz Rodrigues -
Salvador, 2010.
120 f.: il.

Orientador Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação
e Contemporaneidade. 2009

1. Currículo 2. Educação 3. Formação de Oficiais – história
4. Polícia militar I.Título.

CDD 375

A paixão, famosa como ameaça mais prejudicial do historiador, pode se tornar seu bem mais precioso (GAY, 1990, p. 179).

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a Ditadura Militar, no Brasil, e, em especial, na Bahia, parecem ter desaparecido do imaginário e do interesse dos pesquisadores nos dias atuais. No que diz respeito aos trabalhos sobre segurança pública, esses, na maioria das vezes, só despertam o interesse de pesquisadores já ligados a alguma das Instituições desse órgão.

Os trabalhos que privilegiam como objeto de estudo as polícias têm se mostrado relevantes, em face da proposta de reflexão sobre a atuação dessas instituições, na contemporaneidade. Tais atuações estão alicerçadas na moldura da formação oferecida aos seus profissionais. Muitos dos dirigentes da Corporação baiana, nos dias atuais, foram formados pelo currículo produzido e/ou adaptado pelo Regime militar que se instalou no País a partir de 1964.

O presente trabalho é resultado de estudo produzido durante o curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio de pesquisa realizada nos anos de 2008, 2009 e 2010, tendo como temática central a formação dos oficiais policiais militares baianos entre os anos de 1964-1980. Para que fosse realizada essa investigação científica, buscamos suporte na pesquisa histórico-educacional, visando problematizar a temática de forma mais abrangente. Nesse estudo, procuramos considerar as diferentes argumentações sobre a formação do oficialato baiano. Isso foi possível graças às diferentes fontes pesquisadas que, por sua vez, posicionaram-se em lugares e poderes diferentes, mas que tiveram o mesmo grau de importância para a pesquisa.

Para realizar esse trabalho, foram analisados documentos institucionais como os depositados nos arquivos da Diretoria de Ensino (DE) e da Academia da Polícia

Militar (APM), ambas pertencentes à Polícia Militar da Bahia, além das diferentes fontes escritas que traziam a temática em estudo.

Buscamos contextualizar o histórico da formação dos profissionais de segurança pública da Bahia. Para tanto, fizemos uma retrospectiva das origens da Polícia Militar da Bahia (PMBA), a partir de sua estruturação, bem como uma análise da conjuntura social que gestou a nascente Corporação baiana. A tomada do termo formação para analisar os cursos que preparavam os profissionais de segurança pública na Bahia é resultado de uma decisão política e também de respeito às fontes consultadas, que trazem o termo como um agente transformador. Nesse caso, transforma os civis em policiais militares, através de suas doutrinas, ensinamentos, enfim, sua rotina.

Pensar em formação, seja em qualquer esfera da produção do conhecimento, enseja rememorar em qual momento da História se processou tal fato. Por isso, a pesquisa que deu origem a essa dissertação procurou, no suporte teórico cedido pela História, interpretar dados que iluminassem a trajetória da formação dos oficiais policiais militares da Bahia, no período circunscrito por essa investigação.

A temática da formação de polícias militares nos anos de 1964-1980 está inserida em um contexto mais amplo, que é o dos estudos preocupados com a História da Educação e as revelações da atuação do Regime Militar, no Brasil. Esse estudo poderá contribuir para a interpretação da formação dos profissionais de segurança pública na Bahia, no período estudado.

Ainda em busca da interpretação de elementos que facilitassem a construção do trabalho, enveredamos pelos estudos do currículo, herdeiro legítimo do poder, ele sistematiza, ratifica, legitima e executa as armas, por não dizer em alguns momentos, as armadilhas impostas pela educação. Aqui entendemos currículo, conforme Moreira & Silva (2008), como um artefato social, histórico e cultural, portanto implicado em relações de poder.

A Polícia Militar (PM) foi criada para atender às necessidades do estado moderno, se moldando à conjuntura política vivida pelo país, estado federativo ou município. Sempre atrelada aos poderes políticos, as polícias têm como missão constitucional a manutenção da ordem e da segurança pública.

A ordem e a segurança estavam infaustas, nos anos de 1964-1980, período que elegemos como recorte temporal investigativo. Momento conturbado da história do Brasil pela falta de liberdade em que foi mergulhado o País, levando muitos

brasileiros ao exílio, à prisão e à morte. Não podemos esquecer de que muito já foi esclarecido sobre o período, mas ainda há muito a investigar. A Bahia, espaço geográfico da pesquisa, na contramão da democracia, só decide abrir seus arquivos dezoito anos depois da maioria das capitais brasileiras.

As dificuldades para a realização do presente estudo foram significativas e fizeram com que o trabalho ficasse em xeque. Primeiro devemos considerar a temática e o espaço escolhido para a realização da pesquisa; depois é preciso entender que um soldado pensante é sempre problema para uma instituição baseada em convicções de ausências de questionamentos das ordens recebidas. Entretanto, a cada momento era perceptível quão importante era a sua realização. Dessa forma, a pesquisa que originou esta dissertação, tomou como objeto de estudo aspectos históricos da instituição orientados pelo seguinte problema: *em que medida o funcionamento dos cursos de formação de oficiais policiais militares da Bahia, no período de 1964-1980, estava comprometido com as tendências ditatoriais dos governos militares?*

No contexto da História da Educação na Bahia, preocupamo-nos em entender uma instituição que, por excelência, se fecha ao mundo, criando pequenos espaços supostamente coesos, mas contraditoriamente cindidos. Este trabalho dissertativo, intitulado *Formação dos Oficiais da Polícia Militar da Bahia 1964-1980: uma história não contada* tem como objetivo geral compreender o universo no qual é registrada a história da educação para a formação de profissionais de segurança pública na Bahia e, como específicos, identificar e analisar as implicações do golpe militar no CFO.

Para tanto, será focada a atenção no currículo dos cursos de formação em estudo. Ainda pensando na análise de tais cursos, perseguimos a seguinte hipótese: os cursos de formação de oficiais policiais militares da Bahia adaptaram seus currículos para formar policias militares que atendessem aos desígnios da ditadura militar brasileira. Dessa forma, tivemos como alicerce o seu passado próximo que se constituiu em fator primordial para a compreensão do presente estudo, sobretudo no que diz respeito às reflexões sobre sua memória.

Assim, nosso ofício aqui é registrar a história da educação militar baiana e seu envolvimento com o Regime político instalado no País. É importante destacar que a Bahia é um dos Estados Federativos que mais demorou a decidir pela abertura dos arquivos sobre o Regime, encontrando resistência das forças armadas, conforme

noticiado pelos jornais locais, como por exemplo, o título da reportagem *Memórias da ditadura militar na Bahia continuam encobertas, aponta comissão*.

A preocupação com a temática aqui escolhida se deu primeiro em decorrência do exercício da profissão de policial militar que a pesquisadora exerce e, ainda, pela formação acadêmica de licenciada em História.

Se observarmos os discursos sobre a instituição policial militar, iremos perceber que essa história se entrelaça com a sua atuação na sociedade baiana e brasileira. Conforme registra Aranha (1997), a Polícia Militar da Bahia atuou na Guerra do Paraguai (1864 – 1870), na Guerra de Canudos (1896 – 1897), na II Guerra Mundial (1939 – 1945), dentre outros eventos. Sem qualquer registro sobre a atuação da Corporação durante os chamados anos de chumbo, o autor passa a apresentar a PM nos dias atuais. Que motivos levaram à omissão do contexto da Ditadura Militar? Por que não podemos conhecer essa história?

Para percebermos as estreitas relações do Regime Militar com os serviços públicos, vejamos o registro apresentado pelo Centro de Referências das Lutas Políticas no Brasil — Memórias Reveladas¹, quando nos afirma que o Serviço Nacional de Informação (SNI) buscava recrutar seus auxiliares nos quadros do serviço público, seja ele civil ou militar, como também contava, ainda, com a contratação de pessoal para realizar atividades em caráter temporário. O Centro Memórias Reveladas apresenta também a criação da Escola Nacional de Informações (ESNI). Essa escola oferecia aos quadros do SNI e aos agentes de toda a comunidade de informação estágios específicos para funcionários de nível médio e superior, oferecendo vinte e cinco campos para estágio. Dentre os campos de estágio, estavam os de analista, contra-espionagem, contra-informação, operações, análise da propaganda, segurança das comunicações, retrato falado, dentre outros.

Com base em informações como essas é que podemos perceber quão estreitas eram as relações entre funcionários públicos e o Regime Militar. Em se tratando das polícias militares, essa relação se torna mais afunilada, pois a Corporação está instituída como força auxiliar do Exército.

Para perseguir tal investigação, aprofundando o conhecimento sobre o objeto de estudo aqui apresentado, embasado num princípio de busca de uma discussão

¹ Para maiores informações consultar:
<http://www.memoriasreveladas.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infol=1&sid=2>

plural e abrangente sobre o assunto em análise, a pesquisa foi dividida em cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma reflexão sobre a trilha metodológica, abordando o caminho seguido para realização deste trabalho, bem como os instrumentos utilizados para realizar a pesquisa.

O segundo capítulo denominado *No quartel e seus arredores: sociedade e polícia na Bahia* traz argumentações sobre a sociedade baiana que faz emergir a Polícia Militar, assim como os conflitos advindos da conjuntura social e as marcas deixadas na estrutura da Corporação em decorrência desses conflitos. Abordamos ainda neste capítulo o histórico da instituição, com seus métodos de seleção e formação.

O terceiro capítulo traz uma discussão teórica sobre currículo, o que nos possibilitou entender como esse artefato, construído pela sociedade, se ajusta à dinâmica social para atender a determinado contexto. Esse estudo nos auxiliou a pensar o currículo como instrumento de poder, entrelaçado e encharcado pela História.

O quarto capítulo apresenta as análises documentais, focalizando a formação dos oficiais da Polícia Militar baiana. Para tanto, foram tomados como referência os currículos no pré-golpe (1960-1963), depois analisamos o ano de 1964, sempre observando as alterações que se processavam na escola pesquisada. Seguimos analisando os anos que prosseguiram com o florescer do Regime Militar. No final dessa seção, fazemos uma apresentação de quem eram esses alunos do CFO, entre os anos de 1964-1980, sinalizando a origem social e étnico-racial, além de estudarmos as movimentações quantitativas no ingresso de oficiais na Corporação baiana.

O quinto e último capítulo traz uma discussão sobre os acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e sua atuação na Polícia Baiana. Nesse capítulo, analisamos o relatório apresentado pelo Capitão C.A.P.² da PMBA em 1969. No relatório, o autor discorre sobre sua viagem de instrução aos Estados Unidos da América.

² C.A.P. são as iniciais do nome do oficial policial militar que realizou curso nos EUA, financiado por um dos muitos Acordos MEC-USAID. Vale salientar que o referido oficial era instrutor na Academia de Polícia Militar da Bahia.

Nas considerações finais, o estudo apresenta os resultados a que chegamos com este trabalho. Saliemos ainda a importância de se abrirem os arquivos da Ditadura Militar na Bahia, bem como de se ter mais estudos sobre a centenária Corporação baiana, cuja discussão só será possível com um maior incentivo às pesquisas ligadas aos órgãos de segurança pública, como as desenvolvidas pela rede de estudos da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), dentre outros.

“A imaginação é mais importante que o conhecimento”

Albert Einstein

1. DEFININDO O CAMINHO

Como bem sinaliza Fialho (2006, p. 75), em seu texto *Pesquisa em Educação*, “ninguém começa a abordar um tema desprovido de posturas frente a ele, e é por isso que a tal ‘neutralidade’ defendida pelo positivismo é uma falsa questão”. As motivações que conduziram a pesquisa para essa dissertação foram as vivências na caserna, bem como os conflitos resultantes do trânsito entre um ambiente fundado em princípios disciplinares e hierárquicos irrevogáveis e a Universidade, espaço de reflexão, reconhecimento e valorização de novas culturas com proposta de respeito às diferenças.

Não sendo uma pesquisa neutra, como nenhuma pesquisa pode ser, esse estudo *Formação dos Oficiais da Polícia Militar na Bahia 1964-1980: uma história não contada* tem como objetivo geral compreender o universo no qual é registrada a história da educação para a formação de profissionais de segurança pública na Bahia e, como específicos, identificar e analisar as implicações do golpe militar no CFO.

1.1 Pegando a estrada

Segundo Charlot (2006, p. 03), uma pesquisa em educação é definida pelo desafio de interpretar “(...) os elos entre os conhecimentos, práticas e políticas”. Assim, tentamos entender e interpretar as ligações políticas, os conhecimentos e as práticas resultantes dos ensinamentos na formação de Policiais Militares baianos, no período compreendido entre 1964-1980. Usamos como método de pesquisa a investigação histórica, para entendermos como se processou a educação na Academia da Polícia Militar, especificamente.

Para tanto, foi necessário o levantamento de dados que possibilitassem a interpretação do cenário eleito como campo de investigação deste trabalho. Escrever a história do seu próprio tempo (HOBBSAWN, 1995), é algo complexo, e requer maiores cuidados, pois estamos escrevendo a nossa própria história, além da probabilidade de falarmos de alguém que ainda vive e, portanto, é agente vivo do processo descrito pelo pesquisador. No levantamento realizado, buscamos conhecer a bibliografia já existente sobre a Polícia Militar e suas escolas de formação, história da Bahia e textos que trabalhassem com discussão sobre currículo. Com base nesses trabalhos, passamos a pensar a constituição sócio-histórica que possibilitou a formação de Policiais Militares no período pesquisado.

A definição da matriz metodológica que norteou a construção da presente investigação nos serviu como guia para o desenvolvimento da pesquisa. Por esse motivo, para o bom encaminhamento desse trabalho, fez-se a opção pela pesquisa qualitativa e histórica, do tipo documental.

Aqui consideramos documento todos os textos escritos, além de fotos ou outros tipos documentais que pertençam a acervos particulares ou públicos. Para Lakatos e Marconi (1991; 2001) o método histórico

[...] consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. Seu estudo para uma melhor compreensão do papel que atualmente desempenham na sociedade deve remontar os períodos de sua formação e suas modificações. Portanto, colocando-se os fenômenos como, por exemplo, as instituições, no ambiente social em que nasceram, entre as suas condições, "concomitantes", torna-se mais fácil a sua análise e compreensão no que diz respeito à gênese e ao desenvolvimento assim como as sucessivas alterações permitindo a compreensão de sociedades diferentes. O método histórico preenche vazios dos fatos e acontecimentos, apoiando-se em um tempo, mesmo que artificialmente reconstruído que assegura a percepção da continuidade e do entrelaçamento dos fenômenos. (1991, p. 81-82; 2001, p. 106-107).

Para Lakatos e Marconi (1991; 2001), este método possibilita o preenchimento de vazios históricos. Nos estudos que originaram essa dissertação, o vazio histórico estava relacionado a uma investigação de possível estreitamento de relações funcionais da Escola de Formação de Oficiais da Polícia Militar baiana com

o Regime ditatorial instaurado no País a partir de 1964. Ainda segundo Moreira e Silva:

É central a essa tarefa de investigação do currículo oficial uma perspectiva que tenha um foco histórico. A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se “naturais” (2008, p. 31).

É também a partir da perspectiva dos autores anteriormente citados, que fizemos a opção pela pesquisa histórica, já que esse método possibilitou uma leitura dos arranjos curriculares que se processaram nas escolas de formação de policiais da PMBA, no período pesquisado. Ainda nos reportando ao método da pesquisa histórica, considerado também como um “método de pesquisa da sociedade, da pesquisa social ou, se preferirmos, da pesquisa histórico-social [...]” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 93) é preciso registrar que não pretendemos aqui fazer uma história da instituição e sim daquilo que ela, a partir de seus segmentos educacionais, legitimava como digno de currículo para a formação dos profissionais de segurança pública baiana. É a partir dessas premissas que enveredamos pela pesquisa qualitativa.

Para Aróstegui (2006, p. 517), “as técnicas qualitativas são aquelas que trabalham com dados não expressos de forma numérica, quer dizer, com conceitos agrupáveis em classes, mas não suscetíveis de adquirir valores mensuráveis numericamente”. Entende ainda o autor, que uma das formas de distinção entre a pesquisa qualitativa e quantitativa é a medida numérica, a qual, entretanto, não deve ser vista como uma distinção absoluta, já que “os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem” (NEVES, 1996, p. 02).

Segundo Minayo (1999), a abordagem qualitativa não pode pretender o alcance da verdade, muito menos apontar o que é certo ou errado; deve ter como preocupação central a interpretação da lógica que permeia a prática que se dá na realidade para assim entender como se processou tal fato histórico.

1.2 Em foco o *corpus* da pesquisa

A definição do *corpus* da pesquisa se deu, assim como a matriz metodológica, a partir da necessidade de responder as inquietações que o trabalho suscitava. Depois de definida a vereda que conduziria à investigação, foi preciso buscar os dados que respondessem às interrogações já expressas. Assim, a alternativa foi mergulhar nos arquivos dos centros de formação da PMBA. Para Almeida (1992, p. 25) os arquivos são os espaços de “guarda de documentos, uma espécie de solidificação da memória coletiva, que constrói uma identidade — nesse caso a identidade institucional.” A identidade institucional que buscamos está de certa forma registrada nos arquivos da APM e na DE, órgãos ligados à formação de Policiais Militares da Bahia

Quanto à definição de documento, após Marc Bloch e seu amigo Lucien Febvre organizarem a chamada Escola dos *Annales*, essa noção se amplia. Em sua obra *Combates pela História*, o autor nos apresenta a forma como trabalhar com essa nova perspectiva de documento afirmando que:

[...] a história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta de flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem [...] (1985, p. 249).

É partindo da perspectiva de utilização de “tudo aquilo que pertence ao homem” que selecionamos os documentos que foram utilizados para a composição desse trabalho. Assim, tomamos como documento as fichas de assentamento do policial, históricos escolares, pasta dos alunos dos Cursos de Formação de Oficiais (CFO) foram também analisados nesse estudo. As solicitações, ofícios, relatórios, enfim, todo tipo de registro escrito que possivelmente respondesse às inquietações foram selecionados e xerocopiados para posterior análise.

Dos documentos anteriormente apresentados, foram estudados quatrocentos e dezessete registros. Esses foram xerocopiados, para análise mais cuidadosa. Na sequência, foi construído um mapa analítico com os componentes curriculares de 1960-1982. A preocupação em anteceder o período da pesquisa mostrou-se necessária por possibilitar melhor compreensão da disposição do currículo da Academia de Polícia Militar, antes do golpe de 1964. O mesmo foi feito ao precedermos ao período delimitado pela pesquisa.

Para melhor compreensão do currículo como “artefato social”, no mapa analítico que construímos, procuramos agrupar os componentes curriculares conforme a natureza do conhecimento. Foram agrupados estudos ligados à história, sociologia, geografia, psicologia, como campo de estudo das ciências humanas; disciplinas como a matemática, estatística, química e física, ocuparam a cadeira das ciências exatas. Também agrupamos em campo específico do conhecimento os estudos jurídicos que só se fortaleceram ao longo dos anos em que o Regime Militar avançou.

Para acompanhar a costura social que se processava no País nos anos de 1964-1980, os currículos do CFO foram adaptados, passando a incluir nos seus ensinamentos disciplinas que tinham como característica principal ligações com o Exército e com a Ditadura Militar. Os componentes da formação policial praticamente desapareceram, cedendo lugar a uma formação amplamente militar e belicosa.

O mapa analítico por nós construído traz a estrutura curricular dos CFO, sendo dividida por cores diferentes, conforme área do conhecimento. Este modelo de construção de mapa para análise de dados facilitou nossa visão em relação às modificações sofridas pelos currículos para a formação dos oficiais, na Academia de Polícia Militar da Bahia.

A partir do momento que começamos a traçar as estratégias para coleta de dados, nos deparamos com problemas que não são exclusivos dessa dissertação, mas de qualquer trabalho que exija acesso a documentos oficiais não analisados. Os documentos que selecionamos para estudo representam um universo ainda pouco explorado pelas academias. Isso de certa forma se constitui em um primeiro obstáculo no estudo da formação dos oficiais na Academia de Polícia Militar da Bahia.

Dentre outros problemas que enfrentamos podemos registrar: a falta de algumas informações importantes nos documentos selecionados (como carga

horária dos componentes curriculares, planos de curso, etc.) que possibilitariam melhor interpretação dos dados coletados; disponibilidade de efetivo para acompanhamento da pesquisadora no local de coleta, dentre outras dificuldades que embora tenham existido não comprometeram o processo de construção do trabalho dissertativo. Entendemos que tais dificuldades se constituíram elementos significativos no processo de elaboração dessa contra-história³.

³ O termo contra-história é mais bem apresentado no trabalho História: novos objetos. Organizado por Jacques Le Goff, e Pierre Nora.

As agitações na Província da Bahia se sucediam [...], destacando-se nestes as questões pessoais entre os fazendeiros ou chefes políticos das cidades ou vilas, em luta pela liderança política, econômica e social ou as sublevações de escravos e de todos estes acontecimentos reclamando a intervenção da Polícia, em vista dos numerosos crimes ali cometidos.

(POLÍCIA MILITAR DA BAHIA, 1975, p.56).

2. NOS QUARTÉIS E SEUS ARREDORES: SOCIEDADE E POLÍCIA NA BAHIA

Este capítulo destina-se a entender o contexto social num plano geral e local em que faz emergir a Polícia Militar da Bahia. Apresenta um panorama geral da Corporação com seus problemas internos, tentando aduzir o tecido social que estava posto. Os problemas, as crises, enfim, o eixo central deste capítulo é mostrar como a sociedade estava posta, bem como a relação da Corporação baiana com os seus compatriotas.

2.1 O século XIX nas terras brasileiras

Sabemos que o século XIX no Brasil foi um período de profundas mudanças sócio-políticas. Essas, de modo geral, culminaram em eventos que até hoje são lembrados como fundadores da identidade brasileira. A começar, o ano de 1808 marca a chegada da família real ao Brasil; ao mesmo tempo em que traz consigo uma burocracia estatal que terá como função fundar instituições e assessorar os membros da realeza lusitana. Essa mudança de ordem geral modificava a dinâmica social das terras brasileiras. Segundo Cardoso, em

22 de janeiro de 1808 chega à Bahia a família Real. E ao Rio de Janeiro, onde se instalaria por treze anos em 7 de março de 1808. Com a chegada dos portugueses ao Rio de Janeiro, um verdadeiro aparelho de estado e um corpo diplomático se instalou aqui. Em 16 de dezembro de 1815, o Brasil passou a categoria de Reino Unido ao de Portugal e Algarves. Foi o Rio de Janeiro, naturalmente, a cidade que mais transformações experimentou.

Com a chegada da corte portuguesa sua população aumentara talvez 50%, o que trouxe imensos problemas num primeiro momento [...] (1990, p. 105).

Só para acompanharmos a discussão desse autor, percebemos que as mudanças se processaram de forma rápida e colocaram atentos, os que aqui viviam, aos movimentos que ocorriam na sociedade. Primeiro há uma transferência da administração que estava na Bahia para o Rio de Janeiro. Aliada a essa situação que por si só era complexa, temos a insatisfação com a presença – agora intensificada – de portugueses nas terras brasileiras. Os prestígios dos quais gozavam, causavam constrangimentos entre os que aqui nasceram. Os descontentamentos não ficaram apenas na Bahia, estenderam-se por todo o Reino, pois “A xenofobia esteve presente na Revolução que começou no Recife de 1817, chefiada [...] por um comerciante liberal e logo contando com apoio de militares, funcionários, membros do clero e proprietários [...]” (CARDOSO, 1990, p. 106). A aversão aos portugueses tornara-se um empecilho à presença dos mesmos no Reino. Era também pela presença destes que ocorriam tantos problemas nas terras brasileiras.

Para sustentar o aparelho de estado aqui montado, era necessário recurso. A solução encontrada pela burocracia lusitana foi elevar os impostos. Isso sobrecarregou comerciantes e grandes proprietários que passaram a externar sua insatisfação com a situação em que se encontravam. Os problemas sociais não pararam por aí. O século XIX fez emergir uma nova sociedade.

É nesse século que ocorre também a Independência: em 1824 se outorga uma constituição, marcada por uma forte inspiração européia, definindo quem teria direito de votar e ser votado. É nesse século também que eclodem revoluções como a Farroupilha (1835), a Cabanagem (1835), a Sabinada (1837), a Balaiada (1838), dentre outros. Esses movimentos sociais constroem um novo cenário no nascente Estado Brasileiro. Até 1850, ainda havia tráfico escravo. Temos uma importante guerra, de 1865-1870: a Guerra do Paraguai, enfim, um clima de instabilidade social tomava conta do nascente Estado brasileiro. Os questionamentos sobre esta situação, aliados às fugas de homens e mulheres escravizados que ocorriam em todo o Brasil, causavam um alvoroço e temor nas elites brasileiras escravocratas, que cobravam atitudes mais severas dos homens da Lei.

Para registrarmos como estava a sociedade brasileira no campo educacional, tomaremos como referência Carvalho (2008, p. 23). Segundo o autor “em 1872 apenas 16% da população era alfabetizada”. Evidentemente o aparelho educacional aqui montado, não servia para atender a aqueles que não estavam entre as elites sociais.

O legado colonial deixou um saldo de insatisfação generalizado. Entre os proprietários de terras, a iminente perda de parte de suas propriedades: os escravizados causavam temor; os comerciantes como também os grandes proprietários, sentiam a pressão dos pesados impostos e as bases sociais passaram por uma fome e miséria generalizadas (REIS, 1986, p.21) o que causava mais alvoroço na sociedade. Para os brasileiros natos a exploração e o domínio dos portugueses era a causa da sua desgraça. Já para aqueles destituídos de cidadania, nas referências de Carvalho (2008), só restava a fuga.

O movimentado século XIX, sobretudo, o final do seu segundo quartel é palco de memoráveis manifestações. Desde as de caráter burguês até ao repúdio à situação de exclusão à qual estavam submetidas as camadas sociais menos favorecidas. A abolição da escravidão, que já não é entendida como movimento libertador do cativo dos negros aqui no Brasil, é, antes de qualquer coisa, o resultado de séculos de lutas pelo reconhecimento de sua condição humana. O frenético século passa seu último decênio com muitos eventos relevantes, despontando outras demandas que chegam aos nossos dias. A capital baiana nesse contexto parece acompanhar as movimentações que se davam nas mais importantes províncias brasileiras.

2.2 O emaranhado social baiano no século XIX

Para melhor conhecermos o histórico da Polícia Militar baiana, precisamos antes entender como estava organizado o arranjo social da Bahia e em especial da cidade do Salvador no século XIX. Como referência para a consecução de tal fim, será usada dentre outras a obra *Rebelião Escrava no Brasil*, na qual o autor, João José Reis, retrata com propriedade um panorama geral da conjuntura social da Província da Bahia e, em particular, da cidade do Salvador, que, mergulhada em

conflitos de natureza diversa, transforma-se em um movimentado palco de insurgências sociais.

As notícias consolidadas na obra de Reis (1986) difundem que a sociedade baiana era depositária de um verdadeiro mosaico de posições sociais, além de significativa mistura étnica. Para uma análise mais acurada, impõe ser imprescindível lembrar que inicialmente tínhamos três grupos sociais que, pela sua origem histórica, apresentavam características fenotípicas e culturais bem distintas. Esses grupos sociais eram: o brasileiro (com suas outras subdivisões: o mulato, o cabra e o branco, o africano e o europeu (Idem, p.15-16). Aduz ainda o autor, que se faz mister lembrar que, nesse intrincado mosaico étnico, ainda haviam subdivisões, fossem elas sociais ou econômicas.

Na verdade, a sociedade baiana estava ainda mais cindida, e, os ânimos dos mais variados grupos sociais, estavam exaltados. Tínhamos um secular conflito entre negros escravizados e brancos, ao tempo em que os primeiros de forma organizada estruturavam levantes e fugas como forma de reação à exploração à qual estavam submetidos. Havia o conflito entre brasileiros e lusos, dentre outros.

A conjuntura social favorecia o clima de rivalidade e os conflitos por sua vez alinhavavam a costura social da província, levando-a a um desgaste político, econômico e social. Esses movimentos eram motivados pela impiedosa estratificação que submetia essa sociedade:

As poucas análises que existem das estratificações sociais baianas nesse período, em geral, concordam em dividir a sociedade em três ou quatro camadas, cada qual com subdivisões internas. A historiadora Kátia Mattoso, que talvez propôs o modelo mais completo de estrutura social para Salvador no século XIX, distingue quatro categorias básicas: no topo os senhores de engenho, grandes comerciantes, altos funcionários do Estado e da Igreja e finalmente os oficiais militares, acima da patente de sargento-mor. Essas pessoas tinham poder, riqueza e aspiravam, às vezes com sucesso, aos títulos de nobreza distribuídos pelo governo imperial a partir de 1822. A segunda categoria formada pelos funcionários intermediários do Estado e da Igreja, os profissionais liberais, oficiais militares, comerciantes, mestres-artesãos enriquecidos e um contingente razoável de baianos que viviam de rendas geradas pelo aluguel de casas ou escravos, ou pela agiotagem. Um terceiro escalão era constituído de funcionários públicos menores, militares, profissionais liberais de reduzido prestígio social, quitandeiros, taverneiros, e vendedores ambulantes. Finalmente, na base da pirâmide social, estavam os escravos, mendigos e vagabundos – as “classes perigosas” baianas da época (REIS, 1986 p. 18-19).

O trecho acima apresentado nos faz refletir sobre a teia social da cidade do Salvador e da província baiana no século XIX. Com tantos contrastes culturais, sociais, políticos e econômicos, os conflitos seriam apenas o despontar de um conjunto de reações na luta por melhores condições de vida. Os mulatos e os negros, livres ou libertos, viviam, em sua maioria, uma situação muito próxima do que viviam os escravizados. A pobreza extrema era, depois da condição de negro ou mestiço, evidentemente, a marca maior desta categoria social (Idem, 1986, p. 20-25). Os brancos, minoria significativa na sociedade, de origem européia, com poucos brasileiros, dominavam o comércio, a política e as posições de prestígio na sociedade (REIS, 1986; MATTOSO, 1978).

Tal fato levou à revolta de brasileiros⁴ que passaram a exigir a expulsão dos portugueses, já que, dentre outros motivos, haviam lutado contra a Independência do Brasil, em 1822. Outra camada social era constituída de militares, funcionários públicos e vendedores, estes com “reduzido prestígio social”, possivelmente eram mestiços ou negros alforriados, dentre outros membros empobrecidos pelas crises econômicas vividas pelo Brasil e em especial pela Bahia. Já os escravos, mendigos e vagabundos eram as camadas consideradas “perigosas” (REIS, 1986, p. 19) que deveriam ser combatidas e perseguidas pelas autoridades, para, assim, segundo o ideal da época, garantir a paz social e a estabilidade econômica, já que a maior força de trabalho era o escravizado. As posições na hierarquia social não eram estáticas já que havia relações entre as classes, possibilitando, mesmo que pequena, a mobilidade social.

Como vimos, os conflitos eram uma constante na cidade de Salvador. Esses foram associados à estratificação social, imprimida de forma violenta, com base no ideal de raça. A questão da origem étnica dos negros africanos era interpretada como condição de inferioridade racial, portanto, devendo eles serem submetidos à escravidão. Assim, as possibilidades de reação contra a opressão tornaram-se mais iminentes, o que justifica a situação de instabilidade social que teve como palco a capital baiana.

Outro fator que precisamos analisar é a proximidade da categoria militar de baixa patente, com a base social, isto é, a “classe perigosa”, o que nos remete a

⁴ Aqui brasileiros refere-se literalmente à qualidade daqueles nascidos no Brasil. É preciso, entretanto lembrar que nesta categoria não estão incluídos negros, mesmo os nascidos no Império, como também índios. Brasileiros, que aqui nos referimos são filhos dos colonizadores que nasceram na nova terra.

perceber como aqueles que deveriam conter as insurgências sociais poderiam ser originários dessa mesma classe. Os registros de Araújo (1949), importante fonte de pesquisa para este trabalho, não apresentam a estrutura social da Bahia no século XIX. Os conflitos que foram vividos naquele momento são reduzidos ao que o autor chama de “fases de lutas”, sendo ressaltados os mata-marotos⁵, a revolta de negros da etnia hauçá e a revolta do terceiro batalhão de caçadores: o frenesi social que tomava conta da cidade não é apresentado de forma satisfatória por aquele autor.

Para entender essa forma de construção textual e levando em consideração que o trabalho de Araújo é uma encomenda por ocasião da comemoração dos cento e vinte e quatro anos da Corporação, podemos, por falta de informação, nos permitir pensar algumas hipóteses que podem servir de especulação para entender o porquê não apresentar o cenário real da Bahia naquele momento: a primeira é que, por se tratar de um oficial militar, e sendo encarregado de realizar um estudo sobre a história da Polícia Militar da Bahia não deveria, por motivos estratégicos e de preservação ideológica da Instituição, apresentar o cenário dantesco que fez surgir a Corporação; a segunda proposição é que o autor não tenha tido habilidades suficientes para descrever um contexto tão rico, mas ao mesmo tempo complexo para um militar com um foco determinado: descrever a história oficial, com suficiente cuidado de não se reportar aos conflitos de caserna, recorrentes no período. Entretanto, a obra *150 anos da Polícia Militar*, de autoria da Polícia Militar da Bahia, registra que:

As agitações na Província da Bahia se sucediam, na Capital e no Interior, destacando-se nestes as questões pessoais entre os fazendeiros ou chefes políticos das cidades ou vilas, em luta pela liderança política, econômica e social ou as sublevações de escravos e de todos estes acontecimentos reclamando a intervenção da Polícia, em vista dos numerosos crimes ali cometidos (1975, p. 56).

Segundo Reis, no que se refere aos conflitos provinciais, especialmente os da caserna ocuparam espaço significativo na sociedade baiana do século XIX:

⁵ Marotos eram os portugueses que aqui dominavam o comércio, a política e ocupavam posições de prestígio no Exército e na Polícia local. O mata-marotos era um movimento antilusitano, que exigia a expulsão dos portugueses das terras brasileiras. Estes eram vistos como os responsáveis pela desgraça em que estava mergulhada a sociedade baiana da época. Para melhor entender o que foi o movimento mata-marotos ler: Reis, 1986 **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês**. p. 38-45.

As revoltas militares quase nunca giravam em torno de assuntos exclusivamente de caserna, mas a estes combinaram tensões raciais, protestos econômicos e insatisfação com autoridades civis e militares. Trouxeram também para as suas fileiras civis que tinham queixas semelhantes contra o sistema. O ideário federalista invadiu os quartéis e vários oficiais se desdobraram em figuras revolucionárias. E os movimentos pela federação, ao lado de reformas abrangentes, que propuseram, não se esqueceram de propor mudanças bem específicas nos quartéis (1986, p. 39).

Ao observamos as considerações anteriormente apresentadas, percebemos haver um descontentamento que não estava associado apenas às questões que se apresentavam na caserna. No seu interior, havia uma cisão entre aqueles que detinham o poder econômico, o prestígio social e entre aqueles que eram destituídos dessa condição. Isso, por si só, causava descontentamentos. Essa afirmação pode ser ratificada quando o autor aborda dentre as querelas dos quartéis a questão racial e a econômica, também presentes.

Após muitos conflitos militares e civis, e no decorrer de outros, a Bahia passa por um período de crise econômica que se inicia nas plantações, em decorrência da seca prolongada, refletindo nos preços dos produtos. Os primeiros decênios do século XIX marcam uma dura história para a província baiana no que diz respeito à economia, à política e às questões de ordem social. A consequência dessa avalanche de crises que se instaurou na cidade do Salvador e sua vizinhança foram uma quase estagnação da balança comercial e um empobrecimento em massa, levando uma fome maciça, o que causava revoltas além da ocorrência de morte de muitos membros das bases mais expostos as mazelas sociais. Houve também um alto índice de desemprego, elevando o número de desocupados com o consequente aumento da violência. Esse é um pequeno cenário da conjuntura social baiana do século XIX, incubadora da Polícia Militar contemporânea.

2.3 Breve histórico da Polícia Militar da Bahia

A El-Rei de Portugal

Senhor, umas casas existem, no Vosso Reino, onde homens vivem em comum, comendo do mesmo alimento, dormindo em leitos iguais. De manhã a um toque de corneta se levantam, para obedecer. De noite, a outro toque de corneta se deitam, obedecendo. Da vontade fizeram renúncia como da vida. [...] Quando eles passam na rua juntos, fazendo barulho, os corações mais cansados sentem estremecer alguma coisa dentro de si. A gente conhece-os por MILITARES: Eu cá chamo-lhes padres. Padres de religião Augusta, a única possível nos dias de hoje; a do civismo. Por essa divina humildade que os faz semelhantes a coisas, eles se levantam acima dos outros homens. [...] E quando eles se põem em marcha à sua esquerda vai a coragem, e à sua direita a disciplina (Moniz Barreto, 1893, s/p).

A citação de Moniz Barreto é de significativa importância no presente estudo por nos levar a conhecer parte da realidade dos militares baianos. Como todo poeta, apresenta uma visão apaixonada da vida de homens que, em 1893, integravam a Corporação, mas também destaca algumas das práticas da Instituição no recrutamento e formação de pessoal. Os cursos de formação de policiais militares, aqui objeto de estudo, tinham a prática de deixar à sua disposição todos que estivessem em formação, daí a ideia do autor de expressar o termo “renúncia de vida”, como referência do cotidiano desses profissionais.

A história da PMBA é resultado de tensões sociais e políticas existentes na sociedade baiana. Para entendermos melhor tal afirmação, lembremos que, no momento em que foi criado o Corpo de Polícia de caráter provisório, um dos mais próximos antepassados da Corporação, a Bahia emerge como um caldeirão de revoltas, conforme vimos anteriormente.

O Corpo de Polícia foi criado, segundo Araújo (1949), para conter as tensões que se sucediam após a Independência da Província da Bahia; os portugueses, juntamente com o General Madeira de Melo, resistiam em partir da cidade, fato este que levou a constantes tensões entre baianos e lusitanos. Esses lusitanos queriam manter a exploração e tinha lutado de forma calorosa contra a Independência do Brasil: isso, aliado ao crescente descontentamento com a situação social e

econômica, levou os baianos a se rebelarem e exigirem a expulsão dos marotos da Bahia⁶.

Tendo conhecimento de todos os conflitos que estavam ocorrendo na Província da Bahia e devendo o Imperador fazer uma visita ao norte e na passagem comparecer à cidade do Salvador, em 1º de janeiro 1825, ordenou que fosse criado um Corpo de Polícia. Assim, o Brigadeiro José Egídio Gordilho Barbuda, Visconde de Camamu, declarou:

O comandante das Armas reconhecendo sem questão as vantagens [que] resultarão aos [cidadãos] pelo estabelecimento de hum corpo de polícia, [que] vigie na sua tranqüilidade e na sua conservação da ordem: não podendo ser feito com a regularidade e maneiras conveniente à boa administração da justiça indivíduos faltos de instrução e methods, bem como está acontecendo e tendo tencionado fazer todos os esforços para crear este estabelecimento com as proporções que me são lícitas, e se bem que ainda não possa ser permanente, ao menos lançarei mão dos recursos hábeis e farei tudo por manter no mais perfeito auge o systema de serviço [...] (ARAÚJO, 1949, p. 09).

Diante da declaração do Brigadeiro Governador das Armas e da necessidade do Imperador de visitar em segurança a Província da Bahia, foi criado o Corpo de Polícia em caráter provisório, no ano de 1825, mas, com a recomendação explícita de que não deveriam integrar na Corporação “indivíduos faltos de instrução e methods” (Idem, p. 9). Diante de tal observação, é possível afirmar que a Corporação em sua embrionária essência traz como objetivo a não admissão de membros não instruídos. Algumas questões ficam: quem podia de fato integrar a Corporação? Quem eram os homens instruídos e com métodos?

A instrução e os métodos exigidos para o ingresso na Corporação serviam como um primeiro parâmetro para legitimar as regras para o ingresso na nascente “Força Militar Oficial” (POLÍCIA MILITAR DA BAHIA, 1975, p.57). A instrução nesse momento histórico, no Brasil e na Bahia, não era acessível a todos. Para os negros escravizados, os únicos métodos permitidos era o de fazer render as riquezas do seu senhor, fato esse que lhes causava indignação e revolta. Dessa forma, podemos afirmar que um primeiro critério para o ingresso na Corporação foi o método. Nos

⁶ Ocorreram eventos de resistência contra a exploração lusitana em toda província. Mas quando usamos o termo Bahia estamos nos reportando à Cidade do Salvador, que era assim conhecida no século XIX e ainda nos dias atuais, a partir da preservação da memória e da tradição orais é possível perceber a permanência do termo para descrever a capital do Estado.

textos estudados sobre a tropa lusitana, bem como sobre a Polícia Militar baiana e documentos analisados não há esclarecimentos do que seria o método exigido para ingresso nas fileiras da Corporação, entretanto podemos de forma hipotética caracterizar esse método como bons modos, boa ascendência familiar, instrução escolar, mesmo que elementar para as posições hierárquicas de menor prestígio.

Como antes da criação do Corpo de Polícia provisório, as tropas encarregadas de proteger a sociedade eram lusitanas, era latente a necessidade de um contingente militar permanente. Um Decreto Imperial determina que se organize, na cidade da Bahia, um Corpo de Polícia. A missão que lhe foi destinada versava sobre a manutenção da tranqüilidade e segurança pública. Devemos nos perguntar: o que seria manutenção da tranqüilidade em uma cidade tomada por revoltas e conflitos políticos, fugas e rebeliões escravas, além de crises econômicas? Há fortes indicadores de que manter a tranqüilidade é sinônimo de sufocar os movimentos sociais que ocupavam o palco social da Cidade da Bahia. Esses indicadores estão registrados na obra de Araújo (1949, p. 127), que afirma serem as revoltas negras, motivo de trabalho para o Corpo de Polícia.

Pela lei de 17 de fevereiro de 1825, o Corpo de Polícia baiano, seria composto da seguinte forma: um Estado Maior e duas Companhias de Infantaria. O primeiro deveria ter em suas fileiras seis membros, assim apresentados pela Polícia Militar da Bahia (1975, p.47), em transcrição do Decreto Imperial da data anteriormente mencionada: um comandante que não deve ter posto menor que major, um ajudante (não aparece definição do posto ou graduação), um cirurgião, um capelão, um sargento ajudante, um Sargento Quartel Mestre. As companhias deveriam ser compostas por cento e dezesseis membros cada, que estavam subdivididos nas seguintes funções: um Capitão, um Tenente, dois Alferes, um primeiro Sargento, dois 2º Sargentos, um Furriel⁷, seis Cabos, seis Anspeçadas, dois Tambores e noventa e quatro soldados.

Para gerir as companhias, estavam o capitão e o tenente, sendo eles responsáveis pelo comando das tropas. Eram também membros das camadas sociais mais favorecidas, portanto possuidores de conhecimento e “métodos”; oriundos na maioria das vezes do Exército, que após cumprirem a missão para a qual foram designados eram dispensados e aproveitados pela Corporação baiana.

⁷ “Graduação militar superior a cabo e inferior a sargento” (Houaiss, 2009). Sua função era garantir o alojamento da tropa.

Os alferes, uma espécie de oficial subalterno, teriam possivelmente a função de chefiar a tropa no terreno, sendo auxiliada pelo furriel, cuja função não é retratada, correspondendo, possivelmente, a uma graduação da categoria de sargento ou apenas como designação de responsabilidade na área da logística. É possível que essa última alternativa seja a mais provável, pois, não há registro da atividade de guarda das instalações militares, distribuição de uniformes, armamentos e suprimentos de modo geral, no período analisado.

Os cabos ficariam à frente dos soldados, sendo auxiliados pelos anspeçadas, espécie de soldado com função superior e posição próxima do cabo, podendo até mesmo ser substituto desse em funções de guarda e comando dos soldados rasos. Os tambores tinham como função dar ritmo à marcha e, em se tratando de tática de guerra, esses serviam para intimidar o oponente com a emissão dos sons. Para os soldados, cabia a função de manter a ordem nas ruas.

Para entendermos melhor a evolução histórica da instituição, contamos com uma linha do tempo construída por Aranha (1997), no *Manual de Instrução Integrativa da PMBA*, que caracteriza as modificações de nomenclatura da instituição, mas também apresenta mudanças na esfera da responsabilidade de gestão da Corporação.

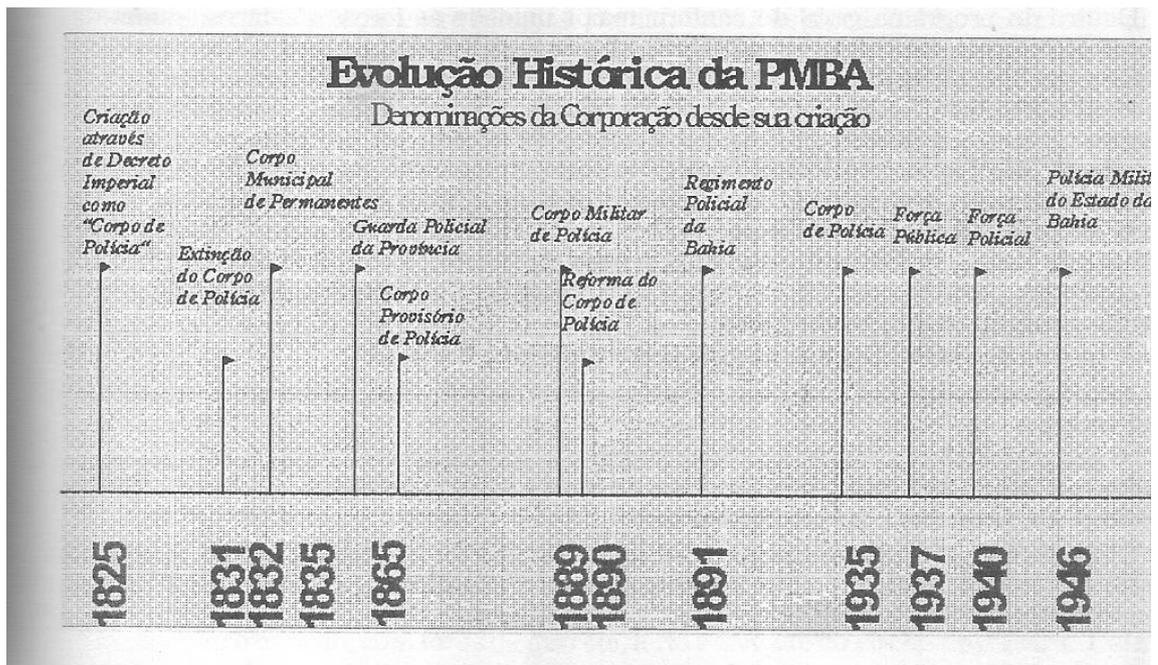


Figura1: Evolução histórica da PMBA
Fonte: Aranha, 1997, p. 01-27.

A partir do quadro acima, podemos observar mais claramente a evolução histórica da PMBA, bem como as denominações recebidas pela Corporação. Esse quadro, que consta no Manual de Instrução integrativa da PMBA, de autoria de Aranha (1997), nos mostra também como a organização passou das mãos do Império — que era uma instância central no que diz respeito aos poderes do Estado Brasileiro — para instâncias regionais e, posteriormente, locais, como é o caso da delegação do poder ao município da cidade do Salvador, em 1832. Vale registrar que o ano em que a força policial baiana passa a ser de responsabilidade do município, é marcado por constantes revoltas escravas, culminando com a Revolta Malê⁸, em 1835, quando a Corporação baiana passa a ser chamada Guarda Policial da Província. Outros movimentos também ocorriam nos diversos espaços baianos, marcados pela presença de defensores e opositores à escravidão.

2.4 A Polícia e os negros no século XIX: encontros, desencontros e desalentos

A história dos negros na Bahia é marcada por uma trajetória de perseguições que perpassam os séculos e terminam por refletir nos dias atuais. Aqui analisaremos apenas as relações estabelecidas entre negros e polícia, no século XIX. Quando afirmamos que seu passado histórico é o referencial para sua trajetória no século XX, é com base em estudos contemporâneos, como o apresentado por Queiroz (2004, p. 74):

Apesar da expressiva presença do negro na população do País, distâncias consideráveis separam negros e brancos em vários setores da sociedade. É assim no mercado de trabalho, na educação, como em qualquer outro espaço da vida brasileira.

Em relação à polícia, muito já foi modificado, mas, ainda há resquícios de preconceito. Isso não é exclusivo da Corporação, pois essa é constituída de membros da sociedade que carregam consigo crenças e valores próprios.

Quando Araújo (1949), menciona a situação dos negros na Bahia, no século XIX, se reporta aos mesmos como

⁸ Revolta ocorrida na Bahia na madrugada de 25 de janeiro de 1835. O termo *Malê* tem sua origem na língua iorubá e significa muçulmano (REIS, 1987), vide referências.

semi-bárbaros em sua maioria, os escravos vindos da África davam largos a seus instintos, na represália de ódio aos senhores, em constantes motins, cometiam desordens e crimes, dando trabalho ao Corpo de Polícia. A dedicação da “mucama” e da “mãe preta” não era coisa comum e quase que, só se encontrou nos escravos crioulos e não nos negros importados, que tinham saudades das terras de África (p. 127).

Se tomarmos a citação como referência para entendermos a relação da Corporação com os negros e com os seus descendentes no século XIX, as ideias acima apresentadas nos mostram que, em pleno século XX, a polícia ainda percebia o negro como semibárbaro, portanto, não desejável numa sociedade, como a estudada. Outro aspecto que não podemos deixar de fora, é que esse trecho, carregado de preconceitos, tratando os negros escravizados como coisa, objeto, usando o termo “negros importados”, além de apresentar a condição do negro estar em terras brasileiras como voluntário, “vindos da África”, apresenta também o continente africano como uma simples região, não como um continente repleto de diversidade.

A noção de ordem que passa pelo imaginário do autor, sinaliza para a aceitação tácita da exploração física e moral, que os senhores mantinham sobre o escravizado, em um processo unilateral inicialmente que, com o passar do tempo, foi se modificando em decorrência da necessidade da mão-de-obra negra, nas terras brasileiras. O que o autor chama de desordem, crimes, motins e represálias, fato estes que davam trabalho ao Corpo de Polícia, eram, na verdade, reações contra a exploração aos quais estavam submetidos os negros ao longo dos séculos que estenderam ao cativeiro. Quando o autor apresenta que as rebeliões escravas eram motivos de “trabalho” para a Corporação, ele também define de qual local está fazendo a sua locução: de uma polícia que reconhece como legítima as ações do senhor de escravos, bem como as faltas dos escravizados que, na sua ótica, deixam de ser rebeliões e passam a ser crimes, gerando, dessa forma, uma ação de combate a tal desordem.

A partir de 1849, a repressão aos movimentos negros se intensifica cada vez mais e aos soldados da Corporação é oferecida uma gratificação pela captura de escravos fugidos dos seus donos. A gratificação oscilava em ordem crescente em conformidade com o tempo e o espaço, onde fosse capturado o escravizado.

Registra Araújo (1949), que, em nenhuma ficha de remuneração, foi encontrada tal gratificação, levando o mesmo a entender que talvez não tenha ocorrido nenhuma captura de escravizados por soldados da Corporação. Ao mesmo tempo, devemos considerar que quase nunca o soldado iria numa investida como a caça a um cativo negro, sem um comando superior.

Quando Araújo (1949) traz a condição da dedicação da mãe preta e da mucama, como sendo função da afrodescendente brasileira, que ele chama de “mulata”, e não das negras, que ele chama de importadas, ele reafirma a tradição rebelde das negras africanas e a sua participação no processo de rejeição da exploração e das condições às quais estavam submetidas as negras, aqui escravizadas.

João José Reis, em seu livro *Domingos Sodré um Sacerdote Africano (2008)*, relata os choques entre negros e polícia no tempo de Sodré. Ainda a partir da vida do africano, encontra elementos para descrever a sociedade baiana do período. A polícia descrita por Reis se caracteriza também pelo seu comprometimento com os valores das camadas dominantes. Essa Instituição, temendo mais rebeliões escravas, decide atacar a maior representação da organização social negra: o candomblé. Esses espaços, em que a prática da religião dos africanos incomodava às camadas dominantes, por temerem conseqüências advindas dos rituais, terminam por serem alvos de constantes investidas policiais. É preciso registrar que parece haver alguns acordos entre polícias e responsáveis por espaços de prática do candomblé. Esses acordos terminam saindo nas páginas dos jornais locais, os quais pediam às autoridades governamentais posicionamentos acerca de tais atitudes.

Os caminhos dos negros e da Corporação, embora divergentes em quase todo o tempo da história da Bahia, cruzaram-se e produziram efeitos conflituosos. Muitas vezes as “caças” (negros fugidos), pelas quais deveriam ser premiados os soldados que as encontravam, estavam voluntariamente recrutados e presentes na Corporação.

O Soldado Antônio dos Santos, em 23 de outubro de 1863, foi excluído por ter ficado provado ser escravo pertencente a Tereza Maria de Jesus [...] a 21 de outubro de 1867, o dito Januário Luciano da Silva foi entregue a Belmiro Marque da Silva, que provou ser o mesmo seu escravo. Em 08 de

dezembro de 1868, excluído o soldado Joaquim José de Santana, por ser escravo de Alexandre Pereira de Almeida [...] (ARAÚJO, 1949, p. 128).

A nebulosa história dos negros que serviram à província na condição de soldados, e depois foram devolvidos como escravos, ocorreu da seguinte forma: muitos homens escravizados decidem fugir da situação em que viviam e alguns desejavam permanecer na cidade, acreditando que seria possível ganhar a vida em atividades comerciais, como era o caso de outros homens e mulheres negras que viviam do comércio ou eram escravos de ganho — aqueles que trabalhavam comercialmente para o senhor. Esses homens decidem mudar o nome para assim terem sua situação ilegal mais camuflada; feito isso, alguns se alistaram e serviram ao Corpo de Polícia.

A segurança da província contava com os alistamentos voluntários. Assim, aquele que desejasse podia se alistar voluntariamente para compor os quadros da polícia, na agitada capital baiana. Muitos foram os “vadios” que se alistaram e assim ingressaram na Corporação. Arriscamos a proposição de que se alistando, teriam melhor condição de sobrevivência que nas ruas. Na caserna, teriam a possibilidade de alimentação, dormida, estariam abrigados do frio e, portanto, menos vulneráveis que nas ruas baianas, tomadas pelos inúmeros conflitos que marcaram a história do período. Muitos dos alistados eram na verdade homens escravizados que, fugindo da exploração, tentavam se camuflar no uniforme militar. Os senhores que reclamavam a fuga de sua “peça”, o faziam aos seus procuradores que registravam a ocorrência com a polícia e a justiça. A primeira coloca a instituição à caça do fugitivo. Muitas vezes, o foragido estava inserido na Corporação.

Após reclamações e comprovação da propriedade do “bem”, os escravizados identificados como soldados terminaram sendo devolvidos àqueles que se intitulavam seus donos, a exceção ocorreu apenas com o soldado Justiniano Borges de Almeida, que teve sua alforria cedida por oficiais, em 1881. Da condição de mantenedor da ordem e da segurança pública, os soldados que serviram ao Império e à Província baiana retornam à condição anterior: ser uma ameaça, um perigo que a Corporação incorporou, entretanto, deveria apagar tal equívoco e combater a ocorrência de outros. O caso do soldado Justiniano é singular e não reflete uma prática constante na PMBA. Lembremos que 1881 foi um período de constantes protestos contra a escravidão, não só local, mas também no âmbito internacional.

Entre encontros e desencontros, foi assim a relação entre a Polícia Militar da Bahia e os negros que aqui foram introduzidos. Entre o servir, — entenda-se atuar na Corporação — e voltar a ser cativo, o desalento de conhecer, mesmo que limitada, a liberdade, fez desse momento uma história ímpar nos registros da Corporação, causando uma fusão entre o combate e o combatente.

2.5 Da seleção e instrução entre histórias e estórias

Não existem registros nos documentos pesquisados sobre instrução na força policial. Segundo Polícia Militar da Bahia (1975, p. 157), o ensino,

Era exclusivo para a tropa e sua implantação data de março de 1850. Não se sabe exatamente o tipo de instrução então ministrada, mas acredita-se que era a mais elementar possível, e visava apenas dar aos soldados as noções preliminares de sua função policial-militar e dos princípios da hierarquia e disciplina, sendo calcada nas ordenanças (nomes dados aos regulamentos de instrução militar) que vigoravam para o Exército. A instrução era oferecida nas companhias da força militar pelos respectivos Oficiais e idêntica para todas as praças. A partir de novembro de 1870 [...] o coronel Joaquim Maurício Ferreira [...] determinou, em ordem do dia que fossem introduzidos no ensino, manejo de arma, exercício de fogo e “pelotão”, para as praças que se achassem preparadas para esses exercícios, enquanto as outras deveriam continuar recebendo as instruções preliminares. Determinou também que dessem instruções sobre serviços, particularmente policiamento, e continência.

Pelo que observamos na citação, a implantação da instrução na PM data de 1850, portanto 25 anos depois de sua criação. Não há dados sobre o que era ensinado. O que notadamente é verificado é que essa instrução era destinada apenas às praças: sargentos, cabos, anspeçadas e soldados. Os oficiais só participavam das instruções como detentores de conhecimento, devendo transmiti-los aos subordinados. Não há registro também sobre como os oficiais adquiriram as habilidades e competências necessárias para lecionar. Grande parte do oficialato havia atuado no Exército ou era selecionado nas camadas mais importantes da sociedade baiana. A tarefa desse segmento da Corporação era comandar e transmitir o currículo definido como necessário para a formação policial militar.

No que diz respeito à constituição étnico-racial, não encontramos registros na literatura consultada. Embora os registros não afirmem quem fazia parte da Corporação, é possível aceitar a hipótese de que negros escravizados libertos e livres ou mestiços não ocuparam posições de comando na nascente Corporação, e se ingressaram nela em grande parte foi a partir dos recrutamentos forçados, que se aproximava muito de punição. Segundo Silva (2002, p.2-5),

Quem são os homens que compõem as tropas talvez seja a mais importante questão social a ser abordada na busca pela integração entre a organização militar e a sociedade colonial, já que qualquer influência que possam vir a exercer sobre o todo da sociedade depende consideravelmente da situação das camadas sociais de onde eles provêm. Assim, faz-se necessário observar a identidade social de soldados e oficiais na área açucareira colonial a partir de suas raças, assim como das camadas econômicas e sociais nas quais eles se inserem; e procurar lhes atribuir uma classificação menos vaga do que o simples estereótipo de 'homens livres' [...]. Enquanto os oficiais inferiores são recrutados entre a gente de posse – o que não significa que saiam todos de entre os grandes proprietários –, os soldados são tirados do seio das camadas mais marginalizadas da sociedade. São principalmente os homens livres indesejáveis: “criminosos, vadios e outros elementos incômodos.

Esses homens, que possivelmente eram membros das bases sociais, teriam que se enquadrar na nova ordem social para combater aquilo que possivelmente retratava a sua história. Os conflitos ainda persistiam na Cidade do Salvador e na Bahia; assim, era necessário métodos e táticas de atuação para que a Corporação pudesse acalmar os ânimos de uma sociedade fortemente marcada pela fome, desemprego e principalmente pelos problemas advindos da escravidão. Para tanto, foram introduzidas as primeiras tentativas de instrução no Corpo de Polícia. Essas instruções estavam registradas no Regulamento de 21 de março de 1850. Assim, as primeiras instruções caminhavam no sentido de que as companhias deveriam realizar “exercícios em frente ao quartel, sendo assistida pelo comandante ou pelo Major. Na ocasião, também seria examinado armamento e uniforme das praças” (ARAÚJO, 1949 p. 21).

Com o passar do tempo, com as novas necessidades que emergiam da sociedade e com o objetivo de controlar a tormenta social que era a Cidade da Bahia, a nascente Polícia Militar, através de seu representante, o Major José Antônio Marinho de Queiroz, solicita do presidente da província a intermediação, junto ao Ministro da Guerra, para a aquisição de Manuais do Exército. Os exemplares

solicitados versavam sobre instruções para o “exercício de corpos de caçadores”. Outra pergunta inevitavelmente emerge: quem seria a caça? Se analisarmos o contexto social no qual emerge a PMBA, na segunda metade do século XIX, poderíamos especular que tais caças poderiam ser os escravizados fugidos dos seus senhores.

Com a chegada do manual solicitado pelo Major José Antônio, temos uma primeira tentativa de instrução sistematizada para o Corpo de Polícia. Inicialmente foi nomeado um Alferes, José Geraldês de Aragão, para ministrar as instruções dos exercícios de corpo, sendo dispensado depois de dois meses, passando à função de instrução das companhias para os seus comandantes e oficiais subalternos. Ainda em 1870, foi incluído o manejo de armas, “exercício de fogo” — possivelmente treino de disparo com as armas, além de instrução para pelotão, bem como outras instruções seriam dadas, levando-se em consideração o nível de preparação das praças. E o oficialato, era instruído e formado por quem? Aqueles que deveriam compor os cargos de chefia da Corporação, só podiam ser nomeados pelo Presidente da Província, sendo considerado como principal critério para a nomeação

[...] serem os candidatos oficiais da primeira linha, quer avulso, quer da ativa, que se tivessem distinguidos pelos seus préstimos, reputação e serviços, mas a condição de pertencer a primeira linha não era exclusiva e as nomeações recaíam sobre qualquer cidadão da confiança do governo (Idem, p. 11).

Face ao apresentado no fragmento acima, podemos afirmar que esses oficiais eram membros das camadas nobres e ex-combatentes do Exército. Além disso, tomando empréstimo dos estudos de Carvalho (2008, p. 09) sobre cidadania, o autor apresenta que, na história do Brasil, costumou-se “desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais”. Os membros da sociedade brasileira que gozassem dos três direitos podiam ser considerados o que o autor chama de “cidadão pleno”, pois seriam considerados cidadãos incompletos aqueles que gozassem de alguns direitos, para aqueles que não podiam desfrutar de nenhum direito restava a não cidadania. Quando Araújo (1949) apresenta que qualquer cidadão da confiança do governo poderia ser nomeado para ascender ao oficialato, devemos considerar como cidadão membros de famílias nobres brasileiros ou nascidos na metrópole.

Ficavam excluídos os negros livres ou libertos, as mulheres, enfim, todos que não atendiam ao exigido pela lei como fator essencial para ser cidadão.

No que diz respeito à instrução no ano de 1870, foi iniciada a instrução de saberes de ordem interna. As honrarias militares deveriam agora ser ensinadas individualmente. O comandante determinou que se instruissem as praças para o que estava registrado no parágrafo oitavo do manual, que versava sobre instruções de continência. Cinco anos mais tarde, o comandante Joaquim Maurício, reconhecendo a necessidade de um espaço para a instrução das praças determina: “(...) se não for perfeita, pelo menos o que for possível, tenham as praças a escola de recrutas” (Idem, 1949, p. 121). Percebemos aqui uma tentativa de formação da tropa⁹.

A escola de recrutas funcionava todos os dias, no turno matutino, logo após a revista da tropa. Nelas era ensinado o manejo de armas, instruções militares herdadas das ordenanças portuguesas, que eram uma espécie de tropa de terceira linha, a qual auxiliava o Exército nos conflitos envolvendo a tropa lusa. Essas instruções estavam a cargo dos Sargentos, que deveriam ministrar seus ensinamentos na presença de um oficial.

Para compor o quadro de aprendizes militares, eram recrutados homens para ingressarem na Corporação. Os recrutamentos eram feitos de duas formas, gerando assim, dois tipos de soldados: os voluntários e os recrutados. Os primeiros apresentavam-se de forma voluntária e assim passavam a integrar o órgão de segurança pública da província; os recrutas que eram apresentados pelo recrutador, (esse geralmente era oficial da polícia investido de uma patente de Ministro da Guerra), eram capturados no interior da província e escoltados até à escola de recrutas. Assim funcionava o recrutamento:

O recrutamento se procedia no interior da província, nos dias de feiras ou nos domingos depois das missas, quando o recrutador requisitando força policial, fechava as saídas e prendia segundo o número que lhes fosse recomendado, os indivíduos mais robustos. Nas capitais recrutavam-se os desocupados, assim, pois recrutamento era castigo (ARAÚJO 1949, p. 23).

⁹ É importante entendermos que tropa aqui não é utilizada em sentido amplo. É utilizada apenas para designar soldados destinados a aprender os ensinamentos de uma escola para o exercício da atividade militar.

Uma organização que se forma com o objetivo de garantir “a tranqüilidade e segurança pública da cidade da Bahia”, conforme está registrado no Decreto Imperial, no ato de sua criação, passa também a promover agitações, pois esses recrutamentos forçados levavam, evidentemente, à resistência. O recrutamento, tomando como modelo as investidas do recrutador e analisando os fatos históricos que permeiam o período, nos leva a seguinte indagação: quem eram os recrutados forçosamente? Já vimos que o oficialato era formado por ex-combatentes do Exército ou membros da sociedade local que tinha uma boa reputação. O negro, seja ele escravizado ou livre e ainda que liberto, teria essa reputação? Mesmo sem uma resposta formal é possível percebermos que nas posições de prestígio da Polícia, Corpo de Polícia, bem como do Corpo de Permanentes Municipais não poderiam receber nas suas fileiras alguém que tivesse de alguma forma um passado vergonhoso: ter sido escravizado. Já as posições de pouco ou nenhum prestígio social poderiam ser ocupadas por desocupados e vadios, ou ainda elementos incômodos (SILVA, 2002).

Podemos afirmar, de forma assertiva, que nesse período histórico, os homens “faltos de métodos”, desocupados e vadios, em sua maioria eram os negros livres, libertos ou fugidos dos seus cativeiros que, pela lógica social do período, não tinham conhecimento, nem condição de ocupar posições de prestígio, na província baiana do período, devido ao seu passado histórico.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades sociais e particulares.

(MOREIRA & SILVA 2008, p. 7- 8)

3. FALANDO DE CURRÍCULOS PARA ENTENDER A HISTÓRIA

O presente capítulo se mostrou necessário para que pudéssemos interpretar como o currículo contribuiu para a formação de oficiais policiais militares. O próprio histórico, apresentado no capítulo anterior, enfatiza que já havia preocupação com a formação, desde o período de sua criação. Assim, este capítulo pretende entender a concepção de currículo que se constituiu socialmente em momento específico da história, resultado das relações sociais. Devemos considerar, para a nossa interpretação das práticas curriculares, os discursos produzidos academicamente sobre o conceito desse campo. A história e a trajetória do currículo podem nos fornecer pistas sobre como foram montadas e remontadas as estruturas curriculares. Tão importante quanto entender as estruturas, é saber a quem o currículo serve e para quem é constituído.

Na primeira parte deste capítulo, apresentaremos o conceito e a história do currículo. Na sequência, trataremos das correntes teóricas que se constituíram ao longo dos anos no campo em estudo. Finalmente, abordaremos a relação entre currículo, poder e sociedade.

3.1 Conceituando o Currículo

Os problemas ligados ao currículo só passaram a ser objeto sistemático de investigação entre o final do século XIX e início do século XX. Para Moreira e Silva (2008, p. 09), é nos Estados Unidos da América “[...] que um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos [...]”.

O currículo escolar, numa perspectiva de educação para as massas, nasce de uma necessidade econômica. Com o advento da industrialização e com o êxodo das massas da zona rural para os centros fabris, torna-se necessário ajustar esses trabalhadores “a nova condição de trabalho” (SOUSA, 2003, p. 1). É também nesse momento que diferentes correntes da política, economia e cultura buscavam modelar os objetivos da educação para as massas.

Ainda segundo Silva (1999), foram os conceitos constantes na obra fundadora da teoria do currículo que fomentaram as primeiras discussões sobre a temática. As análises de Bobbit, conforme esse autor, são de que o currículo representava apenas uma prática burocrática e mecânica, na qual a educação deveria ser regida e atender as exigências da formação para o mercado. O modelo que ele propunha era baseado na teoria da administração econômica de Taylor e tinha como palavra-chave a eficiência. Seu modelo estava comprometido com a economia, na perspectiva de que a escola deveria funcionar nos moldes empresariais: com precisão de objetivos (que não deveriam ser desviados); métodos eficazes e capazes de determinar a produtividade e, por fim, as previsões dos resultados.

Os conceitos são sempre formas de enquadrar uma determinada percepção sobre algo que, de modo geral, se constitui de vários elementos. Tomaremos a noção de currículo enquanto constituído de conflitos para entender sua dinâmica na sociedade. Não é objetivo aqui oferecer um conceito pronto do que vem a ser currículo, pois conhecemos quão diverso e pantanoso é esse aspecto. A preocupação central é discutir perspectivas acerca da constituição desse campo como refletor de um modelo social. Nesse contexto, Cerezer entende que o currículo pode ser visto sob várias óticas:

Na concepção fenomenológica, o currículo é concebido como um lugar de experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. A hermenêutica contesta a existência de um significado único e determinado e defende a ideia de interpretação múltipla dos textos não só escritos, mas qualquer conjunto de significados. Na autobiografia, o currículo é entendido de forma ampla, como experiência vivida. [...]. Para Michael Apple, o currículo representa, de forma hegemônica, as estruturas econômicas e sociais mais amplas (CEREZER, 2006, p.02).

As várias leituras apresentadas por Cerezer nos mostram quão complexos são os estudos do currículo. Os rumos tomados pelas interpretações, bem como a predileção por esse ou aquele componente curricular estarão sempre ancorados nas vivências. É do meio social, com suas necessidades econômicas, que emergem os currículos ou pelo menos as suas representações, conforme sinaliza Apple, segundo Cerezer (2006).

Para Pacheco (1996), o semantema *currículo* tem origem no étimo latino *currere*, significando percurso, trajetória, caminho a seguir. O autor ainda evidencia que o termo encerra duas ideias centrais: (1) uma sucessão ordenada no tempo e no espaço e (2) uma ideia de totalidade. Essas ideias visam a buscar “unidade nos estudos a serem concluídos” (SAVIANI, 2007, p. 12). Os desvios na práxis pedagógica da educação formal são constantes, pois muitas vezes é preciso dar um novo curso a questões já definidas, mas desviadas do contexto pela dialética do cotidiano escolar. Esses desvios constituem a base do conceito contemporâneo de currículo que, segundo Moreira e Silva (2008, p. 7-8):

[...] há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica [...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades sociais e particulares.

Não sendo o currículo uma área “meramente técnica”, como propunha os primeiros estudiosos do campo, Moreira e Silva sinalizam para a indissociável relação entre o currículo e a sua representação da estrutura social dominante. Ainda nos afirma esse mesmo autor da possibilidade de se falar em uma “tradição crítica

do currículo” (2008, p.7). Essa tradição estaria sendo balizada pelas questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

O conceito de currículo entendido e defendido no nosso trabalho se assemelha muito à interpretação constante nos escritos desses autores: provido de intencionalidade, poder, historicamente construído, formador de identidades e legitimador de interesses, assim entendemos os currículos e assim se processou sua estruturação na sociedade, nos vários momentos da história.

Reconhecemos, entretanto, que há diversas concepções de currículo: algumas defendendo a permanência de valores secularmente construídos, outras preocupadas com mudanças. Essas modificações, em sua maioria, estão comprometidas com a possibilidade de maior acesso daqueles que, por muito tempo, ficaram excluídos de bens que deveriam ser acessados por todos. Muitas das perspectivas que defendem um currículo preocupado com o social refletem uma demanda que emerge das camadas populares. Essas, se sentindo privadas do processo educativo, contra-argumentam e buscam alternativas para a inserção de sua realidade na educação formal.

3.2 Currículo e a trajetória da educação brasileira

A trajetória da educação brasileira é marcada por um processo de mudanças, no que diz respeito às ideias pedagógicas vivenciadas pelo processo de adaptação da educação ao contexto social. Em seu livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2007, p. 1-2) busca interpretar “a evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais”. Essas concepções estão inevitavelmente associadas à história da sociedade brasileira.

Entende ainda o autor que, para reconstruir a periodização das ideias pedagógicas no Brasil, é preciso apelar ao pensamento hegemônico, pois essas ideias são constituídas e firmadas como teoria dominante, mas que convivem com outros pensamentos pedagógicos, muitas vezes antagônicos. Para Saviani (2007), a história das ideias pedagógicas no Brasil está dividida em quatro grandes momentos.

O primeiro momento, que se inicia em 1549 e se finda em 1759, foi marcado pela *Pedagogia Tradicional*, traduzido pelo monopólio da vertente religiosa, buscava fiéis nas novas terras da metrópole. O autor ainda associa o processo de atraso em busca da industrialização por parte de Portugal à aplicação da pedagogia tradicional.

O segundo momento, entre 1759-1932, ainda sobre a égide da *Pedagogia Tradicional*, nesse período se apresenta uma modificação à presença das vertentes religiosa e leiga. Os anos de 1759-1827 são marcados pelas reformas pombalinas no que diz respeito à instrução pública. Para o período do Brasil independente, portanto, que corresponde ao segundo momento dessa fase, temos a criação das escolas de primeiras letras. Essa fase da história das ideias da educação no Brasil, como em todas as outras fases, é guiada pela dinâmica social que, nesse momento, tinha como correntes de pensamentos e movimentos sociais: ecletismo, positivismo, catolicismo, abolicionismo, anarquismo, comunismo.

No período seguinte, 1932-1969, temos o predomínio da *Pedagogia Nova*. Entre 1932-1947, temos um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Nesse cenário, a atuação de personalidades comprometidas com o processo escolanovista ganha força. O movimento de renovação da educação conta com articuladores de bases psicológicas, sociológicas, filosóficas e políticas. É a partir do pensamento desses articuladores que ocorrem embates político-ideológicos que culminarão com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Nesse momento da história, temos também a aprovação da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, além de uma campanha em defesa da escola pública. Esse foi um período marcado por significativos movimentos, no que diz respeito à Educação nacional.

O quarto período caracterizado por Saviani está compreendido entre 1969-2001. Período de profundas modificações sócio-políticas que contemplam o momento de fortalecimento do Regime ditatorial no País, passando pela reabertura política em caminho da redemocratização. O autor divide esse período em três momentos. O primeiro entre 1969-1980 é marcado pela predominância da pedagogia tecnicista, aliada ao papel desempenhado por Valnir Chagas, como idealizador da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/1971 e empreendedor das reformas educacionais empreendidas pela Ditadura Militar. Ao concluir a discussão, o autor examina a visão crítico-reprodutivista que pretendeu “fazer uma crítica da educação dominante, pondo em evidencia as funções reais da

política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial” (Idem, p. 390). Na realização dessa atividade, foram apresentadas as ideias de autores como Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, além de Althusser. Também foram indicadas obras de Luiz Antonio Cunha e Bárbara Freitag, todos considerados inspiradores da crítica desse modelo educacional.

O momento posterior a esse quarto período está demarcado pelos anos de 1980-1991, período marcado pelas pedagogias críticas e o último recorte temporal de 1991-2001, como resultado do período de transição do fordismo para o toyotismo as ideias pedagógicas no Brasil “expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano”, que vai conduzir à “pedagogia da exclusão”. No que diz respeito à orientação pedagógica, o neoescolanovismo entra em defesa e resgata a bandeira do “aprender a aprender” e o neoconstrutivismo recupera “a concepção psicológica do aprender como atividade construtiva do aluno” (SAVIANI, 2007).

A busca de resultados quantitativos, fez com que o Estado inserisse nas escolas instrumentos empresariais como a “pedagogia da qualidade total” e a “pedagogia corporativa”. Para ilustrar os resultados dessa iniciativa, o autor apropriou-se de expressões analíticas cunhadas por Acácia Kuenzer como “exclusão includente” e “inclusão excludente”, refletindo assim o resultado das pedagogias empresariais na educação pública. As melhorias das estatísticas educacionais brasileiras são um reflexo do processo de inclusão de mais estudantes no sistema escolar através da “divisão do ensino em ciclos” da “progressão continuada” das “classes de aceleração”. Esses processos de inclusão não visam uma efetiva aprendizagem, mas sim a reprodução em série de membros semialfabetizados que continuarão excluídos “do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade” (Idem, p. 439-440).

3.3 Teorias do Currículo: tecendo comentários

Conforme Silva (1999), as teorias do currículo podem ser subdivididas em tradicionalistas, críticas e pós-críticas. A perspectiva positivista relaciona-se intimamente com a visão tradicionalista do currículo escolar. À luz dessa ótica, o currículo escolar é um fenômeno alheio ao imaginário científico, sempre pronto, acabado. As teorias críticas e pós-críticas, na contramão da concepção tradicional,

sustentam o argumento de que nenhum conhecimento é neutro. Assim, todo saber parte de um interesse e está implicado em relações de poder, que definem os rumos a serem seguidos por todo e qualquer estudo.

As teorias tradicionais apresentam como objetivo da formação escolar a preparação para o mercado, seguindo assim uma lógica de moldar os sujeitos para completar a engrenagem no funcionamento da sociedade. Essas têm como referência a fábrica e os princípios do taylorismo e do fordismo. Eficiência, produtividade, organização e desenvolvimento seriam as veredas a seguir para a boa formação. Tais concepções afirmam-se como teorias científicas (e, portanto, imparciais), definindo-se como um saber ausente de relações de poder e se colocam como o saber legítimo, universal, que deveria ser estendido a todos. São também “teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (SILVA, 2000, p.27). É através da preparação moral e intelectual, que as teorias tradicionais conduzem o indivíduo à aceitação da situação social na qual vive, devendo adaptar-se a ela, sem questionamentos.

Com o acelerado processo de desenvolvimento industrial, conceitos como racionalização, eficácia e eficiência incorporam-se à educação no início do século XX. Assim, a definição de currículo, nesse sentido, é associada a precisões de objetivos a serem alcançados e medidos, através de procedimentos racionais, como num processo industrial. Esses procedimentos deveriam atender apenas aquilo que prescrevia as orientações, sem preocupar-se com questões sociais. Tal formatação da educação passou a ser aplicada, na maioria das escolas, como fórmula de estruturação da formação escolar, na sociedade industrial.

É importante afirmar que esse modelo, embora extremamente voltado à produção industrial, traz uma nova perspectiva para a educação. Ela passa a ser lida como campo de análise profissional, fazendo, assim, emergir pesquisas, questões e análises de currículos numa perspectiva científica. Essas teorias traziam no seu bojo alguns questionamentos que hoje servem de base para os estudos contemporâneos sobre currículo. Dentre as contendas, Hornburg e Silva (2007, p. 61), destacam: “Qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para merecer ser considerado parte do currículo?”.

Após interpretar tais questões, os críticos da teoria tradicional buscavam uma discussão que refletisse sobre o que fazia o currículo com as camadas sociais

menos favorecidas. A obra *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, colaborou fundamentalmente com os estudiosos críticos do currículo, mostrando que a escola tem sido um espaço de reprodução cultural (SILVA, 1999). Nela são transmitidos os códigos da cultura dominante que são lidos facilmente por aqueles que, desde sua origem, acessam esses códigos. Para as camadas populares, muitos dos símbolos legitimados pela escola são simplesmente indecifráveis, por não fazerem parte de seu “capital cultural”.

No segundo quartel do século XX, sobretudo nas décadas de 60 e 70, surgem os primeiros movimentos de reflexão e reformulação das teorias tradicionais. A falta de preocupação em questionar os arranjos sociais torna-se um dos mais fortes argumentos contra tal teoria. É no seio dos muitos movimentos sociais e culturais que caracterizaram o período anteriormente apresentado em todo o mundo, que surgiram as primeiras discussões questionando o currículo tradicional. As teorias críticas, assim denominadas por construírem uma forte crítica à prática curricular do período, debruçavam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz com os estudantes.

Em face desse contexto, os reconceitualistas oferecem uma crítica mais rigorosa à concepção técnica do currículo. Eles eram pesquisadores preocupados com uma nova concepção para o campo do currículo e estavam dispostos em dois grupos: “os neomarxistas da Universidade de Colúmbia e de Visconsin dos quais podemos destacar Michael Apple e Henry Giroux, e os humanistas da Universidade de Ohio, representados por William Pinar [...]” (SILVA; BACKES; PAVAN, 2008, p. 08). Embora divergentes em alguns pontos, todos os críticos do campo do currículo rejeitavam tendência dominante das teorias tradicionais, “criticando seu caráter instrumental, apolítico e atóxico” (MOREIRA e SILVA 2008, p.14-15).

Esse grupo ganha força com a ocorrência da I Conferência sobre Currículo, realizada nos EUA, na década de 70. As discussões difundidas na Conferência são rapidamente disseminadas em vários países, com a colaboração dos estudiosos do campo do currículo e da área da educação. Nesse contexto, Paulo Freire contribuiu para essas discussões com a publicação da obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), na qual o autor apresenta como a escola, através de uma “educação bancária”, modelada pela classe dominante, impede a libertação do oprimido. Outro importante representante da crítica às teorias tradicionais é Michael Young, que liderava o

movimento conhecido como “Nova Sociologia do Currículo”. Para esse grupo, o currículo era interpretado como emergido do social (SILVA, 1999).

No caso do Brasil, a teoria crítica ganha força a partir da tradução do livro *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple, publicado em 1982. Segundo Cunha:

A concepção crítica, ao penetrar no cenário curricular brasileiro, permitiu um grande avanço em nossa teoria curricular, mas devido a sua complexidade não possibilitou elementos que permitissem, ainda, uma superação da visão tradicional que ainda é hegemônica entre nós e que a cada dia se transforma e se solidifica para continuar habitar o nosso imaginário no campo do currículo e assim nos manter aprisionados a uma racionalidade que legitima o injusto *status quo* econômico e político que caracteriza a realidade brasileira (CUNHA, 1997, p. 01).

Na contramão das teorias tradicionais, as teorias críticas buscam o questionamento, a transformação radical e desconfiança (SILVA, 2000). Essas teorias se erguem contra a suposta neutralidade do currículo defendida por Ralph Tyler. Este autor, comprometido com a educação voltada para atender ao mercado de trabalho, defendia a ideia de organização e desenvolvimento curricular de forma essencialmente técnica.

Após anos de discussões sobre o campo curricular, temos as teorias pós-críticas que podem ser analisadas como uma contracorrente do currículo tradicional. Se começarmos nossos questionamentos a partir do currículo multiculturalista — que percebe a sociedade contemporânea como sendo constituída a partir de uma diversidade cultural, devendo a diferença ser considerada apenas como dissensão e não como superioridade ou inferioridade em relação a outras formas de vivência social —, perceberemos que as identidades, bem como as histórias de vida, têm importância significativa nos processos cognitivos. Não há, nessa perspectiva, hierarquia nos conhecimentos.

Depois de conhecermos a trajetória das teorias curriculares, e em especial as teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência na aprendizagem. Podemos afirmar, pois, que o conhecimento não é exterior ao poder, é parte inerente dele. Assim, o currículo constitui-se a partir daquilo que Moreira e Silva chamam de “visões sociais e particulares interessadas” (2008, p. 08).

3.4 Currículo como instrumento de poder

Para falar de currículo e poder, tomaremos aqui emprestado de Young (2007, p.04) o termo “conhecimento poderoso”. O autor utiliza esse conceito para tentar entender o que o conhecimento pode fazer com as pessoas. Para esse teórico, os saberes são diferenciados, com isso, entende que, para fins escolares, alguns saberes são mais valiosos que outros, portanto, necessários para a transmissão às gerações futuras.

Aquilo que Young chamou de “conhecimento poderoso”, no que diz respeito ao currículo, remonta à sua origem. Entretanto, isso não estava facilmente perceptível para todos, mas a camada dominante o utilizou de forma satisfatória, atendendo, assim, às suas necessidades econômicas, na nascente indústria. Isso pode ser observado a partir da quase impossibilidade de acesso aos níveis mais elevados de escolarização pelas camadas populares. Embora Goodson retrate no trecho a seguir a situação educacional européia, suas informações nos apresentam um contexto que se repete em escala global entre as camadas sociais populares.

Em 1868, a escolarização até os 18 ou 19 anos de idade destinava-se aos filhos das famílias de boa renda [...] o 2º grau, até 16 anos destinava-se aos filhos das “classes mercantis”. O terceiro grau para alunos até 14 anos era destinado aos filhos dos pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores. [...] Entrementes, a maior parte da classe operária permanecia na escola elementar [...] (GOODSON, 1995, p. 34-35).

Ainda conforme Goodson, para ter acesso ao grau mais elevado de escolarização, era preciso ser filho de “profissionais e homens de negócio, cujas rendas os situassem no mesmo nível” (1995, p. 34). O currículo para estes alunos eram essencialmente clássico. Para os filhos da classe mercantil, era dada uma orientação menos clássica e mais voltada para a prática. Para o terceiro estrato, conforme descrição do autor, o conhecimento estava baseado em rudimentos de leitura, escrita, contagem.

O poder que a educação exercia e exerce ainda hoje está na “ideia de que o papel primordial das escolas nas sociedades capitalistas era o de ensinar à classe

trabalhadora qual era o seu lugar [...]” (YOUNG, 2007, p. 02). Ainda no que diz respeito ao poder do currículo, Moreira e Silva afirmam que:

Para não entrar em longas e intermináveis discussões conceituais sobre o poder, é suficiente afirmar aqui que o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termo de classes, etnia, gênero e etc. essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder. É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido em relações de poder (2008, p. 29).

Desse modo, a noção de poder representa componente indispensável para as análises das relações sociais e suas projeções na escola. Essas ligações mascaram as diferenças através da ideologia, subordinando culturalmente nos seus discursos negros, pobres, mulheres, homossexuais, dentre outros grupos. Para Tragtemberg (2001, p. 01) “professores e alunos, funcionários, diretores, orientadores [...] no espaço da escola reproduzem, em escala menor a rede de relações que existe na sociedade”. Se na sociedade há relações de poder, elas serão reproduzidas na escola em suas relações e na construção daquilo que Young (2007) chamou de “conhecimento poderoso”. Para Moreira e Silva,

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudem a prolongar as relações de poder existentes. Essas forças vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado [...] quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de relações de poder (2008, p. 29-30).

É a partir do agir do currículo na produção de identidades que ajudem na permanência das relações de poder que uma identidade étnica não-branca, colonizada encontrará dificuldades de ser digna de memória no currículo tradicional,

pois a memória é sinônimo de poder e este de dominação. Ainda conforme Moreira e Silva (2008, p. 30) é preciso entender “quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz?”. Ao tempo que os pesquisadores interrogam o papel do currículo, também questionam a nossa posição enquanto, de acordo à Moreira e Silva (2008), “trabalhadores culturais da educação”. Partindo dessa premissa, o currículo, além de uma expressão de classe, é também uma expressão de raça, etnia, sociedade, tradição, dentre outros, que encontra um sustentáculo na ideologia.

Para Althusser (1983), a escola é um poderoso “Aparelho Ideológico de Estado”, sendo também interpretada pelo autor como instrumento de reprodução da sociedade de classes. Ela atuaria na sustentação da invisibilidade das desigualdades sociais que se acentuam ainda mais em decorrência do processo de modernização das sociedades com a nascente indústria. Entende ainda o autor que se a educação formal tivesse como função principal a reprodução de conteúdos destinados à política de aceitação da conjuntura social, a exploração de muitos por poucos deveria ser, nessa perspectiva, entendida como uma situação necessária ao desenvolvimento econômico, e, portanto, aceitável.

A educação formal articula-se ao poder econômico, social, político, dentre outros. É a partir da aquisição do conhecimento acadêmico, portanto, legal e necessário para o acesso a dados espaços sociais que são reproduzidos os valores de dominação vigentes na sociedade. Segundo Althusser (1983, p. 57-58):

É possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém, de qualquer maneira, aprende-se a ler, escrever e contar, ou seja, algumas técnicas, e outras coisas também, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou ao contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literatura” diferentemente utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para os operários, uma outra para os técnicos e teoria para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc.) aprende-se o “know-how”. [...] Porém, ao mesmo tempo, junto com estas técnicas e conhecimentos, aprende-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar as regras de moral e consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social e técnica do trabalho e, em definitivo, regras de ordem estabelecida pela dominação de classe. [...] A escola, (mas também outras instituições do Estado), [...] ensina o “know-how”, mas sob forma de assegurar a submissão à ideologia dominante ou domínio de sua prática.

Para esse mesmo autor, a possibilidade de alcançar níveis mais elevados de estudos existe e é real; entretanto, os aprendizados que são transmitidos servem para manter o cumprimento de regras e o comportamento ordeiro, no exercício profissional. Para ele, a escola ensina de forma a assegurar a submissão e o conformismo. É importante também observarmos o quão significativo é o poder simbólico, no que diz respeito à política de dominação. Esse poder, para Bourdieu (2000, p. 04), é um “(...) poder quase mágico, que permite obter o equivalente do que se obtém pela força (física ou econômica)”, e opera a partir de um mecanismo que depende de dois processos: imposição e ocultação. A imposição, para Bourdieu (2000) seria o sentido de transmissão de significados que são arbitrários. Para Althusser (1983, p. 57) imposição seria o lugar para o qual um dado membro da sociedade está “destinado”, portanto, preparado a partir da educação para atender pacificamente ao seu destino.

Para além do que o “destino reserva” para alguns membros das bases sociais, a escola também contribui quando os exclui. Essa exclusão se processa quando o currículo tem como centro dos estudos o saber dominante, que é transferido a partir de construções linguísticas cultas. As crianças acostumadas com essa linguagem e símbolos, em seu ambiente familiar, saem-se bem, conduzindo seus estudos até alcançar níveis superiores. Para Bourdieu (1998, p.219), em *Os excluídos do interior* “(...) os alunos oriundos das ‘boas famílias’ podem seguir, ainda hoje, uma trajetória escolar que não é diferente daquela que foi seguida pelos pais e avós”. Assim, quando a escola reproduz essa cultura, também garante um futuro promissor para os detentores desses conhecimentos e sentenciam aqueles que não têm acesso ao “Capital Cultural” (BOURDIEU, 1998), sacramentado pela escola.

Frente a essas posturas, o capital cultural dominante já solidificado se fortalece e, certamente, teremos encerrado o ciclo da reprodução cultural, mantendo as posições de poder nas mãos daqueles que tradicionalmente já as detinham. Essas relações não se processam de forma explícita, mas estão mascaradas pela conjuntura social, que as dissimula de modo que penetram com mais eficiência nos grupos aos quais são destinadas. Dessa forma, se constituem os currículos para a manutenção do poder e a construção das identidades para a submissão, mas também, esses mesmos currículos produzem homens e mulheres questionadores e combatentes da ordem estabelecida e das injustiças sociais.

Assim, os currículos produzidos e/ou adaptados durante os anos de chumbo buscavam ajustar os estudantes a nova tônica do momento: uma educação da conformação e não do questionamento. Embora, não tendo total êxito, esse projeto buscou atender aos desígnios da política vivida no Brasil. No que diz respeito a formação de oficiais da PMBA, é perceptível uma adaptação dos currículos para adaptar a formação do oficialato baiano ao regime político instaurado no país a partir de 1964. Isso pode ser observado a partir da análise dos documentos que se apresentam no capítulo seguinte.

No dia 31 de março do ano supra citado, os alunos dessa escola entraram em prontidão rigorosa, a fim de darem cobertura às partes interna e externa desta guarnição, por adesão à Revolução.

(Trecho extraído do Relatório Anual de atividades da APM, 1971, arquivo do Departamento de Ensino da PMBA).

4. DO QUARTEL-ESCOLA PARA A SOCIEDADE

Este momento do trabalho busca compreender se houve uma adequação curricular, nos Cursos de Formação de Policiais Militares baianos, para atender à nova dinâmica social que se estabeleceu no País, a partir de 1964. Para tanto, serão tomadas como referência a interpretação de dados documentais existentes nos arquivos da Corporação, bem como a bibliografia aqui estudada, além da análise de entrevistas.

A análise será dividida em quatro etapas: primeira, o período de 1960 a 1963; na sequência, o ano de 1964, em que ocorre a instauração do novo Regime, que é interpretada pela Corporação como Revolução; a terceira etapa, de 1965 a 1977 e, finalmente, os três últimos anos propostos pela pesquisa: 1978, 1979 e 1980. A escolha cronológica se fez a partir da preocupação em analisar o currículo do CFO, atrelado à história que se processou no País, nesse período. A ascensão do Regime Militar modificou a dinâmica social na educação de modo geral e, especialmente, na formação dos oficiais da Bahia. Da mesma forma, a sua derrocada possibilitou uma releitura da formação desses mesmos profissionais. Assim, o recorte temporal serve para entendermos quão dinâmico e completamente atrelado à História é o currículo.

4.1 Em foco a formação de oficiais na Corporação baiana: os antecedentes de 1964

A Academia de Polícia Militar da Bahia foi criada sob a denominação de Centro de Instrução, em 18 de julho de 1935, conforme Boletim nº 162, desse Centro de Formação. A sede do Centro ficou instalada em caráter provisório, no Quartel de São Lázaro, sob a direção do Major Arlindo Gomes Pereira e mais quatro policiais, sendo um capitão e três aspirantes a oficial (POLÍCIA MILITAR DA BAHIA, 1975, p. 161).

Em 19 de agosto do mesmo ano, através do Decreto nº 9.731, foi regulamentada a função à qual se destinava o Centro de Instrução Militar (CIM). As normas apresentadas tomavam como base os preceitos estabelecidos pelo Regulamento de Instrução da Força Pública de São Paulo. Aqui, esse conjunto de regras recebeu o nome de Regulamento do Centro de Instrução Militar (RCIM). Após sua regulamentação, ficaram instituídos os seguintes cursos: Formação de Oficiais Combatentes e da Administração, Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais e Curso de Sargentos e Cabos da Corporação.

É preciso registrar quais os requisitos necessários para ingressar nos Cursos de Formação de Oficiais (CFO), da Polícia Militar da Bahia. Nos documentos pesquisados, foi verificado que durante toda a década de 60, era exigido o Certificado de Conclusão do Curso Ginasial, conforme documento abaixo.


 REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ESTADO DA BAHIA

CERTIFICADO DE EXAMES DE CONCLUSÃO DE CURSO GINASIAL

N.

Certificamos que
 filho de
 e de D.
 natural de nascido em de de 19.....
 foi considerado aprovado em EXAMES DE CONCLUSÃO DE CURSO GINASIAL, nos termos da LEI ORGÂNICA DE ENSINO SECUNDÁRIO (decretos-leis ns. 4.244, de 9 de abril de 1942, 8.347, de 10 de dezembro de 1945 e 9.303, de 27 de maio de 1946), com os seguintes resultados, no ano letivo de 19.....

Português.....	Média.....
Latim.....	Média.....
Francês.....	Média.....
Inglês.....	Média.....
Matemática.....	Média.....
Ciências Naturais.....	Média.....
História Geral.....	Média.....
História do Brasil.....	Média.....
Geografia do Brasil.....	Média.....
Desenho.....	Média.....
Canto Orfeônico.....	Média.....
Média Geral.....	(.....)

..... de de 19.....

(INSPECTOR) (DIRETOR)

Figura 2: Certificado de Conclusão de Curso Ginasial
 Fonte: Arquivo da Secretaria acadêmica da APM

Os CFOs, durante toda a década de 1960, eram equiparados ao ciclo colegial, o que corresponderia, nos dias atuais, ao Ensino Médio. A análise do quadro de disciplinas constantes na figura 2 evidenciou que, no início da década de 1960 nos CFOs, prevaleciam disciplinas preocupadas com uma formação muito próxima a proposta pelas escolas não militares do período. Havia uma preocupação significativa em preparar os profissionais de segurança pública mais para atuar como policial do que como militar, ou seja, o policial é formado para executar segurança pública na esfera da Unidade Federativa à qual pertence e o profissional militar do Exército para atuar na defesa do País. Assim,

Até 1963, esse Regulamento funciona sem alteração. Neste ano, entretanto, por decreto nº 18.815, de 1º de abril, há modificações em algumas de suas disposições no que toca ao currículo. Analisando-se esses currículos [...] verifica-se que o ensino, antes muito militarizado tornou-se acentuadamente policial e jurídico [...] (POLÍCIA MILITAR DA BAHIA, 1975, p. 173).

Segundo Moreira e Silva (2008, p. 08) “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação.” Assim, a história curricular que os CFOs registram no momento pretérito ao golpe, mostra uma preocupação que termina por traduzir uma necessidade exposta pela dinâmica social, isto é, uma polícia menos militar e mais próxima da sociedade. O importante agora é percebermos como, a partir da eclosão do golpe militar no País, no ano de 1964, a formação policial deixa de ser uma necessidade da instrução dos futuros profissionais de segurança, passando assim a vigorar aquilo antes abolido: a formação militar. Segundo Polícia Militar da Bahia (1975, p.173), os ensinamentos para a formação policial passaram a vigorar a partir de 1963. Há uma contradição nessa afirmação, pois, percebemos que os ensinamentos ligados ao exercício da arte da guerra vão vigorar a partir de 1964. Vejamos agora como funcionava a composição curricular antes de 1964, nos CFOs, da PMBA.

A formação era dividida em dois ciclos: um considerado Ciclo Básico ou Fundamental, com duração de dois anos e outro denominado Ciclo Especializado, também com duração de dois anos. O primeiro ano do ciclo fundamental era formado pelos seguintes componentes curriculares:

Quadro 1: Matriz curricular do CFO 1º ano - Ciclo Fundamental

Ano Referência – 1960	Ano Referência – 1962
Português	Português
Latim	Latim
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Matemática	Matemática
Física	Física
Química	Química
Sociologia	Sociologia
Psicologia	Psicologia
Instrução Policial Básica (IPB)	Instrução Policial Básica (IPB)
Instrução geral E M C	Instrução Geral E M C
-----	Infantaria
Armamento e Tiro	Armamento e Tiro
-----	Educação Física

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

A matriz curricular aqui apresentada refere-se ao primeiro ciclo de formação, que era considerado ciclo básico ou fundamental na formação dos oficiais, como já foi apresentado anteriormente. Os investimentos na instrução visavam a oferecer uma maior possibilidade de conhecimento universal, não uma formação amplamente policial ou militar. A formação policial, conforme Polícia Militar da Bahia (1975, p.160), deveria ser uma preparação para que o profissional de segurança pública adquirisse habilidades fora da “predominância de assuntos militares, notadamente da arma e de infantaria”, devendo assim atender a dinâmica social, estando preparado à convivência cotidiana no seio da sociedade. A formação militar não trabalha com o objetivo de atender às necessidades de segurança interna e sim externa, ou seja, de preparação para guerra.

No quadro seguinte, apresentaremos a formação de oficiais no último ano do curso. Todos os dois momentos selecionados antecedem ao golpe, refletindo, assim, a demanda do momento na formação do policial.

Quadro 2: Matriz curricular do CFO 4º ano – Ciclo Especializado

Ano Referência – 1960	Ano Referência – 1963
Direito Judiciário Penal	Direito Judiciário Penal
Instrução Geral Ética do Oficial	Instrução Geral Ética do Oficial
Educação Física	Educação Física
-----	Direito Penal com Militar
-----	História, Geografia e Economia da Polícia
-----	Logística
-----	Finanças e Prática de Orçamento
-----	Contabilidade
-----	Legislação e Administração da PM
-----	Estatística Aplicada
-----	Fundo Int. Subs.
Organização da Instrução e Pedagogia Militar	-----
Proteção Individual e Coletiva	-----
Psicologia Judiciária	-----
Escrituração Geral da PM	-----
Emprego Tático de UEP	-----
Medicina Legal	-----

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

O quadro acima reforça a ideia da preocupação com a formação de um oficial mais generalista. As especializações, período assim definido pelos dois últimos anos do CFO, eram aplicadas na formação desses profissionais apenas no campo jurídico e na área administrativa e financeira da Corporação. Disciplinas ligadas à formação militar resumem-se, em 1960, à Pedagogia Militar e em 1963, também quarto ano e final do curso, não traz nenhuma disciplina que reforce a formação militar. Seguindo a teoria de Moreira e Silva (2008, p. 08) de que o currículo “transmite visões sociais particulares e interessadas”, verificamos que o interesse, nesse momento, era de uma formação geral, com o intuito de aproximá-la do ensino colegial, oferecido pelas escolas não militares. A verdade é que, com a composição curricular apresentada nos dois ciclos de formação, não é possível a qualificação policial plena, nem a formação militar. De forma hipotética, podemos afirmar que a atuação no dia-a-dia é que garantia a formação policial, uma formação a partir da experiência prática.

No Brasil, o período acima apresentado é marcado por uma profunda crise econômica e política. Germano (2005, p. 17) afirma ser esta “uma crise de hegemonia desencadeada no Brasil [...]”. Segundo o autor a solução encontrada foi a adoção do modelo ditatorial, fundamentado na supressão dos direitos e garantias individuais e coletivas, sob a alegação da segurança nacional. Esse é o cenário vivido pelos membros da sociedade na primeira metade da década de 60.

4.2 Um currículo interessado: entre prontidão e adesão a Ditadura Militar na Academia de Polícia Militar da Bahia

O ano de 1964 representou um momento de ruptura institucional para a APM da Bahia, bem como para todas as instituições educacionais brasileiras. Isso porque, as regras a serem seguidas na sociedade brasileira como um todo, a partir do golpe militar, foram ditadas por um militar revestido de poderes presidenciais. É verdade também que havia uma política de preparação de gestores públicos na Escola Superior de Guerra (ESG). Assim, segundo Santos (2007), é na ESG que são preparados os dirigentes do país que sustentarão o Regime Militar:

De fato, na seqüência histórica, a ruptura institucional de 1964 reservou à ESG um importante papel, pois, a partir de suas formulações doutrinárias foi possível a um grupo de militares e civis não somente elaborar um projeto político para o país, que articulasse de forma coerente segurança com desenvolvimento econômico, como também catapultar muitos dos seus quadros à estrutura estatal "pós-revolução", o que ficou cristalizado na ascensão do general Castelo Branco à Presidência da República. Ele mesmo um esaguiano (SANTOS, 2007, p. 01).

Com base no fragmento acima, podemos verificar como é poderoso o currículo para a formação daquilo que Moreira e Silva chama de produção de "identidades sociais e particulares" (2008, p. 08). Assim, a formação menos policial e mais universal cede lugar a uma formação militar, com vistas a atender e refletir o momento histórico vivido pelo País. Para identificarmos como a relação entre a formação do policial militar estava mergulhada nos ditames da estrutura social montadas no país, a transcrição, a seguir, extraída do *Relatório Anual* da Academia da Polícia Militar (APM), mostra-nos, com clareza, o emprego de alunos a oficial da PM (estudantes do curso de formação de oficiais da Polícia Militar da Bahia), no projeto ditatorial.

No dia 31 de março do ano supracitado, os alunos dessa escola entraram em prontidão¹⁰ rigorosa, a fim de darem cobertura às partes interna e externa desta guarnição, por adesão à Revolução. (RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA APM - arquivo do Departamento de Ensino da PMBA, 1971).

Pelo trecho acima, o ano de 1964 criou uma nova dinâmica na formação dos oficiais na Polícia Militar da Bahia. Sem diretrizes nem planos de curso, fica mais que complexo entender como estava estruturada a dinâmica da formação desses profissionais de segurança pública. A ausência de documentação que descrevesse os conteúdos ministrados nas aulas, nos fez trilhar pela interpretação das disciplinas ministradas, a partir da nomenclatura e da análise de alguns dados encontrados nas fontes pesquisadas.

4.3 O ano de 1964 no País e seus reflexos na formação dos oficiais da Corporação baiana

Já sabemos que havia uma crise política que se arrastava desde 1961, com a renúncia de Jânio Quadros. Com a saída do presidente, assume o seu vice, João Goulart, cujo governo teve como característica marcante, uma maior abertura aos movimentos sociais. Ele apresentou projeto de reforma agrária ao Congresso, sendo derrotado e, em comícios, anunciava decretos de nacionalização de refinarias de petróleo, além da desapropriação de terras com mais de cem hectares, que se localizavam nas margens de rodovias federais e estaduais. Isso tudo soava negativamente para as instituições conservadoras do País que, de imediato, reagiram (DEL PRIORE e VENANCIO, 2010, p. 276).

Um oceano de instabilidade social se forma no País e os militares aproveitam esse momento para tomar o poder, em 1964. Os reflexos da tomada de poder do Exército logo chegam às escolas de formação de oficiais da Polícia baiana. Isto pode ser observado a partir da análise da citação extraída do relatório anual de atividades da APM, em que temos o registro da prontidão dos alunos a oficiais da Corporação, por adesão ao golpe de abril de 1964. Esse seria um novo componente

¹⁰ Termo utilizado para designar o estado de alerta da tropa, que deve estar preparada para atuar imediatamente, caso seja requisitada.

curricular, na formação prática dos alunos, que tiveram de se adaptar a uma nova estrutura social, refletida na estrutura curricular do CFO.

As modificações vividas pelo País também deveriam ser repassadas às instituições educacionais, que deveriam, a partir de abril de 1964, adaptarem-se à nova roupagem do Estado brasileiro. Assim, o Ato Institucional nº I (AI-1)¹¹ garante plenos poderes ao executivo, enfraquecendo o legislativo e controlando o judiciário. Arelado a essas mudanças, o mesmo Ato “lançou ainda as bases dos Inquéritos Policiais Militares (IPMs)” (GERMANO 2005, p. 58), os quais visavam a “apuração da responsabilidade pela prática de crime contra o Estado ou seu patrimônio e a ordem política e social ou de atos de guerra revolucionária” (AI- 1, 1964).

Face às novas regras políticas em vigor no País, e sendo força auxiliar do Exército, as polícias deveriam seguir o modelo de segurança pública imposto pelo Regime militar. Essas mudanças alcançam a escola de formação de oficiais da Bahia, que um ano antes tinha preocupação com um ensino mais generalista, passando a adotar um ensino mais militarizado, para atender às novas exigências político-sociais. Vejamos, agora, a estrutura curricular dos CFOs no ano da instauração do novo Regime no Brasil.

Quadro 3: Matriz curricular do CFO 1º ano – Ciclo Fundamental

Ano referência – 1964
Português
Inglês
Espanhol
Matemática
Ciências
Organização Social
Psicologia
Instrução Policial Básica
Instrução Geral
Infantaria
Armamento e Tiro
Educação Física

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

¹¹ O AI-1 ou simplesmente Ato Institucional, foi um decreto assinado em 09 de abril de 1964, emitido pelos militares, dando total poder ao executivo. Este ato cria as bases do projeto ditatorial no Brasil.

Quadro 4: Matriz curricular do CFO 2º ano – Ciclo Fundamental

Ano Referência – 1964
Português
Inglês
Espanhol
Matemática
Ciências
Psicologia
Introdução à Ciência do Direito
Polícia Administrativa e Judiciária
Topografia
Infantaria
Educação Física

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

Quadro 5: Matriz curricular do CFO 3º ano – Ciclo Especializado

Ano Referência – 1964
Direito Civil
Economia Política
Direito Constitucional e Administrativo
Criminologia
Emprego de Unidades
Tática de Infantaria
História e Geografia Militar
Topografia de Campanha
Observação Comunicação e Informação
Educação Física

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

Adotamos aqui o critério de comparação entre os currículos no primeiro ano do CFO de 1960 e 1962, quadro 1, com o primeiro ano do mesmo curso em 1964, quadro 3. É notória a ocorrência de oscilações entre as matrizes curriculares analisadas. Assim, percebemos que as modificações sinalizavam para uma formação mais militar que policial, contrariando, assim, o exposto por Polícia Militar da Bahia (1975, p. 173), que é a ideia de uma formação mais policial e menos militar, a partir de 1963. Para Tragtemberg (2001), as relações existentes na sociedade são reproduzidas na escola, não sendo diferente em uma escola especializada em formação de profissionais de segurança pública. Ainda conforme Young (1989), Apple (2000) e Silva (2002) há implicações do currículo com a estrutura de poder político e econômico na sociedade vigente, o que nossos dados confirmam ao evidenciar a reestruturação do CFO saído de um currículo generalista,

para um currículo militarista, conforme pode ser observado nos quadros acima apresentados.

Agora, nos reportando às modificações curriculares, as disciplinas de cunho militar que não aparecem nos documentos pesquisados antes do golpe de 1964, aparecem e são inseridas em todos os ciclos da formação do oficial da PMBA, após a eclosão do Regime. Começamos pela disciplina Organização Social, constante no quadro 3, que aparece pela primeira vez nos documentos no ano de 1964, para o primeiro ano do curso do ciclo fundamental. Entendemos que esse componente curricular funcionava para os estudantes como um recorte, na versão militar, do que seria a organização social brasileira, no ano em análise.

Na sequência, observamos a disciplina Infantaria que antes aparecia apenas no primeiro ano da formação dos oficiais, a partir de 1962, conforme documentos analisados. A partir de 1964, essa disciplina compôs a matriz curricular em todos os períodos dos cursos dos CFOs, conforme aparece nos quadros 3, 4 e 5, o que faz evidentemente sua carga horária assumir uma posição de destaque, dentre os outros componentes.

Sendo o currículo implicado com as relações de poder (MOREIRA e SILVA, 2008), lugar de experiência (CEREZER, 2006), o fato é que ele sempre esteve ligado à história (APPLE, 2008) e, nesse momento de cerceamento de direitos, serviu para divulgar valores e legitimar atitudes em nome da segurança nacional. E, quando se fala em uma segurança nacional, a disciplina Observação, Comunicação e Informação, constante no quadro 5, introduzida no currículo do CFO a partir de 1964, reflete bem o esquema de espionagem que se montou no país, nesse momento da história:

À diferença dos aparatos repressivos preexistentes, em que as unidades de força militares ou policiais guardavam autonomia de ação entre si, este pretendeu consolidar uma estrutura única e coesa, como uma rede inextricável, cujas ações eram coordenadas a partir de um núcleo central, o *Serviço Nacional de Informações* - SNI. Criado em 1964, este organismo subordinou rapidamente todos os outros órgãos repressivos, como os centros de informações das três armas, a polícia federal e as polícias estaduais. Para integrá-los e harmonizar suas ações, criou-se o Destacamento de Operações de Informação [...] (MAGALHÃES, 1997, p. 2-3).

A partir do que foi exposto por Magalhães, é possível observar que a inclusão da disciplina Observação, Comunicação e Informação, apresentada no quadro 5, atendia à chamada do núcleo central dos aparelhos repressivos — SNI. Perguntamos: qual a utilidade de uma disciplina como essa para a formação de um profissional, que tem como objetivo a prevenção de delitos, a partir da ostensividade? E, se ela representava estudo importante para a formação do policial militar, por que não foi introduzida nos CFOs, em momento pretérito?

Os investimentos na nova formação do policial militar deixam clara a intenção em retornar à formação mais militarizada, que estava em processo de exclusão do currículo. Essa preparação mais “militar” do que policial para os profissionais de segurança pública na Bahia reflete o perfil exigido para esses profissionais. Isso porque era necessário preparar a chefia da PM para a nova estrutura social. Assim, estudos que contemplem tal preocupação ganham força e são incluídos nos CFOs, a partir de 1964. Um exemplo da preocupação com a formação militar são os estudos ligados ao conhecimento do terreno; esses já existiam, mas aos poucos foram retirados do currículo, cedendo lugar a disciplinas que trabalhassem com a perspectiva de ação no combate à violência na sociedade.

Quando abordamos a ideia de estudos do terreno que já existiam, estamos nos reportando à disciplina Topografia que, nos novos estudos da PMBA, recebe o aditivo *de Campanha*. Etimologicamente, a palavra de origem grega *topografia* significa descrição de lugar. Assim, a utilização dela no currículo servia para apresentar dados descritivos dos locais onde a Corporação deveria atuar. No novo currículo, *Topografia de Campanha* está representada como uma nova necessidade de atuação do PM, que seria a de montar guarda em um dado local, para flagrar eventos e pessoas em desacordo com o imposto pelo novo Regime.

4.4 O pós-golpe e o currículo dos Cursos de Formação de Oficiais (CFOs) da Polícia Militar da Bahia (PMBA)

Os anos que se seguiram depois de 1964, foram dando forma a uma nova sociedade. O período entre o ano inicial do golpe e 1969, segundo Germano, (2005), Miranda (2007), Del Priori e Venancio (2010) foi marcado por profundas transformações sócio-políticas. Assim, as mudanças nos cinco anos aqui

apresentados começam desde a edição do Ato Institucional N.º 1 (AI-1) ao mais duro dos Atos Institucionais, o Ato Institucional N.º 5 (AI-5), baixado em 13 de dezembro de 1968.

A sociedade vai perdendo aos poucos seus direitos coletivos e individuais. Já em 1965, temos uma escalada no autoritarismo dos militares no poder com a assinatura do Ato Institucional Nº 2 (AI-2) “em 17 de outubro de 1965, vinte e quatro dias após as eleições para os governos estaduais, vencidas por candidatos oposicionistas em Minas Gerais (Israel Pinheiro) e na Guanabara (Negrão de Lima)” (GERMANO, 2005, p. 59). O AI-2 entrara em vigor na data de sua assinatura, mas deixaria de vigorar com a saída do General Castelo Branco, marcada para 15 de março de 1967.

O segundo Ato Institucional agregava todos os poderes garantidos ao executivo pelo AI-1, alargando a escalada ditatorial com a extinção dos partidos políticos, além de conferir ao governo federal, em exercício, poder total sobre o congresso, o judiciário e sobre as casas legislativas estaduais e municipais. Esse mesmo ato dava direitos ao presidente de cassar mandatos e suspender direitos políticos. Como o presidente poderia legislar arbitrariamente, sem apreciação do legislativo e judiciário, ele reitera a ideia já apresentada no ano anterior, de que as eleições para presidente e vice-presidente ocorreriam pelo voto indireto. O desfecho final para este Ato institucional é o fim do voto secreto. Com isso, era possível identificar os opositores do Regime Militar, além de dificultar a ocorrência de dissidências no seio do governo militar.

Os anos de 1966-1968 são marcados por forte esquema repressivo com a assinatura de mais três Atos Institucionais, dentre eles o AI-5. Esse também é o momento de retomada do crescimento econômico (DEL PRIORI E VENANCIO, 2010, p. 284). No que diz respeito ao AI-5, podemos considerá-lo o mais duro golpe desfechado sob a democracia brasileira. Esse ato garantia ao Regime Militar poderes quase absolutos. Redigido pelo então ministro da Justiça, Luís Antônio da Gama e Silva, o AI-5 entrou em vigor em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do então presidente Artur da Costa e Silva. O AI-5 estabelecia:

CONSIDERANDO que a Revolução Brasileira de 31 de março de 1964 teve, conforme decorre dos Atos com os quais se institucionalizou, fundamentos e propósitos que visavam a dar ao País um Regime que, atendendo às

exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo, na luta contra a corrupção, buscando, deste modo, "os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direto e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa pátria" (BRASIL, 1968)¹².

Embora afirmando que o objetivo é a busca da democracia e das garantias individuais, o AI-5 (1968) conferia amplos poderes ao presidente Costa e Silva, podendo decretar o recesso do Congresso Nacional e nas demais casas legislativas, por Ato Complementar, em estado de sítio ou fora dele, retornando apenas quando convocados pelo Presidente da República (Art. 2º). Esse mesmo Ato dava poderes ao presidente para efetuar intervenções nos estados e municípios (Art. 3º), podendo ainda: "suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais." (Art. 4º). Com efeito, da suspensão dos direitos políticos eram simultaneamente imputadas as seguintes penalidades:

I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função; II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais; III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política; IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança: a) liberdade vigiada; b) proibição de freqüentar determinados lugares; c) domicílio determinado, § 1º - O ato que decretar a suspensão dos direitos políticos poderá fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados (Ato Institucional nº 5, Art. 5).

As restrições e perseguições políticas não cessam e ainda este mesmo ato estabelece a suspensão das garantias constitucionais, do *habeas corpus*, "em casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular" (Art. 10). O Ato institucional Nº 5, bem como o cerceamento de liberdade por ele determinado, fez com que grupos armados opositores ao Regime, entre os quais a Aliança Libertadora Nacional (ALN), a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), dentre outros grupos, partissem para o confronto direto com

¹² Disponível em < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=194620>>. Acesso em 26 out 2010.

os Militares (GERMANO, 2005, p. 68). Esse foi um momento em que a atuação dos militares na política brasileira foi desafiada com os sequestros de personalidades nacionais e internacionais, além dos assaltos a bancos, com o objetivo de financiar as ações contra o Regime.

Essa teia social movimentou a estrutura curricular nos CFOs da Polícia Militar baiana. As alterações apresentadas nas matrizes curriculares tencionavam atender à demanda exigida pelo Regime político instaurado. Representando, de forma hegemônica, as estruturas sociais e econômicas mais amplas (APPLE, 2008), o currículo das escolas brasileiras adotou, mesmo que forçosamente, as normas gestadas pela ditadura. Assim, nasce uma nova forma de ensinar: uma pedagogia militar. Para Giroux e Simon (2008, p. 98) “propor uma pedagogia é formular uma visão política”. A visão política já estava formulada, deveria apenas ser seguida, agora em todo o sistema educacional brasileiro e de forma mais intensificada nos CFOs. Assim, os anos que seguem no pós-golpe, período de 1965 a 1977 apresentou as seguintes composições curriculares:

Quadro 6: Matriz curricular do CFO 2º ano - Ciclo Fundamental

Ano Referência – 1965	Ano Referência – 1966	Ano Referência – 1967
Português	Português	Português
Inglês	Inglês	Inglês
Matemática	Matemática	Matemática
Química	Química	Química
Biologia	Biologia	Biologia
Psicologia Social	Psicologia Social	Psicologia Social
Introdução à Ciência do Direito	Introdução à Ciência do Direito	Introdução à Ciência do Direito
Direito Constitucional	Direito Constitucional	Direito Constitucional
Instrução Policial	Instrução Policial	Instrução Policial
Infantaria	Infantaria	Infantaria
Educação Física	Educação Física	Educação Física

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

Se observarmos a composição das disciplinas dos CFOs no ano de 1964, constantes nos quadros 3, 4 e 5, fazendo comparação ao segundo ano de formação do ciclo fundamental no ano de 1965, quadro 6, notaremos as modificações que se processaram no currículo. Disciplinas do campo jurídico ganham força e disciplinas de formação geral já não representam a mola propulsora da formação do oficial

policial militar, cedendo espaço para as disciplinas mais militares ou de análise social, como é o caso da Psicologia Social, quadro 6. Essa disciplina surge pela primeira vez no ano subsequente a instauração do Regime. O componente curricular incluído nesse momento tem como princípio fundamental o estudo do comportamento da sociedade. No ano anterior, 1964, fora estudado a organização da sociedade com a disciplina Organização Social, e no seguinte, o seu comportamento. Disciplinas como essas tentam entender o processo social, para assim preparar melhor os profissionais que fariam as intervenções na sociedade.

Quadro 7: Matriz curricular do CFO 3º ano - Ciclo Especializado

Ano Referência – 1965	Ano Referência – 1967	Ano Referência – 1968
Direito Penal Comum	Direito Penal Comum	Direito Penal
Direito Administrativo	Direito Administrativo	Direito Administrativo
Direito Judiciário Penal	Direito Judiciário Penal	Direito Judiciário Penal
Técnica Policial	Técnica Policial	-----
Tática de Infantaria	Tática de Infantaria	Tática de Infantaria
Topografia de Campanha	Topografia de Campanha	Topografia de Campanha
Estatística	Estatística	Estatística
Administração Policial	Administração Policial	-----
Obs., Inform., Comunicação	Obs., Inform., Comunicação	Obs., Inform., Comunicação
Educação Física	Educação Física	Educação Física
Direito Constitucional	-----	-----
-----	Economia Política	Economia Política
-----	-----	T.P.O.P.
-----	-----	Contabilidade

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

Quadro 8: Matriz curricular do CFO 4º ano – Ciclo Especializado

Ano Referência – 1965	Ano Referência – 1968	Ano Referência – 1969
Direito Penal Militar	-----	-----
Direito Administrativo	-----	-----
Prática de Inq. e Processo	Prática de Inq. e Processo	-----
Instrução Militar	-----	-----
Tática Policial	Tática Policial	-----
Rel Humanas e Ética do Oficial	Relações Humanas	-----
Técnica Policial	Técnica Policial	-----
Pedagogia Militar	Pedagogia Militar	Pedagogia Militar
Educação Física	Educação Física	Educação Física
-----	Administração da PM	-----
-----	Instrução Geral	-----
-----	Medicina Legal	Medicina Legal
-----	Comunicações Humanas	-----
-----	Direito Penal	-----
-----	Direito Civil	Direito Civil

-----	Prevenção de Incêndio	-----
-----	-----	Administração Financeira
-----	-----	Técnica de Investigação
-----	-----	História Militar
-----	-----	Controle de Distúrbio Civil
-----	-----	Org. Proc. Justiça Militar
-----	-----	Org. de Pol. de Tráfego
-----	-----	Oper. Contra Guerrilha
-----	-----	Adm. de Contra Informação
-----	-----	Administração de Material
-----	-----	Téc. de Planejamento Policial
-----	-----	Téc. Proc. Penal Administrativo

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

No quarto ano do ciclo especializado, são incluídas duas disciplinas, cuja aplicabilidade se enquadra na atuação do ser policial militar: Tática e Técnica PM. Para Aranha (1996, p. 3-4) existem diferenças entre Tática Policial Militar e Técnica Policial. A primeira “é a arte de empregar a tropa em ações e operações policiais militares,” enquanto que a segunda, “é o conjunto de métodos e procedimentos usados para a execução eficiente e segura das atividades policiais militares [...]”. Incluídas em momento estratégico, essas disciplinas reforçaram aquilo que Moreira e Silva (2008, p. 08) chamam de “[...] uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.”

A Educação no Brasil segue sendo controlada pelos representantes do novo Regime. As adaptações do currículo, tanto na esfera civil quanto na militar, também passaram pela apreciação da nova estrutura sociopolítica. No segundo ano do ciclo especializado, quarto ano do CFO, quadro 8, nos anos de 1965 e 1968, as disciplinas do currículo apresentam poucas alterações, se comparadas aos ciclos anteriores. Já para o terceiro ano, quadro 7, percebemos uma modificação no currículo com a exclusão da disciplina Direito Constitucional e com a inserção da disciplina Economia Política. Havia uma clara preocupação em não esquecer os estudos da conjuntura social. Para o quarto ano da formação dos aspirantes a oficiais, mais uma vez há modificações no currículo. Entretanto, nada que possamos relacionar *a priori* com uma formação para atender ao Regime.

Para o ano de 1967, as disciplinas continuam inalteradas nos cursos de formação de oficiais. Porém, devemos destacar que as disciplinas para a formação militar permanecem nos quadros da formação do oficial da PM, além daquelas preocupadas com a interpretação da conjuntura social.

Após quatro anos do Regime, o ano de 1968 é marcado, na formação dos futuros oficiais, por disciplinas que contemplam temáticas ligadas às relações humanas, como exemplo, temos as disciplinas Comunicações Humanas e Relações Humanas, constantes no quadro 8. Essas disciplinas compunham o currículo do último ano do CFO. Talvez, a inserção desses componentes tenha ocorrido porque já havia, de forma contundente, questionamentos sobre o Regime, além dos constantes enfrentamentos entre intelectuais, estudantes, artistas, dentre outros grupos que não aceitavam a forma como estava sendo conduzida a política brasileira. É evidente também que todo e qualquer componente curricular pode ser ministrado sob diferentes pontos de vista. Isso nos remete a pensar que embora presente, essa disciplina não tinha como objetivo contestar a ordem estabelecida.

Os cursos de formação de oficiais policiais militares, até 1968, segundo Polícia Militar da Bahia (1975, p. 173) possuía dois quadros: o do Curso de Formação de Oficiais das Armas (CFOAr) e o do Curso de Formação de Oficiais Intendentes (CFOI). Nesse mesmo ano, por Portaria Nº 61/68, do Comando Geral, foi criado um curso preparatório (Curso Científico) para o ingresso na Escola de Formação de Oficiais. Esse curso visava à complementação da instrução secundária daqueles que já estavam matriculados no CFO, sendo também necessário para aqueles que desejavam ingressar na Corporação, na condição de aspirante a oficial.

A instrução ministrada no curso de formação de oficiais durante o ano letivo seria complementar com conferências programadas pelo Comando do Estabelecimento, sobre: Defesa pessoal, Ação educativa contra Guerra revolucionária e psicológica e Ação Cívica Militar anticomunista, obedecendo a diretrizes baixadas pelo Comando geral (POLÍCIA MILITAR DA BAHIA, 1975, p. 175).

A partir dessa citação, podemos verificar que havia um esforço nos CFOs em acompanhar as ações do Exército, no que diz respeito à repressão das motivações de enfrentamento ao Regime. Começamos as abordagens sobre o ano de 1969, com uma informação importante: os CFOs, que até então possuíam dois quadros, o de oficiais das armas e oficiais intendentes, como já exposto anteriormente, deixam de existir, passando a figurar apenas a Curso de Formação de Oficiais de Segurança. Esse quadro deveria agregar todos os alunos em formação.

A ideia de formar Oficiais de Segurança está atrelada à Lei de Segurança Nacional, assinada em 29 de setembro de 1969. O que ratifica o comprometimento da formação dos oficiais na APM da Bahia com o Regime Militar. Esse momento da história é marcado pelo acelerado desenvolvimento econômico, que conforme sinaliza Del Priori e Venancio (2010, p. 284) é “um milagre que, alguns anos mais tarde, cobraria seu preço.” Nesse mesmo ano, passaram a ser formados os oficiais da administração, que era uma espécie de “curso-estágio [que deveria] se processar entre os subtenentes e sargentos [...]” (POLÍCIA MILITAR DA BAHIA, 1975, p. 175).

Notamos que essa mudança não está apenas numa inocente alteração de nomenclatura, mas sim no que diz respeito à função à qual se destinam os futuros oficiais da Corporação. Segundo Gaspari (2002), é a partir desse ano que se inicia o período mais duro do Regime Militar. O pontapé inicial para o período mais endurecido da ditadura é a edição do AI-5, que se finda com a guerrilha do Araguaia, no ano de 1974. As torturas, as execuções e prisões atingem níveis extremos e são constantes as perseguições e coerções por parte dos defensores do Regime a todos que se opusessem à política definida pelos militares.

Esse período estava longe de ser uma “ditabranda” (BENEVIDES 2009, p. 01; TOLEDO, 2009, p. 315) como relatam os autores, em texto criticando o Jornal *Folha de São Paulo*, que utilizou o termo para se referir ao Regime que perseguiu, torturou e matou, durante vinte e um anos. Esse Regime articulou-se e se fortaleceu, buscando apoio nas mais diferentes camadas sociais, cedendo cargos institucionais para, a partir daí, ter todas as informações que lhes interessassem. Assim, nos anos que vão de 1969 a 1974, no que diz respeito ao Curso de Formação de Oficiais de Segurança, temos os componentes curriculares bem próximos aos já existentes no ano de 1964. As alterações que mais merecem destaque para o ano de 1969 são as que constam na ficha individual do aluno do ciclo especializado, aparecendo, pela primeira vez, os componentes curriculares: Técnica de Investigação, Controle de Distúrbios Cíveis, Organização e Policiamento de Tráfego, Operação contra Guerrilha, Administração e Controle de Informação, conforme documento seguinte:

Quadro 9: Matriz curricular do CFO 3º ano – Ciclo Especializado

Ano Referência 1969
Administração Financeira
Pedagogia Militar
Técnica de Investigação
História Militar
Controle de Distúrbios Civis
Organização de Processo e Justiça Militar
Organização e Policiamento de Trafego
Organização Contra Guerrilha
Administração de Contra Informação
Administração de Material
Técnicas de Planejamento Policial
Técnica de Processo Administrativo
Medicina Legal
Direito Civil
Educação Física

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

Podemos notar, ao observar o quadro 8, especialmente no ano de 1969, e a figura 2, que a formação dos oficiais policiais militares tende a atender à necessidade de uma nova polícia que, de forma clara, está a serviço do Exército.

Ao findar os seis primeiros anos do Regime, a escola de formação de oficiais da Bahia é reconhecida como curso técnico científico superior:

Para 1970, por Decreto nº 21.568 de 13 de novembro de 1969, o CFOS [será] “considerado como curso técnico científico superior”, foi reorganizado, passando a ser feito em três anos, “obedecendo a princípios, diretrizes e normas de organização, Regime de ensino e outras atividades escolares vigentes para cursos similares militares e civis” (POLÍCIA MILITAR DA BAHIA, 1975, p. 175).

Embora não tivéssemos acesso aos documentos que remetam à organização desse novo currículo para seu reconhecimento como curso de nível superior, é provável que se tenha um plano geral de ensino para esse ano. Os dados acessados pelas pastas individuais dos alunos nos mostram o seguinte:

Quadro 10: Matriz curricular do CFO 1º ano – Ciclo Fundamental

Ano Referência – 1970	Ano Referência – 1972
Sociologia geral	-----
Hig. M. Socorros	Higiene
Psicologia geral	Educação Musical
Direito administrativo e legislação PM	-----
Infantaria	Organização e Emprego de Infantaria
Armamento e tiro	Armamento e Tiro
Instrução policial básica	Instrução Policial Básica
Topografia	Topografia
Criminologia	-----
Serv. G. Interno	-----
Educação Moral e Cívica	Educação moral e cívica
Educação Física	Educação Física
Direito Constitucional	-----
Introdução a Ciência do Direito	-----
-----	Ordem Unida
-----	Introdução a Administração
-----	Comunicação
-----	Organização e Emprego da Corporação
-----	História da PM
-----	Educação Institucional

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

Quadro 11: Matriz curricular do CFO 2º ano – Ciclo Fundamental

Ano Referência – 1973
Armamento e Tiro
Defesa Pessoal
Técnica de Inquérito
Topografia II
Educação Institucional
Organização e Emprego de Infantaria
Educação Moral e Cívica
Relações Públicas
Ordem Unida
Técnica de Investigação Criminal
Organização e Administração com Tropa
Organização e Emprego da Corporação
Controle de Distúrbios Cívicos
Educação Física

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

Quadro 12: Matriz curricular do CFO 3º ano - Ciclo Especializado

Ano Referência 1970
Observação Comunicação e Informação
Estatística
Tática de Infantaria
Topografia
Técnica de Patrulhamento e Operações Policiais
Direito Penal
Direito Administrativo
Economia Política
Física
Legislação Policial Militar
Criminologia
Administração de Pessoal
Organização e Administração Policial
Educação Física
Higiene e Socorros de Urgência
Prevenção e Extinção de Incêndios
Comunicação e Relações Humanas

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

Inicialmente, poderíamos afirmar que a reorganização curricular manteve as mesmas características dos anos anteriores, pois continuou a incluir, nos seus cursos, disciplinas para a atuação do militar e não do policial. A ideologia da segurança nacional e da superação da crise em que se encontrava o País arrematava a costura social e a Academia da Polícia Militar repassava essa instrução para os seus alunos-profissionais.

No que diz respeito à formação de profissionais de segurança pública da Bahia, o ideal de segurança nacional foi tomado como elemento imprescindível na formação do oficialato. Como reflete Couto (1999, p. 114-116), esse era um período de grandes investimentos na propaganda. Tais investimentos tendiam a apresentar um País longe do perigo do comunismo e desenvolvido. Tal estratégia visava colaborar com o Regime através da omissão dos problemas vividos pelo país. Essa façanha é conquistada a partir da associação da imagem militar do Presidente da República com os sucessos econômicos, esportivos, principalmente o futebolístico, com a vitória do Brasil na Copa do Mundo, realizada no México, em 1970.

Com o auxílio da propaganda, o governo presidencial consegue aprovação da sociedade e lidera uma ditadura fortemente repressiva. Esses dados casam bem com as disciplinas Comunicação, Relações Humanas, Relações Públicas, dentre outras, introduzidas no currículo, conforme constam nos quadros 9 e 10,

respectivamente. Por um lado, era preciso conhecer a estrutura desejada pela sociedade, para assim oferecer um discurso que continuasse garantindo a aprovação ao governo ditatorial.

Agora, para darmos sequência ao proposto nesse trabalho, faremos uma análise dos anos de 1971, 1972 e 1973. Na década de 1970, o governo empenhou-se na campanha de legitimação do Regime, embalados pela vitória da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido de sustentação do governo. Foi posta em prática a campanha “Brasil Grande Potência”, que elevou o número de indústrias no país, além da abertura da Transamazônica. Essa abertura buscava estimular, nos brasileiros, um sentimento muito próximo ao vivido na construção de Brasília (DEL PRIORI e VENANCIO, 2010, p. 284).

No que diz respeito à formação dos oficiais no Estado da Bahia, tomaremos como campo de estudo turmas que finalizavam o Curso de Formação de Oficiais de Segurança (CFOS), em 1971, portanto, do quarto ano. Para o ano subsequente, uma turma que inicia sua formação e, finalmente, para o ano de 1973, uma turma de segundo ano.

Quadro 13: Matriz curricular do CFO 4º ano do Ciclo Especializado

Ano Referência – 1970	Ano Referência – 1971
O.P.J. Militar	Organização de Processo e Justiça Militar
Pedagogia Militar	Pedagogia Militar
Técnica de Investigação Criminal	Técnica de investigação criminal
Controle de Distúrbios civis	Controle de Distúrbios Civis
Educação Física	Educação Física
Administração Financeira	Administração Financeira
Organização Policial do Trafego	Organização Policial do Tráfego
Técnica de Planejamento Policial	Técnica de Planejamento Policial
Direito Civil	Direito Civil
Medicina Legal	Medicina Legal
Téc. P. P. Adm.	-----
Téc. de Planejamento Policial	-----
-----	Operação Contra Guerrilha
-----	Instrução Geral
-----	Administração de Material
-----	Técnica de Processo Penal
-----	Administração da Contra Informação
-----	História Militar
-----	Medicina Legal
-----	Educação Social
-----	Monitor de Autos
-----	Tiro e Emprego de Petrechos
-----	Escrituração Militar
-----	Técnica de Processo Penal
-----	Defesa Pessoal

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

As análises documentais do ano de 1971, no que diz respeito aos CFOS da PMBA, nos mostram dados de significativa relevância. Primeiro, pensemos no elevado número de componentes curriculares que compunham esse período. São vinte e duas disciplinas, oferecidas na formação dos futuros oficiais. Dessas, quatro estão ligadas à ciência jurídica, duas à administração, cinco ligadas ao aprendizado da função policial, seis ligadas à formação militar, sendo que duas refletem aquilo já apresentado por Apple (apud Cerezer, 2006) que o currículo representa hegemonicamente as estruturas sociais e econômicas mais amplas. Ou, ainda, um reflexo da história e sociedade, como se referem Moreira e Silva (2008).

As adaptações no campo curricular dos CFOS ocorreram inúmeras vezes nos anos que se seguiram ao novo Regime. No ano de 1971, os movimentos sociais e as contestações ganham força, a tortura e os desaparecimentos daqueles que se opuseram ao Regime se intensificam. Disciplinas como Operação Contra a

Guerrilha, Administração de Contra Informação deixam claras as estreitas ligações da matriz curricular, nesse momento da história, com seus eventos de repressão. Embora não tenhamos os conteúdos estudados, podemos supor que os outros componentes possam também ter colaborado com estudos da história e sociedade para aquele momento, no que diz respeito à sustentação do Regime.

Ainda para esse mesmo período histórico, temos os seguintes dados, que acreditamos que sejam importantes:

1.7 - Conferências - Sob o título de Estudos de Problemas Brasileiros e obedecendo às recomendações da IGPM/DGEIPM - 70/71, foram / proferidas as seguintes conferências:

1.7.1 - "Pessoa Humana na Constituição", pelo Professor Francisco Pinheiro;

1.7.2 - "Comunismo como Ideologia Revolucionária - Expansiva e Agresiva", pelo Ten Cel R/1 Evandro Santos;

1.7.3 - "Guerra Revolucionária (Efeitos Psicológicos)", pelo Ten / Cel R/1 Evandro Santos;

1.7.4 - "Panorama Universitário: Problemas Estudantis e Crises da Juventude Brasileira", pelo Ten Cel PM Jahir Gomes da Silva;

1.7.5 - "Ideologias e Realidade Nacional", pelo Prof José Augusto Tavares;

1.7.6 - "A Integração do Índio na Sociedade Nacional", pelo Prof Pedro Manoel Agostinho Silva;

1.7.7 - "Delito sem Criminalidade, à Luz do Código Penal Militar", pelo Dr Ramagem Badaró;

Figura 3: Relatório Anual de Atividades da APM – 1971

Fonte: Arquivo da Diretoria de Ensino da PMBA

Fica evidenciado, então, que aliado às atividades de cunho militar, o ano de 1971 foi marcado por um programa altamente comprometido com o contexto sociopolítico. A formação de oficiais da PMBA foi complementada por meio de conferências oferecidas como campo de estudos adicionais para os futuros oficiais. Diante do quadro apresentado, é possível afirmarmos que tais estudos serviam para atender às necessidades do Regime Militar, então com sete anos de atuação no País.

Nas análises dos documentos relativos aos anos de 1972 e 1973, não foram evidenciadas grandes modificações nos currículos dos CFOS. Disciplinas ligadas à formação militar continuaram sendo a base da formação desses profissionais de segurança pública. Havia também uma clara preocupação com a imagem da Corporação. O reflexo disso é a presença do componente Relações Públicas, (quadro 10). Essa disciplina se destaca como forma de apresentar o posicionamento de uma dada instituição frente aos problemas por ela vividos. Embora não apresentasse modificações significativas, é para

[...] 1972 a portaria nº GCG/3/72, de 3 de março, que aprova o plano curricular pleno da Escola de Formação de Oficiais, [estabelecendo] que o currículo seria organizado em matérias, sendo estas compostas de disciplinas, áreas de estudo e práticas e técnicas educativas e profissionais. (POLÍCIA MILITAR DA BAHIA, 1975, P. 175).

À proporção que o Regime aperfeiçoa suas estratégias e sua atuação vai amadurecendo, a Corporação baiana cumpre sua missão de força auxiliar do Exército, no que diz respeito às doutrinas repassadas aos futuros oficiais. Os anos de 1974 e 1975 apresentam mais uma vez alterações na estrutura do currículo dos cursos de formação de oficiais. Dentre elas, podemos destacar, para a turma que cursava o terceiro ano em 1974, a disciplina de Segurança, Instrução e Vigilância de Dignitários. Esse componente tinha como preocupação central a proteção de representantes do governo, bem como embaixadores e outras personalidades que, de alguma forma, gozavam de prestígio frente ao governo dos militares.

Segurança, Instrução e Vigilância de Dignitários era uma disciplina que, de forma significativa, refletia a adaptação do currículo para atender às necessidades que emergiam da conjuntura social. A partir de 1969, o movimento guerrilheiro em prol da queda do governo dos militares muda seu foco de atuação. Os assaltos a bancos que caracterizaram o período anterior a esse ano cedem lugar aos sequestros, como é o caso dos embaixadores suíço, norte-americano e alemão (DEL PRIORI e VENENCIO, 2010, p. 283). Os sequestros de políticos e pessoas da alta sociedade tinham como objetivo arrancar militantes das dependências dos centros de tortura construídos pela ditadura militar.

Outro campo de estudo que, pela primeira vez, figura no currículo desse curso é o componente Chefia e Liderança. Há nessa disciplina algo importante que está relacionado diretamente à formação de chefes. Evidentemente, o objetivo dessa disciplina era fazer com que a tropa estivesse pronta a atender os oficiais na chefia sempre que solicitado. Muitos são os campos de estudo que merecem destaque nesse ano. Entretanto, selecionamos aqueles que simplesmente aparecem e refletem de certa forma uma preocupação com a atuação na ação de apoio ao Regime ditatorial. Este é o caso dos estudos denominados Guerra Revolucionária. Esse componente nos traz algumas dúvidas, no que diz respeito ao destino das instruções dadas: Quem era os revolucionários: militares ou membros da sociedade civil que passaram a contestar o Regime militar? Arriscamos a hipótese de que essa disciplina estava focada na ação de combate aos militantes de grupos de oposição à ditadura militar. Essa hipótese se dá a partir da análise do termo *guerra*, que significa confronto, combate. O combate era contra o avanço da ameaça vermelha sob a América Latina.

Inicialmente, o ano de 1976 foi marcado pelo decreto da Lei Falcão. Por essa Lei, ficou estabelecida uma restrição aos debates políticos, nos meios de comunicação. Assim, todas as emissoras de rádio e televisão, dentre outros, estavam proibidos de divulgar qualquer conteúdo político. Esse é o cenário social, no qual os alunos do CFOS serão formados.

Analisando a matriz curricular de 1976, conforme quadro 13 a seguir, podemos observar que disciplinas do campo jurídico ganham força, sendo em média quatro componentes (Direito Civil, Direito Penal I, Direito Constitucional II e Direito Administrativo); no campo da administração, temos duas disciplinas. Em termos de disciplinas da área técnica policial militar, temos seis matérias assim distribuídas: Organização e Emprego da Corporação, Controle de Distúrbios Cíveis (esse componente experimenta os primeiros anos de utilização na matriz curricular do CFOS), Patrulha de Policiais Militares, Organização, Controle e Distribuição de Trânsito (também recém-incluídas no Curso).

Retomando as palavras de Young (2007), os ensinamentos dos CFOS buscavam alcançar o “conhecimento poderoso”, ou seja, o poder que o saber tem de formar identidades, construir sujeitos. A análise do currículo introduzido nos CFOS para o ano de 1976 indica, como em todos os outros momentos, uma formação

atrelada à preparação para atender ao contexto vigente, a fim de dominar mecanismos de controle social.

Quadro 14: Matriz curricular do CFOS – 2º ano

Ano Referência – 1976
Direito Civil
Direito Penal I
Direito Constitucional II
Administração I
Administração II
Informações I
Organização e Emprego de Infantaria II
Topografia I
Segurança Nacional
Organização e Emprego da Corporação
Controle de Distúrbios Civis
Patrulhas de Policiais Militares
Organização, Controle e Distribuição no Trânsito
Técnica de Investigação Criminal
Educação Institucional II
Ordem Unida II
Armamento e Tiro II
Educação Física Militar II
Relações Públicas
Educação Moral e Cívica II
Organização e emprego de infantaria III

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

Nesse âmbito, o componente Informações I pode apresentar uma necessidade expressa naquilo que Magalhães (1997) chamou de “Comunidade da Informação”: uma preocupação dos militares em preparar agentes em todos os níveis e meios sociais. Para a autora,

À diferença dos aparatos repressivos preexistentes, em que as unidades de força militares ou policiais guardavam autonomia de ação entre si, este pretendeu consolidar uma estrutura única e coesa, como uma rede inextricável, cujas ações eram coordenadas a partir de um núcleo central, o *Serviço Nacional de Informações* - SNI. Criado em 1964, este organismo subordinou rapidamente todos os outros órgãos repressivos, como os centros de informações das três armas, a polícia federal e as polícias estaduais. Para integrá-los e harmonizar suas ações, criou-se o Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna, DOI-CODI, uma instituição tornada oficial em 1970, que aglutinava representantes de todas as demais forças policiais. Dotada de recursos financeiros e tecnológicos, suas atividades eram estrategicamente

planejadas e orientadas pela lógica da disciplina militar, com vistas a enfrentar o que seus próprios agentes entendiam como uma *guerra revolucionária* (MAGALHÃES, 1997, p. 03-04).

O ano de 1976, para as outras turmas na APM, é marcado também pela presença de disciplinas comprometidas como o Regime. Um exemplo desta nossa observação é a turma de terceiro ano, portanto concluinte do CFOS, que neste momento da história era realizado em três anos. Observemos o quadro abaixo:

Quadro 15: Matriz curricular do CFOS 3º ano

Ano Referência – 1976
Direito Penal II
Medicina Legal
Direito Processual Penal
Informações
Organização Administração Policial
Educação Física Militar III
Ética Profissional
Guerra Revolucionária
Guerrilha e Contra guerrilha
História Militar do Brasil
Organização Emprego da Corporação
Seg. Física Instrução e vigilância de dignitários
Emprego de petrechos e tiro policial
Técnica de inquérito
Administração Interna PM I
Administração Interna PM II
Administração Interna PM III
Defesa civil
Ordem Unida
Educação Institucional
Chefia e Liderança
Manutenção de Autos
Prevenção contra incêndio
Pedagogia Militar

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

Dentre os vinte e quatro componentes dispostos durante o último ano da formação dos alunos a oficiais da Corporação, foi possível notar que continua presente no currículo uma preocupação com o serviço de Informações. Além dessa, estão presentes na formação do profissional de segurança pública disciplinas como

Guerra Revolucionária e Guerrilha Contra Guerrilha. A presença desses estudos ratifica aquilo já exposto por Moreira e Silva (2008): que o currículo reflete o processo histórico.

Segundo Apple (2000, p. 39) “[...] o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião [...]”. Esse é um consenso de todos os estudiosos desse campo e, para evidenciar ainda mais essa estreita relação, tomaremos como objeto final de análise a formação dos Oficiais, nos anos finais do Regime, 1978, 1979 e 1980.

Vale registrar que hoje a nomenclatura que se apresenta no histórico escolar dos profissionais de segurança pública é Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares (CFOPM) e não mais oficiais de segurança, como vinha ocorrendo depois do golpe. A mudança na nomenclatura, de CFOS para CFOPM não pode aqui ser datada de forma precisa, porque a documentação analisada apresenta confusão no que diz respeito a esse aspecto. Podemos, entretanto, afirmar que, antes do golpe de 1964, o curso era denominado de CFO passando, a partir da mudança no Regime político do País, a denominação de CFOS. Essa última denominação vai ser abolida no final da década de 1970, quando o curso volta a ser chamado de Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares

O triênio aqui apresentado é marcado por profundas mudanças no que diz respeito à atuação da sociedade civil contra o Regime Militar. O contexto social é marcado por grandes greves como a dos operários do ABC paulista, além da resistência estudantil, dentre outras manifestações pela busca da democracia. Nesse contexto, os CFOPM também refletem o conflito que estava posto na teia social. Vejamos como o currículo, nesses três anos, apresenta a necessidade de permanência do Regime, mas também aponta para mudanças:

Quadro16: Matriz curricular do CFOS 3º ano

Ano Referência – 1978
Estudo dos Problemas Brasileiros
Comunicação/expressão
Introdução ao Estudo do Direito
Economia Política
Estatística
Sociologia
Metodologia Científica
Educação Física Militar
Ordem Unida
Armamento e Tiro
Instrução Geral
Higiene e Socorros de Urgência
Comunicações
Guerra Revolucionária
Correspondência Militar
Técnica Policial Militar
Operação de Defesa Interna e Defesa Territorial

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

Quadro 17: Matriz curricular do CFO 2º ano

Ano Referência – 1979
Introdução à Comunicação
Psicologia
Teoria Geral da Administração
Educação Física Militar
Ordem Unida
Armamento e Tiro
Instrução Geral
Técnica Policial Militar
Seg. Fis. Inst Vitais Dignitários
Op. Def. Int. Def. Territorial
Corpo de Bombeiros da PM
Criminalística
Medicina Legal
Direito Constitucional
Direito Penal
Direito Penal Militar

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

Quadro 18: Matriz curricular do CFO 3º ano

Ano Referência – 1980
Direito Civil
Psicologia Social
Direito Administrativo
Direito e Processo Penal
Direito e Processo Penal Militar
Educação Física Militar
Ordem Unida
Armamento e Tiro
Informações e Contra-informações
Didática
Administração da PM
Técnica Policial Militar
Op. de Defesa Interna e Def. Territorial
Defesa Civil
Trabalho de Comando e Estado Maior
Corpo de Bombeiros da PM

Fonte: Arquivo da Secretaria Acadêmica da APM – pasta individual do aluno.

Fazendo uma análise pautada na comparação entre o currículo do CFOPM nos anos de 1978, 1979 e 1980, quadros 13, 14 e 15 com a dos anos 1975 e 1976, representados nas figuras 5 e 6, temos os seguintes resultados: disciplinas para o primeiro ano de formação na APM, em 1975, apresentam mais estudos do campo do direito que em 1978. Os componentes que se repetem são apenas seis: Introdução ao Estudo do Direito, Economia Política, Sociologia, Educação Física Militar, Ordem Unida, Armamento e Tiro e Higiene e Socorros de Urgência. Componentes curriculares mais ligados à atuação do Exército como, por exemplo, Emprego de Infantaria é excluído do CFO. Entretanto, aparecem disciplinas como Estudos dos Problemas Brasileiros, que também era ensinado em forma de palestras e conferências, com temas ligados ao combate do “inimigo interno”, conforme apresentado pela figura 3 (RELATÓRIO DE 1971).

Ainda temos no ano de 1978, disciplinas como Guerra Revolucionária, Correspondência Militar e Operação de Defesa Interna e Defesa Territorial, que refletem o perfil necessário à formação do Oficial Policial Militar na Bahia nos anos que seguem depois do golpe. Outros estudos passam a vigorar na formação dos oficiais da APM, como é o exemplo do retorno da disciplina Comunicação e Expressão, Metodologia Científica e Estatística, que foram retiradas do currículo cedendo lugar às disciplinas ligadas à formação militar.

4.5 O começo do fim

O caminho para a reabertura política foi marcado pela resistência da sociedade civil em face da truculência do Regime Militar. Assim, o ano de 1979 é marcado pela assinatura da Lei da Anistia quando “[...] os exilados da ditadura voltavam ao país e como não podiam lecionar nas Universidades federais, iam para as Universidades privadas.” (MIRANDA, 2007, p. 38). Essa era uma tentativa de sufocar a discussão sobre a ação dos militares na vida dos intelectuais exilados pelo Regime Militar.

O último ano estudado, 1980, nos revela mais algumas evidências: primeiro, o currículo apresentado para esse ano deixa de priorizar disciplinas que exprimem certo grau de comprometimento com o Regime Militar, passando a ter maior preocupação com uma formação ligada ao campo jurídico. Esse fato nos remete a entender que uma mudança que se processava na sociedade civil, despontava também nos currículos do CFO. Outro aspecto importante é a tentativa de apresentar um currículo mais preocupado com a formação policial, deixando de lado componentes ligados à atuação do Exército. Esse fato pode ser observado a partir da estrutura dos componentes a serem estudados, como os apresentados pela tabela 15.

Trabalhando na perspectiva de Hobsbawn (1998, p. 22), de que “O passado é [...] uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”, perceberemos que a história contemporânea é a história das mudanças, mas também das permanências. É com base nessa análise que percebemos que algumas das questões ligadas à ditadura militar permanecem compondo os estudos dos CFOPM. Esse é o caso das disciplinas Operação de Defesa Interna e Defesa Territorial, Informações e Contra Informações.

Durante os anos que antecedem ao golpe, os Cursos de Formação de Oficiais da PMBA buscavam dotar o futuro oficial de habilidades necessárias para o exercício da chefia policial militar. Atrelado à tal necessidade, se mostrava também importante preparar o oficial para a docência, fato esse constatado a partir da inserção de disciplinas como Pedagogia Militar (ver quadro 2). Nos anos de 1964-1979, a disciplina continuava presente nos CFOs, conforme quadros 8 e 12. Com o

processo de reabertura política, a disciplina Pedagogia Militar cede espaço para o componente curricular Didática, (ver quadro 15). Ambos os componentes tinham como função preparar o oficial policial militar para a atividade de segurança pública, mas também garantir uma nova geração de instrutores para o exercício da docência na formação policial militar.

As marcas deixadas pelo Regime ainda vivem. Não se esquece aquilo que se estudou e se concebeu como verdades. O caminho que o País trilhou a partir de 1980 foi o de devolução dos direitos e garantias que ainda não estão acessíveis a todos. Mas uma coisa é evidente: as mudanças se processaram na sociedade e, conseqüentemente, na educação. O preço cobrado pela saída dos ditadores do poder foi um saldo de

Cerca de 50 mil pessoas com passagem pelas prisões por motivos políticos; cerca de 20 mil pessoas submetidas a torturas físicas também por motivos políticos; 320 militantes de esquerda mortos pelos órgãos repressivos, incluindo 144 dados como desaparecidos; centenas de baleados em manifestações públicas, com uma parte incalculável de mortos; mil acusados mais de 11 mil indiciados em 800 processos judiciais por crime contra a segurança nacional; milhares de exilados; 780 cassações de direitos políticos por dez anos com base em ato institucional; incontáveis reformas, aposentadorias e demissões do serviço público por atos discricionários (GORENDER, 1987, p. 235).

Ainda foi registrada oficialmente a expulsão de 245 estudantes nas universidades federais em virtude do envolvimento com o movimento estudantil (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1985, p. 68). O esquema repressivo montado pela ditadura militar, embora apresente um triste saldo, conforme Gorender (1987) e Arquidiocese de São Paulo (1985), também devolveu o direito de livre expressão. A reabertura política do País foi marcada pela organização da sociedade civil que, a partir da década de 1970, buscou apresentar sua insatisfação com a atuação dos militares. Foram organizadas greves em todo o País, além da generalização dos protestos. A história do Regime Militar no Brasil ainda não teve seu desfecho final. As pesquisas concentram-se em São Paulo e Rio de Janeiro, deixando parte da caixa preta da ditadura inalterada. A Bahia não tem seus arquivos do Regime abertos, ainda há muito que caminhar.

4.6 Outras histórias

Durante a pesquisa, alguns dados foram observados: primeiro nos preocupamos em saber se os estudos dedicados à formação de Oficiais Policiais Militares entre os anos de 1964 a 1980 estavam ligados ao Regime. A investigação dessa questão nos conduziu a um arsenal de informações que, inicialmente, não teriam espaço no presente trabalho, pelo recorte que buscávamos entender. Dentre essas informações, podemos destacar a primeira: um aumento considerável no número de vagas para o CFO. À proporção que o Regime Militar se fortalecia, o curso de formação de Oficiais Policiais Militares ampliava o número de vagas, formando ainda oficiais de outros estados da Federação.

Ao analisarmos as atas de conclusão de curso no ano de 1965 (Tabela 1), constatamos que foram formados vinte e um oficiais. O ano em que foi deflagrado o golpe não houve turma concluinte no CFO. Em 1966, não temos um aumento no número de integrantes da APM em conclusão de curso. Foram formados nesse ano vinte e dois profissionais de segurança. Devemos registrar que, tanto no ano de 1965, quanto nos de 1966 e 1967, foram formadas turmas que já estavam na APM antes do golpe. Para esclarecermos isso, tomemos como referência o período de formação que era de quatro anos. Assim, o formando de 1965 ingressara na APM em 1962, e assim, sucessivamente. Posta essa constatação, verificamos que não haveria possibilidade de elevar o número de vagas para oficiais, levando em consideração a ocorrência do golpe militar.

A Tabela 1 nos mostra que a primeira turma que ingressa na APM, tendo como referência o governo dos militares, é a formada em 1968, sendo a partir dela que percebemos um avanço no número de homens tornando-se Oficiais Policiais Militares. Nesse ano, concluem o CFO quarenta e dois homens. Esse quantitativo representa um aumento de 100%, se comparado aos anos de 1965 e 1966.

Tabela 1**Disposição dos Oficiais da PMBA formados entre 1964 e 1968**

Ano		Oficiais baianos concluintes
Ingresso	Conclusão	
1961	1964	-
1962	1965	21
1963	1966	22
1964	1967	-
1965	1968	42
Soma	1964-1968	85

O ano de 1969 inaugura a extensão da formação de oficiais em outros estados da federação (Tabela 2). São concluintes trinta e cinco homens, dos quais dois são membros da PM do Maranhão. É a partir desse ano que temos a mudança na nomenclatura para os oficiais, que deixam de ser “oficiais policiais militares” passando à denominação de “oficiais de segurança”, fazendo uma alusão à ideologia de segurança nacional imprimida pelo Regime ditatorial no Brasil.

Tabela 2**Disposição dos Oficiais da PMBA formados entre 1969 e 1980**

Ano		Oficiais Concluintes		Soma
Ingresso	Conclusão	Baianos	Outras UF	
1966	1969	33	02	35
1967	1970	27	-	27
1968	1971	31	-	31
1969	1972	40	-	40
1970	1973	56	-	56
1971	1974	58	20	78
1972	1975	45	15	60
1973	1976	35	31	66
1974	1977	28	01	29
1975	1978	47	-	47
1976	1979	39	39	78
1977	1980	48	26	74
Soma	1965-1980	572	134	706

O Curso de Formação de Oficiais de Segurança forma vinte e sete homens em 1970, trinta e um em 1971, em 1972 o número sobe para quarenta. Em 1973, cinquenta e seis oficiais; em 1974 setenta e oito sendo, cinquenta e oito da PMBA,

cinco da PM do Pará, dois da PM de Alagoas e treze da PM da Paraíba. Em 1975, temos o registro de sessenta homens formados pela APM. Desses, quarenta e cinco são do Estado da Bahia, sete da PM de Alagoas e oito da Paraíba.

Os anos seguintes continuam formando oficiais para outros estados brasileiros. Em 1976, são formados trinta e cinco oficiais para a Bahia, cinco para o Amapá, vinte para o estado de Sergipe e seis para Alagoas, totalizando sessenta e seis oficiais formados pela Academia de Polícia Militar da Bahia. O ano de 1977 registra uma queda significativa. Para esse ano, são formados apenas vinte e nove homens. Desses homens, apenas um é formado para outro estado: o Pará.

O decréscimo na formação dos oficiais na Academia na Bahia continua no ano de 1978, quando são formados apenas quarenta e sete policiais. Para o ano seguinte, há uma ampliação do número de vagas no CFO, aumentando também o raio de ação na formação de oficiais de outros estados, como é o caso do Amazonas. O ano de 1979 registra a formação de setenta e oito novos oficiais, sendo trinta e nove da PMBA, cinco do Acre, dez da PM de Alagoas, quatro do Amazonas, cinco do Maranhão, cinco do Pará e dez do Piauí. Em 1980, temos setenta e quatro oficiais formados pela APM. Destes, dezenove são da PM de Alagoas, sete da PM do Maranhão e quarenta e oito da PMBA.

Nos anos compreendidos entre 1965-1980, foram formados 706 (setecentos e seis) oficiais para a polícia militar da Bahia e de outros estados que enviaram seus candidatos para realizarem o curso de oficiais, na capital do estado baiano.

Após constatar o aumento, ainda que irregular, na oferta do número de vagas nos CFO (estendidas inclusive para outros estados da federação), resta compreender a razão de tal incremento. É evidente que, sendo força auxiliar do Exército e tendo este assumido o poder, eram necessários mais braços armados para a defesa da causa militar.

Outra questão que nos chamou a atenção, foi o fato de que, ao manusearmos as fichas de assentamento policial¹³, bem como a pasta individual do aluno, constatamos a presença, com elevada frequência, de homens com características fenotípicas brancas. No que diz respeito à questão da presença de negros no oficialato da PMBA, para os anos por nós estudados, Ramalho Neto, em seu trabalho *Farda & Cor: mobilidade nas patentes e racismo na Polícia Militar da Bahia*

¹³ Refere-se aos registros da vida do policial. Neste documento são registrados os direitos, como férias, licenças, além de punições ou qualquer alteração funcional do PM.

apresenta a composição étnico-racial das turmas de oficiais no período de 1967 a 1969, como algo que:

[...] aponta para uma forte representatividade de indivíduos de cor branca, com 29%, dos indivíduos de cor parda clara, com 45%, e os pardos, com 82%. No lado oposto da escala cromática, os indivíduos de cor parda escura, são representados com apenas 10% e não há registro de pretos. A forte representatividade dos alunos de cor branca permite inferir uma combinação de atributos físicos e morais, para se estabelecer a existência de uma naturalização histórica, segundo a qual os brancos são intelectualmente preparados para conduzir a burocracia da Polícia Militar da Bahia (RAMALHO NETO, 2008, p. 59).

Embora o estudo de Ramalho Neto não nos responda sobre a composição étnico-racial do CFO, nos três primeiros anos pesquisados, ela nos apresenta um cenário de exclusão e racismo contra homens negros na PMBA. Nos anos seguintes, a predominância do elemento branco na oficialidade da polícia baiana continua existindo embora, em alguns momentos, tenha um maior equilíbrio entre brancos e pardos. Entre brancos e negros esse processo não se configura. Ainda segundo Ramalho Neto (2008, p. 63), durante toda a década de 1970 “houve um equilíbrio entre o grupo de indivíduos “brancos finos” e “brancos presumidos””. Nesse mesmo período, o autor afirma que em toda a década de 1970, “a cor preta registra pouca presença [...] com apenas um integrante na turma formada em 1973”.

Assim, os mecanismos de exclusão social pelo critério racial estiveram presentes nos cursos de formação de Oficiais Policiais Militares da Bahia, já que as seleções eram feitas pela própria Corporação. Os dados apresentados por Ramalho Neto nos servem de base para entendermos a composição étnico-racial da Corporação baiana, durante as décadas de 1960 e 1970.

Não temos registro sobre a origem social dos homens brancos na Corporação, já a presença do elemento negro ou, como Ramalho Neto (2008) prefere chamar “grupo de indivíduos mais pigmentados e mestiços”, na APM é resultado “do esforço das famílias de baixo e médio poder econômico em qualificar os filhos para competir” (Idem, p. 74).

**Num tempo, página infeliz da nossa história,
passagem desbotada na memória das
nossas novas gerações, dormia a nossa
pátria-mãe tão distraída, sem perceber que
era subtraída em tenebrosas transações...**

Francis Hime e Chico Buarque

5. OS ACORDOS MEC-USAID INVADEM O QUARTEL

Considerando o contexto histórico que caracterizou o momento da formação dos Oficiais Policiais Militares, na Bahia, o capítulo pretende evidenciar o envolvimento dos Estados Unidos da América (EUA), na formação de policiais militares brasileiros, no período da ditadura militar, no âmbito dos Acordos MEC-USAID. Para tanto, será tomada como referência, o relatório de cursos de formação realizados nos Estados Unidos por oficial da PM, durante o Regime Militar.

5.1 Ecos da guerra fria: da aliança para o progresso aos acordos MEC-USAID

Com o lançamento das bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki, além de demarcar o fim da II Grande Guerra, os EUA apresentaram ao mundo e em especial à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) seu poderio bélico. Esse poderio ser utilizado contra todo e qualquer país que contrariasse seus interesses políticos. Assim, as relações entre as duas potências ficaram tensas e disso resultou a disputa sobre áreas de influência em todos os continentes. Tanto os EUA, quanto a URSS buscavam aliados e isso se estabelecia como condição para acordos econômicos, diplomáticos, políticos, dentre outros. Esse cenário caracterizado pelas tensões entre EUA e URSS, passou a ser chamado de Guerra Fria.

Os conflitos entre o bloco capitalista, representado pelos EUA, e o socialista, sob a tutela da URSS, lançaram seus tentáculos sobre o mundo. Havia uma espécie

de corrida pela inclusão de países “neutros” para se incorporarem a um dos dois blocos político-econômicos. Essa corrida se processava com a criação de associações, como a organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), sob a liderança dos EUA e o Tratado de Amizade, Cooperação e Assistência Mútua, mais conhecido como *Pacto de Varsóvia*, tendo como principal representante a URSS.

No caso específico do Brasil, as relações político-econômicas estavam comprometidas com o bloco capitalista, mesmo antes do golpe militar de 1964. Segundo Eduardo Galeano:

Em 1952, o acordo militar assinado com os Estados Unidos proibiu o Brasil de vender as matérias-primas de valor estratégico — como o ferro — aos países socialistas. Esta foi uma das causas da trágica queda do presidente Getúlio Vargas, que desobedeceu esta imposição vendendo ferro à Polônia e Tchecoslováquia, em 1953 e 1954, a preços muito mais altos do que os que pagavam os Estados Unidos (2002, p. 109).

A partir do trecho acima apresentado, é possível mensurarmos o grau de comprometimento do Brasil com os EUA. Mesmo antes da ascensão dos militares ao poder, já havia acordos favorecendo aos Estados Unidos. A instalação dos governos militares no Brasil e em boa parte da América Latina, e o temor do avanço do comunismo nas Américas levaram os EUA a financiar e apoiar às ditaduras que aqui se instalaram.

Nesse momento, são intensificados os acordos de ajuda financeira ao Brasil. Dentre tais acordos, temos a Aliança para o progresso, que foi uma tentativa de evitar que outros países seguissem o exemplo de Cuba, uma vez que “É sabido por todos que o móvel principal para o surgimento da Aliança para o Progresso data do advento da tomada do poder em Cuba por Fidel Castro” (ARAPIRACA, 1982, p.143). Portanto, a aliança se apresentava como uma resposta à ação cubana. Ainda, conforme Lima (2006), citando Villa (1966):

A Aliança para o Progresso (Alianza para el Progreso) foi um programa de ajuda econômica e social dos Estados Unidos da América para a América Latina efectuado entre 1961 e 1970. A sua origem remonta a uma proposta oficial do Presidente John F. Kennedy, no seu discurso de 13 de Março de 1960 durante uma recepção, na Casa Branca, aos embaixadores latino-americanos. O discurso foi transmitido pela Voz de América em inglês e

traduzido em espanhol, português e francês. A Aliança duraria 10 anos, projectando-se um investimento de 20 milhões de dólares, principalmente da responsabilidade dos Estados Unidos, mas também de diversas organizações internacionais, países europeus e empresas privadas. A proposta foi depois pormenorizada na reunião ocorrida em Punta del Este, Uruguai, de 5 a 17 de Agosto, no Conselho Interamericano Económico e Social (CIES) da OEA. A Declaração e Carta de Punta del Este foram ambos aprovados por todos os países presentes, com a excepção de Cuba. A rejeição de Cuba não é de estranhar, já que a Aliança era claramente uma forma de resposta à Revolução Cubana. A Aliança foi extinta em 1969 por Richard Nixon (2006, p. 02).

Ao citar Villa (1966), Lima (2006) nos apresenta a origem da Aliança para o Progresso, destacando claramente seus objetivos para com a América Latina. Iniciava-se um ciclo de acordos com os EUA, objetivando a intervenção na política do País. Precisamos registrar que esses acordos não se limitavam ao campo educacional, estendiam-se à saúde, à agricultura, à política, à segurança pública, enfim, colocava em xeque a autonomia brasileira, uma vez que as decisões sobre o rumo da Nação estavam nas mãos dos técnicos norte-americanos. Lembremos que, como já apresentamos, havia um temor da expansão da revolução cubana pela América Latina. Uma forma de impedi-la era passar a ditar as regras a serem seguidas pelos países assistidos pelos financiamentos do acordo.

Com a guerra do Vietnã, e ao findar a década de 1960, o governo norte-americano voltou a sua atenção e seus investimentos internacionais para esse conflito. Assim, os recursos da Aliança para o Progresso foram reduzidos drasticamente, a partir de 1966, culminando, no ano de 1973, com a extinção do Conselho Permanente que havia sido criado para fazer a gestão da Aliança para o Progresso. O campo educacional mostrava-se estratégico para conformar uma visão favorável a essa aliança, isto é, afinada com os ideais anticomunistas.

Nesse contexto, as ações voltadas para a educação se articulavam com a doutrina da Segurança Nacional. Os acordos prosseguiram entre o Estado brasileiro e os EUA. O Ministério da Educação (MEC) e os EUA assinaram o acordo conhecido como Acordo MEC/USAID. Tal acordo possuía três “pilares” que relacionam a educação com o desenvolvimento, a segurança e a comunidade (PILETTI, 2000, p.128-130).

Para que fosse implantado o programa, havia uma imposição ao Brasil. Era obrigatória a contratação de técnicos norte-americanos para o assessoramento do

programa. Os técnicos oriundos dos Estados Unidos criaram e impuseram a reforma da educação pública que atingiu todos os níveis de ensino.

No auge do Regime Militar, e com total apoio dos governantes do País, as alterações foram sendo realizadas para atender ao mercado internacional e para manter o regime político que aqui se estabeleceu a partir de 1964. Dentre as mudanças, disciplinas como História tiveram sua carga horária reduzida, bem como seus conteúdos supervisionados.

A partir de abril de 1964, a estrutura da educação brasileira reformula suas bases, engendrando por um projeto educacional alicerçado pelos aspectos econômicos do país. Essa nova estrutura militar passa a reescrever a história do País com base no autoritarismo. Esse processo de envolvimento da educação com as propostas econômicas reflete o contexto internacional, que além de uma formação adaptada à realidade política brasileira, buscava produzir em série mão-de-obra barata.

Segundo, Araújo (2005), as escolas polivalentes foram escolas financiadas pelos acordos MEC-USAID e tinham como objetivo a preparação de contingente para o mercado de trabalho. Esse momento de investimentos dos EUA, no Brasil, representa a fase política de ajuda que, combinada com a ascensão militar ao poder político, “encontram o ambiente propício para investimentos na educação, saúde e agricultura” (ARAÚJO, 2005, p. 57), sem esquecer a segurança pública.

A USAID já atuava no Brasil antes de 1964, “na formação de professores primários, através da Universidade de Minas Gerais” (Ibdem, p. 77). Estendendo-se para outros estados federativos, tais acordos normatizavam convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Baseados no modelo norte-americano de educação para as massas, tais acordos intensificam-se entre junho de 1964 a janeiro de 1968.

Os acordos MEC-USAID inseriam-se historicamente num contexto fortemente marcado pelo tecnicismo na educação brasileira, ou seja, pela concepção de educação como mola propulsora para o desenvolvimento econômico. Assim, a “ajuda externa” para a educação objetivava apresentar as diretrizes políticas e técnicas para uma reordenamento do sistema educacional brasileiro.

Os técnicos norte-americanos que aqui se instalaram, buscavam garantir a adequação do sistema de ensino brasileiro, atendendo aos interesses das grandes empresas norte-americanas. O primeiro acordo, com abrangência nacional, é

assinado no bojo do golpe militar e por tal acordo, o ensino primário deveria ser aperfeiçoado dentro das exigências da USAID. Assim, todas as atividades de aperfeiçoamento do ensino primário deveriam ser analisadas por membros da USAID antes da sua aplicação, que aprovariam ou não a execução delas. Assim,

Houve toda uma mobilização dos quadros da inteligência pedagógica brasileira, no sentido de absorção das práticas educativas observadas nos EUA, principalmente com referência à efetividade e a eficiência dos aparelhos alternativos para as minorias ali desenvolvidos (ARAPIRACA, 1982, p.110).

Às minorias foram destinadas o modelo das escolas polivalentes nos Estados Unidos. Essas minorias foram “os negros, índios, porto-riquenhos, chicanos” (ARAPIRACA, 1982, p. 127). É com base na realidade de crianças e jovens que viviam em situação socioeconômica desfavorável nos EUA, que se aplicaram, nas escolas brasileiras, as experiências educacionais lá adquiridas. Essas experiências só se aproximavam da realidade, no Brasil, no que diz respeito à destinação da proposta educacional voltada para as classes desfavorecidas.

Os acordos se sucediam e com eles crescia a dependência do País. Sob o signo da dita “modernização” da educação, mas, na verdade, com o objetivo de atender ao apelo econômico internacional, é que são feitos acordos para o ensino primário e secundário, além da reforma no ensino superior.

No que diz respeito à nossa dependência, Arapiraca (1982, p.127) nos afirma ainda que “O financiamento desse programa [acordos MEC—USAID] é o financiamento da nossa dependência político-econômica aos EUA [...]”. Para Romanelli (2002), o objetivo central dos investimentos internacionais em sociedades colonizadas ou recém-saídas do colonialismo, é a preparação da mão-de-obra ou recursos humanos nos mais diferentes níveis de qualificação, que são adaptados culturalmente para atender às necessidades dos grupos investidores, consolidando, dessa forma, a dependência político-financeira.

5.2 Os Acordos MEC-USAID e a formação de Oficiais da Polícia Militar da Bahia

Os acordos MEC-USAID invadem todos os segmentos educacionais brasileiros, inclusive os Cursos de Formação de Oficiais da Polícia Militar da Bahia. No caso dos CFO da PMBA, essa influência se exercia na forma de uma intervenção curricular, conforme vimos no capítulo anterior.

Inicialmente, a temática da relação Segurança Pública Brasileira e USAID não apresentam relações diretas. Mas, como já sabemos, foi com o aval de membros da cúpula da segurança nacional, o Exército brasileiro, que os acordos de “ajuda” financeira desse órgão penetraram mais profundamente na educação do País. Assim, como nas outras instituições voltadas à educação, a Polícia Militar baiana, através dos acordos de “cooperação” da USAID, enviaram representantes da PMBA para realizarem cursos financiados por tal acordo.

Nesta seção do trabalho, analisaremos o relatório emitido por membro da Polícia da Bahia, discorrendo sobre o processo de seleção e realização de curso Geral de Polícia, realizado na Academia Internacional de Washington, nos EUA.

A análise desse relatório nos faz perceber o grau de dependência do País no que diz respeito à política financeira, imprimida pelos EUA aos países em desenvolvimento, nas décadas de 1960 e 1970. O relatório por nós analisado foi apresentado por um oficial da PM baiana e está fragmentado em três seções, assim dispostas: I- seleção; II- viagem e hospedagem; e III- os cursos. O processo para o intercâmbio educacional inicia-se no ano de 1968, mesmo ano em que é assinado o AI-5, pelo general Costa e Silva, Presidente da República.

Na seção *seleção*, o autor esclarece os critérios de escolha dos candidatos para participarem do Curso Geral de Polícia, realizado na Academia Internacional de Washington. Assim, afirma C.A.P que “As Organizações Policiais Militares da Bahia (SSP e PM) não dispõem ainda de um critério estruturado e regulamentado com vistas à seleção de candidatos a bolsa no EE.UU”. (C.A.P, 1969, s/p). Afirma ainda o oficial que o auxílio na seleção dos policiais brasileiros que participariam do curso nos EUA teve origem na:

Divisão de Segurança Pública da USAID do Brasil, [que promovia], periodicamente cursos sob sua supervisão visando estabelecer um critério

seletivo para envio de participantes ao Curso Geral de Polícia na Academia Internacional de Washington (C.A.P., 1969, S/P.).

Ao observarmos o trecho acima apresentado, podemos perceber que a USAID também atuou na formação e qualificação dos oficiais da PM da Bahia, inclusive estabelecendo os critérios de seleção dos profissionais a serem agraciados com bolsas de estudos nos EUA. A “ajuda” financeira oferecida pela USAID, segundo Arapiraca (1982), Romaneli (2002) e Araújo (2005) representava, na verdade, uma máscara que camuflava o objetivo central dos financiamentos: o domínio da economia, da política e a aculturação dos países latino-americanos.

Ainda conforme consta em relatório, no ano de 1968, a Divisão de Segurança Pública da USAID no Brasil ofereceu, paralelamente ao Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais (CAO), cursos de especialização. O curso de Supervisão da Administração Policial, oferecido pela Divisão de Segurança da USAID, tinha como função selecionar os dois primeiros colocados:

[...] para uma Bolsa de Treinamento nos EE.UU. Eu fui um dos primeiros classificados, sem saber contudo se 1º ou 2º. No mês de fevereiro de 1969 recebia de Mr. L. Barnes através da Direção da Escola de Polícia “Nelson Pinto” a documentação para a bolsa [...] C.A.P., 1969, s/p).

Sob a argumentação de que não havia critérios objetivos para selecionar candidatos para realizarem cursos nos Estados Unidos da América, as decisões sobre quem deveria receber a bolsa ficam a cargo dos técnicos da USAID. Eles passam a controlar as decisões na formação dos oficiais da PM, reforçando a ideia da escola como instituição de controle social. A esse respeito, Silva (2003) afirma que a escola:

É uma instituição de *controle social*, na medida em que pode estar a serviço do modelo de sociedade assentada em profundas desigualdades, de acordo com o pensamento daqueles que vêm à escola como reprodutora da ordem socioeconômica e cuja função é ajustar os indivíduos ao modelo civilizatório dirigido pelos dominantes e prepará-los para desempenhar papéis sociais predefinidos. Embora afirmem que a educação pode ser utilizada como meio para diferenciar os indivíduos e, simultaneamente, instrumento de equalização social, na verdade o que ela faz é adaptar os indivíduos às

normas e aos valores vigentes numa sociedade de classes. Acreditam que a sociedade tem que estar em harmonia e em equilíbrio, e o elemento condicionante desta sobrevivência é a educação atribuída aos indivíduos (SILVA, 2003, p. 291).

Sabemos que a educação é um dos mecanismos de controle social mais eficaz e foi com base nessa constatação que a USAID estende seu raio de ação na formação do oficialato da Corporação baiana. Tal intervenção tinha em vista ajustar a política de segurança pública aos ideais do Regime Militar, cumprindo as exigências norte-americanas. Assim, em busca do controle político-ideológico daquele que deveria ser multiplicador da forma de segurança pública desejada pelos investidores norte-americanos nas terras brasileiras, é que foram selecionados os oficiais que mais interessavam à Divisão de Segurança Pública da USAID, no Brasil. É preciso registrar que C.A.P era Instrutor (professor) da APM, no período pesquisado. Ao formar a camada dirigente da Corporação baiana, a USAID passa a ter também o controle político-ideológico da tropa.

Na segunda seção do relatório produzido por C.A.P, o autor trata da viagem e hospedagem. Afirma que a viagem ocorreu em 15 de agosto de 1969, entretanto, os candidatos baianos saíram da Bahia no dia quatorze do mesmo mês e ano. Havia uma escala no estado da Guanabara, onde os selecionados deveriam ser “apresentados ao diretor da Divisão de Segurança Pública da USAID, Mr. Theodore Brown” (C.A.P, 1969, s/p). Depois das apresentações, os candidatos aos cursos “ofertados” pela USAID tiveram seus vistos de saída nos passaportes providenciados.

Segundo Alves (1968, p.17), em seu trabalho *O beabá MEC-USAID*, havia por parte da instituição norte-americana uma “tentativa de dominação do futuro das gerações brasileiras pela imposição de um sistema de ensino baseado nos interesses norte-americanos [...]”. A dominação pela educação era extremamente importante para a USAID, pois através dos anos, a ideologia inculcada por tal organismo seria transmitida às novas gerações, através dos multiplicadores treinados nos EUA.

Ao chegarem aos EUA, os oficiais da Polícia Militar da Bahia foram hospedados na residência de uma família de brasileiros, permanecendo nesse domicílio durante quinze dias. Após esse período, mudaram-se para um

apartamento mais próximo da Academia de Polícia, onde realizavam o curso. Não é apresentado no relatório o porquê da hospedagem dos estudantes ter sido direcionada à residência de uma família brasileira e não a um hotel ou apartamento, como ocorreu depois de quinze dias. Como o momento era de vigília constante, podemos hipoteticamente supor que havia um quê de fiscalização das ações dos oficiais por parte da USAID e do próprio país, por conta do temor da disseminação dos ideais comunistas.

Em seção destinada à descrição da experiência na Academia Internacional de Polícia, C.A.P assinala que, além dos cursos realizados na própria Academia, havia outros cursos oferecidos pelo governo norte-americano. Assim, a programação visava não somente dotar o participante de conteúdo em termos policiais, como também introduzi-lo na vida e costume dos EUA, a fim de que sua estada “como em seu país fosse” (Idem, 1969, s/p).

O trecho acima leva a indagar sobre a utilidade de conhecimentos sobre a vida e costume norte-americanos para a vida prática de policiais militares brasileiros. A hipótese para essa indagação é de que havia uma preocupação em difundir os valores dos EUA em todos os países das Américas evitando, assim, a expansão do comunismo. Assim, no que diz respeito à educação,

O modelo alternativo utilizado pelos EUA conota uma marcante dimensão ideológica na solução dos seus problemas sociais na medida em que, reconhecendo as desigualdades sociais, procura dissimulá-las através de práticas políticas capazes de manter a hegemonia da classe dirigente. (ARAPIRACA, 1982, p. 127)

Ainda, segundo esse mesmo autor “desde 1967, um total de 42 educadores brasileiros receberam o grau de mestre de Artes em Educação, na Universidade Estadual San Diego” (Idem, p. 131).

A inculcação do modelo de vida norte-americano abriu o curso oferecido para treinamento dos oficiais brasileiros. A primeira semana do curso ocorreu no Centro Internacional de Washington (WIC) para “introdução da vida nos EE.UU. da qual constaram palestras e conferências” (C.A.P. 1969, s/p). As atividades versavam sobre economia, história, educação e sociologia, “além de excursões pela capital aos monumentos históricos e pontos importantes quer turísticos quer oficiais”.

Depois do estudo dos costumes norte-americanos, atividade obrigatória do curso, os policiais foram apresentados à Academia Internacional de Polícia (IPA).

O curso que os oficiais baianos participaram estava composto de cinquenta e seis participantes, sendo 26 brasileiros e 30 originários de dez países da América Central e do Sul. Os participantes foram divididos em duas turmas. Sobre o Curso Geral de Polícia, C.A.P. afirma que

[...] esta estruturado de modo a abranger todas as necessidades do policial no exercício de sua missão principalmente no que diz respeito a repressão a criminalidade, valendo salientar que em muitos casos o curso deixa a desejar no que diz respeito ao nosso "Modus Vivendi" porquanto as peculiaridades de nossa sociedade muito pouco é estudada e justifica-se tal fato porque o curso não somente visa o Brasil e sim todas as 3 Américas, necessário se torna que cada participante faça suas próprias adaptações a realidade de seu país (1996, s/p).

A partir do trecho acima apresentado, podemos perceber como os EUA se preocupavam com o avanço do comunismo no continente americano. Isso pode ser evidenciado a partir da oferta de cursos que congregassem membros da segurança pública das três Américas. Ao afirmar que não havia uma apreciação dos costumes e tradições dos países representados pelos oficiais em cursos, a USAID deixa perceptível a necessidade de apresentação da sociedade norte-americana como o ideal de pátria a ser seguido na América Latina. Lembremos que o primeiro momento do curso foi o aprendizado sobre o costume e as tradições dos EUA.

Os cursos e acordos militares buscavam distanciar os valores do socialismo e ao mesmo tempo garantiam a exploração da economia desses países, além da disseminação da cultura norte-americana como modelo para toda a América. Era o projeto "as Américas para os norte-americanos". Um dado importante que não podemos deixar de fora dessa análise, é a percepção de C.A.P no que diz respeito à imposição dos valores culturais dos EUA, em detrimento do que ele chama de *Modus Vivendi* da nossa sociedade, cuja justificativa situou-se no fato de não ser um curso direcionado aos oficiais brasileiros, mas sim a toda a América. Ainda relata o autor que, durante o período de Curso Geral de Polícia, os participantes frequentavam outros cursos na própria academia como o de Emprego de Armas de Fogo e Agentes Químicos.

Depois do período dedicado a essa formação, os oficiais em curso foram apresentados ao Instituto Americano de linguagem, para participarem de um curso especial de língua inglesa. Findo o curso de língua Inglesa, os agentes de segurança pública foram submetidos a um curso sobre “[...] guerra inconvençional – guerrilha, curso este ministrado pelo Exército dos EEUU através do seu Instituto para a Assistência Militar [...]” (Idem).

No decorrer do curso, também foram realizadas atividades extraclases, como é o caso de uma excursão através de seis estados dos EUA, como também se dirigiram à cidade de Toronto, no Canadá. O objetivo de tal excursão era a observação dos organismos policiais daqueles estados. Esse foi o desenho do curso de especialização, oferecido aos oficiais baianos, nos EUA, em 1969.

Ao encerrar o relatório apresentado ao Comando Geral da PMBA, C.A.P. sinaliza que:

Ao sair de Salvador fora acertado que a nossa especialização seria em Métodos de Instrução. Acontece que por razões particulares a IPA não pode contar com tal curso na época [...] foi-nos dada, — a mim e aos demais em nosso caso — uma opção sobre dois ou três cursos, escolhemos então Investigação Policial curso que não só refere-se a investigação de um modo geral, como também a segurança de altos dignitários

Inicialmente, o aperfeiçoamento oferecido ao oficialato pela Divisão de Segurança Pública da USAID, no Brasil, buscava a qualificação de multiplicadores em Métodos de Instrução. Tal curso serviria de base para a formação dos oficiais, na APM. Era uma tentativa de formação dos formadores em segurança pública na Bahia. Não podendo ser oferecido o curso, a USAID, através da Academia Internacional de Polícia, oferece aos oficiais baianos, dentre outros cursos, o de Investigação Policial, refletindo assim o momento vivido pelo País, já que a formação primava também pela segurança de altos dignitários. Essa qualificação buscava reforçar a segurança de diplomatas, que vinham sendo alvo de sequestros por parte dos grupos de resistência à ditadura militar, no Brasil.

O ano de 1969, no País, foi marcado pelo enfrentamento de movimentos armados opositores ao Regime Militar. A Aliança Nacional Libertadora (ANL), a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), dentre outros movimentos, atuavam como

foco de resistência às ações adotadas pelos generais do Exército, que estavam no poder político do País. Tais movimentos empenhavam-se em assaltos a bancos, sequestros de diplomatas, como é o caso do embaixador norte-americano, em 1969 (GERMANO, 2005, p. 68). Portanto, mesmo ano do curso oferecido pela USAID, aos oficiais da América Latina.

As ações da USAID foram apoiadas e legitimadas pela ditadura militar. Os acordos dessa agência norte-americana com o Brasil iniciam-se na educação, estendendo-se à saúde, à economia, à agricultura, à segurança pública, enfim, alcançando todos os setores da sociedade brasileira. No que diz respeito à segurança pública, o acordo nos mostra a preocupação em preparar o aparelho de repressão do estado, para agir dentro dos moldes estabelecidos pela nova conjuntura social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece que o condicionamento dos anos de chumbo nos fez desviar o foco das pesquisas sobre a relação Educação e Regime Militar no Brasil. Na Bahia as pesquisas sobre essa temática são quase incipientes. Isso revelou quão importante foi a realização dessa dissertação.

Assim, ao tentarmos findar o texto, vivemos a angústia e ao mesmo tempo temos consciência que ainda não o terminamos... Toda e qualquer conclusão deixa (in)conclusões. Ainda há muito por se escrever sobre o currículo dos CFOs nos anos de chumbo. Entretanto, a partir das inferências e com base nas diferentes fontes pesquisadas, tivemos a possibilidade de construir algumas observações.

Na dissertação intitulada *Formação dos Oficiais da Polícia Militar da Bahia 1964-1980: uma história não contada*, buscamos responder ao seguinte problema: *em que medida o funcionamento dos cursos de formação de oficiais policiais militares da Bahia, no período de 1964-1980, estava comprometido com as tendências ditatoriais dos governos militares?* Para que construíssemos respostas para esta questão, compreendemos o universo no qual foi registrada a história da educação para a formação dos oficiais policiais militares da Bahia. Além disso, identificamos e analisamos as implicações do golpe militar nos CFOs da PMBA. Responder a essas questões só foi possível a partir do acesso aos arquivos da Polícia Militar baiana.

Dessa forma, o estudo sobre a história da Corporação nos possibilitou conhecer a instituição nos seus primórdios, bem como a conjuntura social em que emerge a PMBA. Esse momento do trabalho também permitiu visualizarmos quem podia ingressar na Corporação, bem como de que forma se processava a formação dos homens que a compunham.

Os resultados constantes nesse trabalho mostraram também que a formação dos oficiais da Corporação baiana nos anos iniciais estava condicionada à passagem pelo Exército, não havendo nenhuma forma de preparação do oficialato pela PM. Esse quadro só mudou no século XX, com a criação da APM e, conseqüentemente, dos Cursos de Formação de Oficiais.

Assim, focamos atenção no currículo dos cursos de formação no período por nós pesquisado. Toda a construção da pesquisa foi norteada pela hipótese de que os cursos de formação de oficiais policiais militares da Bahia adaptaram seus currículos para formar policiais militares que atendessem aos desígnios da ditadura militar brasileira. Esta premissa se confirmou a cada momento que costurávamos a tessitura da dissertação.

Os estudos sobre a formação na APM entre os anos de 1964 e 1980 evidenciaram que houve um significativo esforço de alteração na finalidade da função do oficial da PM. Tal alteração se manifestava a partir da inclusão e/ou exclusão de determinado componente curricular na formação desses policiais. A preparação do oficialato baiano depois do golpe foi calcada em ensinamentos para coibir a ação dos grupos contrários à ditadura militar. Disciplinas como Segurança Nacional, Informação e Contra informação, Topografia de Campanha, Guerrilha contra guerrilha, dentre outras, são incluídas nos CFOs a partir de abril de 1964.

Havia um novo projeto de educação para o país e conseqüentemente, um novo modelo para a formação dos oficiais da Policial Militar da Bahia. Este novo oficial era formado para estar em sintonia com a nova ordem política, sendo portando preparado pela e para a ditadura militar.

Outros dados que emergiram nas pesquisas nos ajudaram na comprovação da hipótese. Além dos currículos se adequarem ao contexto histórico, relatórios anuais de atividades, boletins, cursos, manobras, conferências, abordavam temas ligados ao combate aos opositores da Ditadura Militar brasileira, ora denominada pelos agentes de segurança como Revolução. Mais dados corroboram com a nossa tese: este é o caso da presença de membros da polícia militar de outros estados federativos na APM da Bahia. Com o amadurecimento do regime, a presença de representantes de outros estados em formação na Academia baiana só se intensificou.

Mais elementos, como a origem social, étnico-racial, também emergiram no momento da pesquisa nos arquivos da Corporação. Assim como foi possível identificarmos que o projeto de formação dos profissionais de segurança pública na APM também sofreu influência dos acordos MEC-USAID.

O projeto de educação para o país bem como para a formação dos oficiais na APM da Bahia estava comprometido com o ideal de combate ao comunismo, bem

como alicerçado nos valores estabelecidos pela Ditadura Militar implantada no país a partir de 1964.

Formação dos Oficiais da Polícia Militar da Bahia 1964-1980: uma história não contada nos revelou os bastidores da APM nos anos de chumbo. Também nos possibilitou conhecer a moldura preparada para a formação destes oficiais neste momento da história. Possibilitou refletirmos sobre o poder que a educação e o currículo possuem na (de)formação dos cidadãos.

Sabemos, evidentemente, que não foi possível assistir a todas as questões que emergiram. A Polícia Militar da Bahia estava constituída, neste momento da história, por homens que carregavam histórias, ideais, valores que estavam embasados no grupo social ao qual pertenciam.

Assim, deixo questões como: qual era a percepção destes alunos e professores sobre a Ditadura Militar? E na formação das praças (soldados, cabos e sargentos), houve adaptação do currículo para atender ao Regime militar? Quem eram estes homens e qual a escolaridade para ingressar na PMBA neste quadro? Quais lembranças permeiam a memória dos professores e alunos da APM nos anos de chumbo?

Muitas outras questões se apresentaram para que outros pesquisadores possam, a partir deste trabalho, buscar entender a atuação desta e de outras instituições neste momento da história. É imprescindível que lutemos para arrancar o máximo de informações que revelem o que se processou nos quartéis baianos entre 1964-1985.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcio Moreira. **O beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

ARAÚJO, José Alfredo de. **Escola Polivalente San Diego: Um estudo de caso na História e Memória da Educação Brasileira em Salvador**. 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2005.

ARAUJO, Oséas. **Notícias Sobre a Polícia Militar no século XIX**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1949.

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. Memória, documento e arquivo: apontando para uma história das instituições educativas. In: Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I –v. 1, n. 41 (jan./jun.,1992) – Salvador: UNEB, 1992. p. 21-30.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARANHA, Roberto. **Manual de Instrução Integrativa da Polícia Militar da Bahia**. 2. ed. Salvador: Garamond, 1997.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil nunca mais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica teoria e método**. Trad. André Dore. São Paulo: Edusc, 2006.

BENEVIDES, M. **"Ditabranda" para quem?** Carta Capital, São Paulo, 27 fev.2009
Disponível em :
<<http://www.cartacapital.com.br/app/materia.jsp?a=2&a2=8&i=3462>>. Acesso em : 2
abr.2010.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. (Org.)
3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Sobre el poder simbólico: en intelectuales, política y poder** Trad. Alicia
Gutiérrez. Bueno Aires, UBA/Eudeba, 2000. p. 65-73. Disponível em:<
<http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/1040.pdf>>. Acesso em: 31 out.2009.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Santana...[et al]. **História geral do Brasil (da
colonização portuguesa à modernização autoritária)**. Rio de Janeiro: Campus,
1990.

CARVALHO, José Murilo de. **D. João e as histórias dos Brasis**. Rev. Bras. Hist.,
2008, vol.28, no.56, p.551-572. ISSN 0102-0188. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 18 out.2009.

_____. **Os bestializados o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo:
Companhia da Letras, 1987.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização
Brasileira, 2008.

CEREZER, Osvaldo Mariotto **Documentos de Identidade**. Dossiê Foucault.
Organização: Margareth Rago & Adilton L. Martins. N. 3 – dezembro 2006/março
2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/resenha03.pdf>>. Acesso
em: 02 mar.2009.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e
práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: Revista Brasileira de
Educação. Abr 2006, vol.11, no.31, p.7-18. Disponível em:
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-
24782006000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 fev.2010.

COUTO, Ronaldo Costa. **História Indiscreta da ditadura e da abertura: Brasil:
1964-1985**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CUNHA, Regina Céli Oliveira. **A concepção crítica de currículo ou: um encontro com Michael Apple no fosso do Castelo** [1997?]. p. 1-34. Xerocopiado.

DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

FIALHO, Nadia Hage. Pesquisa em educação. Caderno de Pesquisa Esse in Curso (Salvador), v. 7, p. 73-92, 2006.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. 2. ed. Tradução de Leonardo Martinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1985.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Trad. Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GASPARI, ELIO. **Ditadura Escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GAY, Peter. **O estilo na história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. In: MOREIRA e SILVA. Cultura popular e Pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 93-124.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Trad: Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas: a esquerda brasileira-das ilusões perdidas à luta armada**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

HOBSBAWN, Eric J. **O presente como história: escrever a história de seu próprio tempo**. in Novos Estudos CEBRAP, São Paulo: n. 43, novembro 1995.

HORNBURG, Nice; SILVA Rubia da. **Teorias sobre Currículo Uma análise para compreensão e mudança**. In: Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. V. 3 n. 10 - jan.-jun./2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Metodologia do Trabalho Científica: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, Jeimes Mazza Correia. **Acordos MEC-USAID e os ensinos de 1º e 2º graus**. Disponível em: <http://www.ce.anpuh.org/download/anais_2006_pdf/Acordos_MEC_USAID.pdf> Acesso em: 21 set.2010.

MAGALHÃES, Marionilde Dias Brepohl de. **A lógica da suspeição: sobre os aparelhos repressivos à época da ditadura militar no Brasil**. Rev. bras. Hist.v. 17 n. 34 São Paulo 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881997000200011&script=sci_arttext>. Acesso em:13 fev.2010.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Bahia: a cidade do Salvador e seu mercado no século XIX**. São Paulo: Hucitec, 1978. p.26-28; 115-127.

MIRANDA, Tânia. **Ensinar/aprender história recente: a resistência a ditadura no Brasil**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, V.1, nº 3, 2º SEM./1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 13 nov.2009.

PACHECO, José A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

POLÍCIA MILITAR DA BAHIA. **150 anos de Polícia Militar da Bahia**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1975.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O negro e a universidade brasileira**. Historia Actual On line HAOL, Núm. 3, 73-82 ISSN 1696-2060, 2004. Disponível em: <www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/.../31/32>. acesso dia 20 jul. 2010

RAMALHO NETO, Jaime Pinto. **Farda & cor mobilidade nas patentes e racismo na Polícia Militar da Bahia**. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) -- Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2008.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Everton Rodrigo. **Ideologia e dominação no Brasil (1974-1989): um estudo sobre a Escola Superior de Guerra**. Soc. estado. [on line]. 2007, vol.22, n.1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922007000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 jan.2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, José Bonifácio da; BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. **A reflexão sobre currículo escolar das professoras e professores da educação de jovens e adultos**. Disponível em: <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/Artigo%20GT%207B-03%20-%20Jos%E9%20Bonif%20cio,%20Jos%E9%20Lic%20Dnio%20e%20Ruth%20Pavan.pdf>>. Acesso em: 26 nov.2009.

SILVA, Kalina Vanderlei P. da. **Dos criminosos, vadios e de outros elementos incômodos': uma reflexão sobre o recrutamento e as origens sociais dos militares coloniais.** In: Lócus – Revista de História. Juiz de Fora, Núcleo de História Regional/Departamento de História/Arquivo Histórico. EDUFJF, 2002, v.8, n.1.

SILVA, Maria Abádia da. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira.** In: Cad. CEDES [on line]. 2003, Vol. 23, n.61, pp. 283-301. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622003006100003&script=sci_arttext> Acesso em: 29 set. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teorias do Currículo. Uma Introdução Crítica.** Porto: Porto Editora, 2000.

Sousa, J. M. **Um currículo ao serviço do poder?** Tribuna da Madeira. Educação. I-IV. AFRISE 2003. Disponível em: <<http://www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/40Umcurriculoaoservicodopoder.pdf>.> Acesso em: 12 set. 2009.

TRAGTENBERG Maurício: **Uma vida para as Ciências Humanas.** Doris Accioly e Silva & Sonia Alem Marrach (Org.): Editora da UNESP/FAPESP, Araraquara, 2001.

TOLEDO, Caio Navarro de. **Crônica política sobre um documento contra a “Ditabranda”.** Revista de Sociologia e Política V. 17, Nº 34 : 209-217 OUT. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n34/a14v17n34.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2010.

YOUNG, M. Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 14(1), jan./fev. 1989.

_____. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 jun. 2009.

Documentos

BRASIL. **Ato Institucional** Nº I. Brasília: Presidência da República, 1964. Disponível em: <http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_2.htm> Acesso em: 01.set.2010.

_____. **Ato Institucional** Nº II. Brasília: Presidência da República, 1965. Disponível em: <<http://www.gedm.ifcs.ufrj.br/upload/legislacao/11.pdf>>. Acesso em: 01.set.2010.

_____. **Ato Institucional** Nº V. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: <<http://www.gedm.ifcs.ufrj.br/upload/legislacao/14.pdf>>. Acesso em: 01.set.2010.

MONIZ MARRETO. **Carta a El-Rei de Portugal**. 1893. Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/02ingr/Profmili.htm> >. Acesso em: 08 dez. 2008.

POLÍCIA MILITAR DA BAHIA. **Relatório de C.A.P.** Bahia: Arquivo da Diretoria de Ensino da PMBA, 1969.

_____. **Pasta Individual do aluno F.P.M.F.** Bahia: APM, 1960.

_____. **Pasta Individual do aluno C.A.S.** Bahia: APM, 1961.

_____. **Pasta Individual do aluno A.H.S.** Bahia: APM, 1962.

_____. **Pasta Individual do aluno A.H.S.** Bahia: APM, 1963.

_____. **Pasta Individual do aluno E.T.M.** Bahia: APM, 1964.

_____. **Pasta Individual do aluno M.Z.S.** Bahia: APM, 1965.

_____. **Pasta Individual do aluno A.C.S.S.** Bahia: APM, 1966.

_____. **Pasta Individual do aluno N.S.M.** Bahia: APM, 1967.

_____. **Pasta Individual do aluno A.A.B.** Bahia: APM, 1968.

_____. **Pasta Individual do aluno M.Q.A.** Bahia: APM, 1969.

_____. **Pasta Individual do aluno C.A.S.M.** Bahia: APM, 1970.

_____. **Pasta Individual do aluno A.A.B.** Bahia: APM, 1970.

_____. **Pasta Individual do aluno V.A.S.** Bahia: APM, 1971.

_____. **Pasta Individual do aluno A.A.F.** Bahia: APM, 1971.

_____. **Pasta Individual do aluno A.P.S.** Bahia: APM, 1972.

_____. **Pasta Individual do aluno A.C.S.S.** Bahia: APM, 1973.

_____. **Pasta Individual do aluno C.A.M.S.** Bahia: APM, 1974.

_____. **Pasta Individual do aluno J.S.O.** Bahia: APM, 1975.

_____. **Pasta Individual do aluno C.A.M.S.** Bahia: APM, 1976.

_____. **Pasta Individual do aluno D.O.F.** Bahia: APM, 1977.

_____. **Pasta Individual do aluno D.R.S.** Bahia: APM, 1977.

_____. **Pasta Individual do aluno D.R.** Bahia: APM, 1978.

_____. **Pasta Individual do aluno A.J.** Bahia: APM, 1978.

_____. **Pasta Individual do aluno C.R.A.** Bahia: APM, 1979.

_____. **Pasta Individual do aluno D.R.** Bahia: APM, 1980.