UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

ANTONIA MARIA DOS SANTOS SILVA

A FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO OFICIAL FORMADOR

TERESINA

ANTONIA MARIA DOS SANTOS SILVA

A FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO OFICIAL FORMADOR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – (UFPI), como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

FICHA CATALOGRÁFICA Universidade Federal do Piauí Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco Serviço de Processamento Técnico

S586f

Silva, Antônia Maria dos Santos.

A formação de praças da Polícia Militar do Piauí: uma análise a partir da prática pedagógica do oficial formador. / Antônia Maria dos Santos Silva. - Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2012. 163f.

Orientador(a): Prof°. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (UFPI/PPGEd).

Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), UFPI, 2012.

1. Polícia Militar. 2. Práticas pedagógicas. 3. Oficial professor . 4. Formação de praças. I. Título.

CDD 370.153

ANTONIA MARIA DOS SANTOS SILVA

A FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO OFICIAL FORMADOR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – (UFPI), como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Teresina, 16 de julho de 2012

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (UFPI/PPGEd)
Orientador

Prof^a. Dr^a. Iveuta de Abreu Lopes. (UESPI) Examinadora Externa

Prof^{a.} Dr^{a.} Bárbara Maria Macedo Mendes (UFPI/PPGEd) Examinadora Interna

Aos meus pais, Francisco e Zilda, pelo amor, compreensão e dedicação dispensados a mim.

Aos meus irmãos queridos e amados, que sempre acreditaram em mim, em especial a Goreti e Neta, irmãs mais velhas, pelo exemplo e generosidade a mim concedidos.

Aos meus sobrinhos, que a dedicação aos meus estudos, lhes sirva de exemplo.

A minha amada filha, Maria Valentina, minha estrelinha, companheira inseparável nesta reta final, minha maior realização.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer, sempre traz ao meu coração alegria e contentamento, portanto, neste momento ele está em festa, pois na construção de um trabalho como este encontramos muitas pessoas que são fundamentais na caminhada, que nos apoiaram e acreditaram que conseguiríamos ingressar e concluir o Mestrado, estes sem dúvida merecem os nossos agradecimentos. Então, agradeço:

Ao meu Pai Maior, pelo dom da vida e por cada dia me fazer ver a vida de uma forma diferente, me oferecendo assim um crescimento constante.

Em especial ao meu orientar, que Deus colocou em meu caminho, Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, orientador dedicado, pois sem o seu empenho, atenção, dedicação e energia, características admiráveis, eu não teria conseguido concluir este trabalho.

Às professoras Antônia Edna Brito e Bárbara Maria Macedo Mendes, pelas valorosas contribuições no exame de qualificação, em especial à professora Bárbara, pelo apoio, incentivo, carisma e pela confiança depositada para a concretização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Piauí da 18ª Turma do Mestrado em Educação pelos conhecimentos repassados durante o curso.

A meus companheiros de curso da 18ª Turma do Mestrado em Educação pelo convívio saudável, por compartilharem momentos tão especiais de construção de conhecimento, aprendizagens e descontração, em especial, à amiga Cristiana Barra, sinônimo de tranquilidade e otimismo.

À minha irmã Maria Raimunda da Silva, que a primeira vista nem parece, mas é uma das pessoas mais generosas e companheiras que conheço, a qual sempre me apoiou em meus estudos.

À Polícia Militar do Piauí, minha segunda casa, instituição honrada e comprometida, que através dos homens e mulheres que lhe representam busca a cada dia ser uma melhor Corporação para a sociedade piauiense.

A todos os membros que compõem o Corpo Administrativo do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças, pela valorosa contribuição e por sempre se mostrarem solícitos em me auxiliar dos menores aos maiores detalhes.

E, por fim, aos Oficiais professores do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças, bem como às praças, ex-discentes, pela atenção e dedicação com que se empenharam para colaborarem com a pesquisa, sempre com o intuito de estarem contribuindo com o ensino da nossa briosa Polícia Militar do Piauí.

RESUMO

A formação policial militar piauiense, assim como nos demais Estados da Federação apresenta-se ao longo da história, como uma formação de cunho positivista e reprodutivista, mediante a disseminação de condutas eminentemente militarizadas, porém, diante das transformações ocorridas nos últimos tempos, que se refletem nos processos educacionais, têm surgido iniciativas e tentativas que tentam romper com este tipo de formação que ainda apresenta fortes resquícios na atualidade. No intuito de trazer contribuições para o movimento que vislumbra uma formação policial militar voltada a atender os interesses do cidadão e a sua parceria com a comunidade, este estudo apresenta como problemática investigar qual é a prática pedagógica do Oficial da Polícia Militar que atua como formador nos cursos de formação de praças e como esta prática interfere na formação? Estabelece como objetivo geral analisar a prática pedagógica do oficial da Polícia Militar do Piauí que atua na formação de praças e sua interferência na formação. Como método investigativo optou pela pesquisa qualitativa de natureza descritiva, utilizou para tanto uma amostra de 16 oficiais professores e 21 egressos dos cursos de formação de praças do CFAP, situado no Município de Teresina -PI. Como característica deste método, a produção dos dados deu-se mediante questionários, análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas. O método de interpretação dos dados utilizados seguiu a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Fundamenta-se em autores como: Ludke e André (1986), Triviños (1995), Alarcão (1998), Zabala (1998), Nóvoa (1998), Chizzoti (1991), Perrenoud (2000), Muniz (2001), Freire (2001) Pimenta (2005), Behrens (2006), Ghedin (2006), Veras (2008), Souza (2009), Laércio e Aelson Dias (2010); Mendes (2011), Mendes Sobrinho e Sousa (2011). Este trabalho revela que as práticas pedagógicas do oficial formador apresentam-se em linhas gerais alinhadas a dois grupos de práticas, sendo uma voltada para a transmissão do conhecimento, em uma perspectiva reprodutivista, e outra em maior escala voltada para a produção/construção do conhecimento, direcionando-se a práticas pedagógicas mais inovadoras, abertas ao diálogo, à reflexão crítica e indissocialidade entre teoria e prática. Quanto às interferências da prática pedagógica na formação, evidencia o predomínio de uma interferência que pode proporcionar ao egresso transformar as informações repassadas em conhecimento, e assim, se tornarem sujeitos capazes de transformar o seu contexto social, cultural e institucional. Este fato foi ratificado na fala dos profissionais formados. Conclui ainda que, outras questões precisam ser alavancadas em relação à ação do oficial formador, a fim de que os professores que já mantêm uma prática em que predominam características mais inovadoras as reforcem, bem como a parte de professores que ainda possuem práticas conservadoras possam trabalhar em uma perspectiva mais emancipadora, visto que a ação destes em sala de aula é indiscutível para uma formação de praças mais contextualizada com os anseios da sociedade.

Palavras-chave: Polícia Militar. Prática Pedagógica. Oficial Formador. Formação de Praças.

ABSTRACT

The military police training of Piauí, as in other states of the country presents itself throughout history, as reproductive and positivist training, by means of dissemination of behavior highly militarized, but given the transformations that have occurred in recent times, which are reflected in the educational processes, has provoked initiatives and attempts to try to break this type of educational formation that still has strong remnants today. In order to bring contributions to this movement that sees a military police training with purpose to attend the interests of the citizen and his partner with the community, the research is a problematic to know what is the pedagogical practice of military police officer who works as a trainer in training courses of troops and how this practice interferes in this training?, In order to bring an analysis the pedagogical practice of police officer in regard to the training of troops of the PMPI. As characteristics of this method, we chose a descriptive qualitative research as an investigative method with a sample of 16 training officers and 21 graduates of training courses of troops, located in Teresina-PI. As characteristic of this method, the production of data was done through questionnaires, analysis of documents and semistructured interview. The method of interpretation of the data used in the research followed the content analysis proposed by Bardin (1997). Given this context, this paper brings the analysis done about the training of troops of PMPI, through of pedagogical practice of training officer based on the main theoretical references of authors: Ludke and André (1986), Triviños (1995), Alarcão (1998), Zabala (1998), Nóvoa (1998), Chizzoti (1991), Perrenoud (2000), Muniz (2001), Freire (2001), Pimenta (2005), Behrens (2006), Ghedin (2006), Veras (2008), Souza (2009), Laércio e Aelson Dias (2010), Mendes (2011), Mendes Sobrinho e Sousa (2011). This research revealed that is the pedagogical practices of training officer presents itself in general lines aligned into two groups of practice, the first line focused on transmission knowledge being a reproductive perspective, which showed up on a smaller scale, and the second line focused on production/construction of knowledge, directing them to more innovative pedagogical practices, opened to dialogue, critical reflection and inseparability between theory and practice. As for the interference of pedagogical practice on training we realize in speeches of graduated professionals prevailing an interference that can provide to graduate to transform the passed information into knowledge and so become subject capable of transforming his social, cultural and institutional. This fact has been ratified in the speech of the graduated professionals. We still have concluded that others issues need to be discussed concerning the action of training officer, for the purpose of training officers who already hold a practice where prevail most innovated features to enhance them, as well as the part of training officers who still have conservative practices can work in a more emancipatory perspective, since the action of training officers into classroom is unquestionable for a training of troops more contextualized and consequently to society.

Keywords: Military Police. Pedagogical Practice. Training Officer. Training of troops

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APMPI – Academia de Polícia Militar do Piauí

CAO – Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS – Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos

CEF - Centro de Educação Física

CFAP - Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças

CFC – Curso de Formação de Cabos

CFO - Curso de Formação de Oficiais

CFS – Curso de Formação de Sargento

CFSD - Curso de Formação de Soldados

CGESP - Curso de Gestão e Especialização em Segurança Pública

CHO – Curso de Habilitação a Oficial

CI - Centro de Instrução

CSPM - Curso Superior de Polícia

DEIP – Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PLAMA – Plano de Matéria

PM – Polícia Militar ou Policial Militar

PM/3 – 3ª Seção do Estado Maior Geral

PMPI – Polícia Militar do Piauí

QPM/0 – Quadro de Policiais Militares Combatentes

QPM/1 – Quadro de Policiais Militares de Manutenção em Armamento

QPM/2 – Quadro de Policiais Militares Operadores em Comunicação

QPM/3 – Quadro de Policiais Militares de Manutenção em Motomecanização

QPM/4 – Quadro de Policiais Militares Músicos

QPM/5 – Quadro de Policiais Militares de Manutenção em Comunicação

QPM/6 – Quadro de Policiais Militares Auxiliares de Saúde

QPM/7 – Quadro de Policiais Militares Corneteiros

QPM/8 – Quadro de Policiais Militares Motoristas

SENASP – Secretaria Nacional de Segurança Pública

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFPI - Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR	DO PIAUÍ:
UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO	18
1.1 Formação policial militar no Brasil: aspectos históricos	18
1.2 Formação policial militar no Piauí: aspectos históricos	
1.3 O Atual sistema educacional da Polícia Militar do Piauí	
1.3.1 A legislação que rege o ensino na PMPI	30
1.3.2 A estrutura do ensino na Corporação Polícia Militar	32
1.3.3 Corpo docente dos cursos de praças	35
1.4 O Projeto pedagógico dos cursos da formação em questão	37
CAPÍTULO II - A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO	POLICIAL
MILITAR.	43
2.1 Prática educativa, pedagógica e docente: desvelando alguns conceitos	43
2.2 A Prática pedagógica em discussão	45
2.2.1 Os paradigmas que permeiam as práticas pedagógicas	46
2.2.2 A prática pedagógica e a relação teoria e prática	53
2.2.3 Em busca de uma prática pedagógica reflexivo – crítica	57
2.3 Reflexões sobre a prática pedagógica e a formação policial militar	62
CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	70
3.1 Caracterização da pesquisa	
3.2 Campo de pesquisa	
3.3 Técnicas e instrumentos da coleta de dados	
3.3.1 O questionário	
3.3.2 A entrevista semi-estruturada	
3.4 Procedimentos de análise dos dados	
3.4.1 Análise de conteúdo	
3.4.2 Análise documental	
3.5 Sujeitos da pesquisa	
3.5.1 Perfil dos oficiais formadores pesquisados	

CAPÍTULO IV - A FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO OFICIAL
FORMADOR90
4.1 Balizadores da prática pedagógica dos oficiais formadores90
4.1.1 Discutindo a concepção de ensino aprendizagem dos professores formadores90
4.1.2 Formação inicial versus preparo para o exercício da docência93
4.1.3 A importância dada ao conhecimento pedagógico à prática pedagógica99
4.2 A prática pedagógica do oficial formador dos cursos de formação de praças da PMPI
novos contextos, velhos e novos caminhos
4.2.1 A percepção dos formadores em relação às dificuldades e facilidades para
desenvolverem sua ação docente no Centro de Formação
4.2.2 Caminhos percorridos pelo formador no exercício da sua prática pedagógica109
4.2.3 Procedimentos de ensino utilizados pelo oficial da PMPI na formação de
praças116
4.3 A Interferência da prática pedagógica do oficial formador na formação de praças da
PMPI: Na ótica do formador e do profissional formado
4.3.1 Na ótica do oficial formador
4.3.2 Na ótica do profissional formado
CONSIDERAÇÕES FINAIS
REFERÊNCIAS
APÊNDICES148
ANEXOS

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, temos vivido momentos de grandes transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que acontecem em uma velocidade vertiginosa, o que favorece o surgimento de uma sociedade com novos anseios e necessidades. Diante de tal fato, observamos que todas as áreas sociais estão buscando reconstruir ou construir novas formas de atender à sociedade emergente.

Neste contexto, a área educacional tem se destacado com exigências ainda maiores, dado à necessidade de se repensar o ato de ensinar diante da complexidade do mundo atual, principalmente no que diz respeito à qualidade do ensino requerido pela sociedade, o que tem provocado inúmeros debates em torno da educação, da formação de professores, do ser professor, da escola, do ensino e da aprendizagem.

Em decorrência destes debates e estudos em torno do sistema educacional, a educação e o ser professor na área da Segurança Pública, secundarizada por muito tempo como um dos temas primordiais para a excelência da qualidade nesta área, tem ganhado atenção nos últimos anos no cenário nacional. Neste âmbito, destacamos as ações do Ministério da Justiça que, através da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) criou no ano 2000 as Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Segurança do Cidadão. (BRASIL, MJ, 2000).

Posteriormente, no ano de 2003 dando prosseguimento às ações iniciadas pelas Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da área de Segurança do Cidadão, a SENASP elaborou a Matriz Curricular Nacional com o propósito de nortear a formação dos profissionais de Segurança Pública, ação esta, conjunta com outras desenvolvidas para uma melhor formação desse profissional.

No tocante a pesquisa voltada para o ensino policial militar, ainda percebemos uma produção escassa, somente nos últimos anos foram desenvolvidos alguns estudos relacionados a este ensino em todo o País, sendo que, nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente ao Estado do Piauí, encontramos somente um estudo relacionado à temática, cujo objeto de estudado foi "A prática docente na Academia de Polícia Militar do Piauí: uma abordagem à luz do agir comunicativo", desenvolvido por Moura (2006), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, o que demonstra a carência e necessidade de se pesquisar o ensino policial militar piauiense.

Diante desta realidade e com a intenção de ampliar e contribuir com reflexões sobre o ensino policial militar no Estado e, assim, fornecer subsídios para a construção e contextualização de uma Polícia Militar (PM) comprometida em atuar neste novo momento social é que procuramos analisar a formação de praças da Polícia Militar do Piauí (PMPI), a partir da prática pedagógica dos oficiais que atuam como formadores.

Neste sentido, partimos do entendimento de que não basta que docentes e discentes encontrem-se reunidos nos diferentes espaços educacionais desenvolvendo uma formação supostamente nova, mas se faz necessário conhecer com segurança e profundidade a gama de conteúdos e as diversas práticas pedagógicas que proporcionam a consistência dessa formação e da relação professor - aluno, a qual deve estar sempre permeada pelo conhecimento que, por sua vez, não está pronto e acabado, mas em contínua ressignificação.

Neste contexto, ensinar em qualquer área social é primordial. Sendo assim, entendemos que todo educador/formador necessita de uma formação que lhe dê suporte e conhecimento teórico-prático para o desenvolvimento da sua prática pedagógica. Prática pedagógica esta que corresponde a todas as ações desenvolvidas pelos docentes no contexto escolar, as quais têm como objetivo produzir ações que realmente produzam o efeito esperado, que auxiliem o processo ensino-aprendizagem, nos atores que vivenciam esta prática, professores e alunos. (PIMENTA, 2005)

Diante desta perspectiva, os professores podem organizar situações didáticas no sentido de ajudar os alunos na compreensão e construção dos diversos conteúdos, habilidades, posturas científicas, sociais, afetivas e humanas, as quais interferirão na formação e, consequentemente, na atuação profissional. Para tanto, qualquer profissional que atue como docente precisa de uma formação inicial e contínua com bases teórico-práticas consistentes para que possa conduzir o processo educacional conforme as novas exigências planetárias.

Tais exigências reforçam as nossas reflexões sobre a formação policial militar, construída a partir de leituras, vivência e ação docente como oficial formadora de praças da Polícia Militar do Piauí, que resultaram numa constante indagação delineando-se para o seguinte **problema de pesquisa**: Qual a prática pedagógica do Oficial da Polícia Militar do

¹ Praças é o termo empregado pela Policia Militar para designar o ciclo a que pertence os Subtenentes, Sargentos, Cabos e soldados da PMPI, contido na Lei nº. 3.808, de 16 de julho de 1981(Estatuto dos Policias Militares do Piauí).

Piauí que atua como formador nos cursos de formação de praças e como esta prática interfere na formação?

O interesse pela realização deste estudo advém desde o processo de nossa formação inicial, quando ainda na escola de formação de oficiais soubemos que estávamos aptos a ser professores de praças da nossa Corporação Polícia Militar. Diante desse fato passamos a questionar qual seria o resultado de uma análise das práticas pedagógicas na formação destes policiais uma vez que, embora saíssemos da escola de formação dominando os conhecimentos técnicos da profissão policial militar, não tínhamos conhecimentos pedagógicos suficientes, o que é facilmente observado nos históricos escolares de algumas Academias Policiais Militares, onde fomos formados. Em muitos casos estes conhecimentos se resumiam a uma disciplina de Didática com carga horária de 60h/a, a exemplo a Academia de Policia Militar do Piauí (APMPI), e em outras Academias à época da formação dos oficiais nem mesmo existia tal disciplina. Este questionamento constante nos conduziu a optar por desempenharmos nossas funções como Oficial junto ao Centro de Formação das Praças (CFAP) onde, neste espaço, com as observações, experiências e vivências ali adquiridas reforçamos todos estes questionamentos.

A presente reflexão e discussão remetem para um estudo mais profundo e, assim, delineamos como **objetivo geral**: Analisar a prática pedagógica do Oficial da Polícia Militar do Piauí que atua na formação de praças e sua interferência na formação. **Especificamente** pretendemos: a) Traçar o perfil do oficial formador que atua na formação de Praças; b) Caracterizar a prática pedagógica do oficial; c) Identificar a percepção de praças da PM em relação à interferência da prática pedagógica do oficial em sua formação d) Caracterizar os procedimentos utilizados pelo oficial da Polícia Militar do Piauí na formação de praças da corporação; e) Contextualizar a formação de praças no Piauí.

Nesta pesquisa buscamos embasamento em autores como: Ludke e André (1986), Veiga (1989), Chizzoti (1991), Triviños (1995), Zabala (1998), Mendes Sobrinho (1998), Nóvoa (1998), Alarcão (1998), Perrenoud (2002), Freire (2001), Bahrens (2003), Pimenta (2005), Muniz (2001), Moura (2006), Souza (2009), Laércio e Aelson Dias (2010) Mendes Sobrinho (2011), dentre outros.

É importante ressaltar que, com o desenvolvimento deste estudo qualitativo e descritivo pretendemos refletir sobre A formação de praças da Polícia Militar do Estado do Piauí, a partir da análise da prática pedagógica dos oficias que atuam como professores na escola, e assim, contribuirmos para uma melhor formação desses policiais que já atuam ou/e atuarão na sociedade piauiense prestando serviço de policiamento ostensivo.

Este estudo torna-se relevante porque a prática pedagógica do oficial é um componente de suma importância para o processo de formação policial, sendo assim entendemos que o papel do professor formador se consubstancie em criar condições para que o educando aprenda os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e de cultura diversificada, a fim de que possa desenvolver suas capacidades de forma ativa, inteligente e sistemática.

Assim, desenvolvendo capacidades com essas características os policiais militares estarão mais aptos a exercerem com excelência sua missão constitucional, que é a preservação e a manutenção da ordem pública. Desta forma, prestarão um serviço de melhor qualidade à sociedade que, nos últimos anos, tem sofrido com os altos índices de violência, o que vem causando uma constante sensação de insegurança.

Acreditamos, ainda que os resultados do estudo proporcionarão reflexões e superações de algumas posturas em relação à prática pedagógica dos oficiais formadores, uma vez que estes, ao repensarem suas práticas e refletirem sobre a sua ação docente, poderão ressignificá-la e buscar novas formações, pois inúmeras são as transformações ocorridas em todos os espaços sociais que indicam que é chegado o momento da Polícia Militar do Piauí modificar sua cultura organizacional, o que inclui suas políticas e práticas em todos os seus segmentos.

Feitas estas considerações, passamos a estrutura da dissertação, que está dividida em Introdução, onde apresentamos temática, problema, objetivos, justificativa, relevância do estudo e mais três capítulos, além das considerações finais. No **Capítulo I**, intitulado: "A Formação de Praças da Polícia Militar do Piauí: um caminho em construção", procuramos compreender como se delineou a preocupação com a formação policial militar piauiense, dando destaque à formação de praças, para tanto contextualizamos o ensino policial militar no Brasil e no Estado do Piauí, em seguida, descrevemos o atual sistema educacional da PMPI, abordando aspectos como: a legislação que regulamenta o ensino policial militar no Estado, a estrutura do ensino, a atual composição do corpo docente das escolas da Corporação, bem como fazemos a análise dos projetos dos cursos de formação em questão.

No **Capítulo II,** "A Prática Pedagógica e o Ensino Policial Militar", desvelamos inicialmente alguns conceitos sobre a prática educativa, pedagógica e docente, a fim de apontarmos a que terminologia e conceito utilizamos neste estudo. Na sequência discutimos a prática pedagógica em aspectos como: os paradigmas que a permeiam, a prática pedagógica e a relação teoria e prática, a prática pedagógica reflexiva-crítica e, por fim, fazemos uma relação entre prática pedagógica e a formação policial militar.

No **Capítulo III**, "Trajetória Metodológica da Pesquisa", caracterizamos a pesquisa, expondo a sua natureza descritiva e qualitativa, apresentamos dados da instituição pesquisada, a população e sujeitos participantes e o perfil dos oficiais formadores. Além disso, apresentamos os tipos de instrumentos e técnicas utilizadas e os procedimentos de análise dos dados.

No **Capítulo IV**, "A Formação de Praças da Policia Militar do Piauí: uma análise a partir da prática pedagógica do oficial formador" analisamos a formação de praças a partir da prática pedagógica do formador, tendo em vista identificar como a prática pedagógica deste professor interfere na formação do policial militar, profissional de segurança do cidadão.

Nas Considerações Finais apresentamos as constatações e tecemos algumas reflexões sobre os achados da pesquisa no contexto investigado, como forma de contribuir para a formação de praças da Polícia Militar do Piauí, através da melhoria da prática docente do Oficial formador.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Atualmente, inúmeros são os debates em torno da Segurança Pública, envolvendo as mais diversas questões, dentre elas a diminuição e controle da violência, que são de responsabilidade de diversos atores sociais. Porém, dentre estes, a figura do policial militar se sobressai por ser o elemento de frente do combate ao crime e da violência, daí o policial ser visto como o profissional capaz de oferecer soluções mediatas, através de ações preventivas e imediatas, atuando na repressão de toda essa violência.

Assim, na busca de um policial mais preparado para agir frente a este cenário é que, nos últimos anos, a formação policial tem sido vista como um caminho capaz de orientar as polícias no sentido de que se adequem às exigências dessa nova sociedade, que se percebam como importante elemento responsável das garantias e direitos individuais, tornando-se mais eficazes, eficientes e comprometidas em relação à segurança do cidadão, que tem sofrido muito nas últimas décadas com o aumento exacerbado da violência em todos os níveis. No entanto, esta formação tão almejada frente à realidade dessa sociedade em transformação ainda é um caminho em construção.

No intuito de visualizarmos este caminho, neste capítulo procuramos compreender a formação policial militar piauiense, dando destaque à formação de praças, para tanto situamos a Formação de praças da Polícia Militar no contexto da história do ensino Policial Militar no Brasil e no Piauí, descrevemos o atual sistema educacional da PMPI, abordando os seguintes aspectos: a legislação que regulamenta o ensino policial militar no Estado, a estrutura do ensino, a atual composição do corpo docente das escolas da Corporação e por fim, fazemos uma análise do projeto pedagógico dos cursos de formação em questão.

1.1. Formação policial militar no Brasil: aspectos históricos

A formação dos policiais militares tem em sua história a imposição de variadas normas de comportamento, sobressaindo-se uma formação com base positivista, reprodutivista, que tinha como objetivo principal formar os membros das forças policiais militares como trabalhadores obedientes às normas e regulamentos da vida militar. Assim aconteceu e ainda acontece em diversos países do mundo ao longo dos anos e séculos.

No Brasil, o processo de formação dos policiais militares de forma sistematizada, não aconteceu ao mesmo tempo do nascimento das polícias militares, que remonta ao ano de 1809, com a criação da Divisão Militar da Guarda Real de Polícia do Rio de Janeiro, a qual tinha como finalidade, conforme as palavras do próprio Dom João VI citadas por Laércio e Aelson Dias (2010, p.13) o seguinte:

Absoluta necessidade prover a segurança e tranquilidade pública desta cidade, cuja população e tráfico têm crescido consideravelmente e se aumentará todos os dias pela afluência dos negócios, inseparável das grandes capitais, e havendo mostrando a experiência que o estabelecimento de uma Guarda Militar de Polícia é mais próprio não só para aquele desejado fim de boa ordem e sossego público [...] sou servido criar uma Divisão Militar da Guarda Real da Polícia.

A Divisão Militar da Guarda Real de Polícia foi o embrião do que, posteriormente, se transformaria nas Polícias Militares, pois de acordo com Muniz (2001), no ano de 1831, ocorreu à dissolução da Divisão da Guarda Real de Polícia. A partir de então foram criadas: o Corpo das Guarda Municipais Permanentes e a Guarda Nacional, sendo esta última extinta com o fim do Império no ano de 1918, porém as Guardas Municipais baseadas no modelo militarizado semelhante à Divisão da Guarda Real continuaram ativas.

Em 1934, através de um dispositivo constitucional, as Guardas Municipais transformaram-se nas Forças Públicas Estaduais e, posteriormente, nas Polícias Militares Estaduais, exceto a Polícia Militar do Rio Grande do Sul, que passou a denominar-se Brigada Militar (MOURA 2006).

Ainda sobre as primeiras décadas do nascimento das Polícias Militares, Hipólito (2004), postula que as Polícias Militares, Forças Auxiliares do Exército Brasileiro, inicialmente eram responsáveis somente pela segurança interna e manutenção da ordem pública e não tinham a função do policiamento ostensivo como conhecemos hoje, o que perdurou até 1969. O autor relata ainda que, inicialmente, estas forças policiais eram formadas por ex-membros das forças armadas, assim, os policiais militares estaduais eram formados com os mesmos ensinamentos destinados ao efetivo do Exército, aumentando, dessa forma, a militarização da força policial, uma vez que tais instruções eram sempre voltadas para a atividade fim do Exército, ou seja, a segurança interna. Reforça tais afirmações Andrade e Câmara, citado por Hipólito (2004, p.56):

A actual instrução da Força Pública está entregue ao Centro de Instrução Militar (C.I.M.), reorganizado pelo Decreto nº. 5124, de 22 de julho, que alterou o de nº. 4940, de 20 de Março, tudo do corrente anno. **Este Centro se destina a conservar, modernizar e acompanhar o desenvolvimento da arte militar, servindo de**

órgão consultivo à Força Pública, no que se relaciona à instrução; a propagar, através suas escolas, os conhecimentos intelectuais, militares, policiais e de educação física que devem formar a base da cultura profissional da corporação; a ministrar o ensino individual preparatório aos recrutas, aos cabos e aos sargentos; a formar o oficial e aperfeiçoar-lhe os conhecimentos exigidos pela evolução da técnica militar, e a servir de centro de mobilização, em casos anormais e de guerra, para alimentar em homens os quadros e os efectivos das diversas unidades da Força Publica e, eventualmente, das unidades provisórias ou de reserva que forem criadas. (grifo nosso).

O grifo no texto evidencia que a formação que permeou as Polícias Militares desde o seu início seguiu o modelo militar, apontando para uma cultura profissional e organizacional cristalizada em bases positivista, caracterizando-se como uma extensão do Exército Brasileiro, com suas atividades voltadas mais para a "Segurança Nacional" do que para as atividades de segurança do cidadão.

Somente a partir do ano 1967, o ensino e a instrução das Polícias Militares em todo o país passaram a ter um padrão único, assim como as demais atividades policiais militares, que passaram a ser orientadas e fiscalizadas pelo Ministério da Guerra, através da Inspetoria Geral das Polícias Militares, na forma do Decreto-lei. Lei nº. 137, de 13 de março de 1967. Conforme aponta a transcrição do Artigo 21, da deste Decreto:

Compete ao Estado-Maior do Exército, através da Inspetoria Geral das Polícias Militares: a) centralizar todos os assuntos da alçada do Ministério do Exército relativos às polícias militares, com vista ao estabelecimento da política conveniente à adoção das providências adequadas; b) promover as inspetorias das polícias militares, tendo em vista o fiel cumprimento das prescrições deste Decreto-Lei; c) proceder ao controle da organização, da instrução, dos efetivos, do armamento e do material bélico das polícias militares.

Dessa forma, a Polícia Militar continuou com uma educação voltada para a preparação do homem que, embora desenvolvesse o policiamento ostensivo fardado, ainda era formado com vistas para a segurança interna do país. Com o advento do Decreto nº. 88.777/83, de 30 de setembro de 1983, houve certa alteração nesse quadro, pois o ensino e a instrução passaram a ser orientados para Segurança Pública, embora tal fato não ocorresse em sua totalidade, pois ainda continuava sob as vistas do Exército, como podemos perceber através da transcrição do capítulo V, do referido Decreto:

[...] que o ensino nas Polícias Militares orientar-se-á no sentido da destinação funcional de seus integrantes, por meio da formação, especialização e aperfeiçoamento técnico - profissional, com vistas prioritariamente, a Segurança Pública. Sendo certo que o ensino e a instrução, serão orientados, coordenados e

controlados pelo Ministério do Exército, por intermédio do Estado Maior do Exército, mediante a elaboração de diretrizes e outros documentos normativos.

Com advento da Constituição Federal de 1988, as Polícias Militares Estaduais passaram a ter como missão a preservação e manutenção da Ordem Pública, embora continuassem a ser força auxiliar e reserva do Exército Brasileiro. Assim, a missão constitucional das polícias militares no texto desta Constituição aponta para uma possível mudança de ideologia, agora baseada na Segurança Pública.

Porém, como nos alerta Muniz (2001, p. 185) "[...] é evidente que as transformações ocorridas no mundo das leis não se traduziram automaticamente em mudanças nas realidades do mundo policial". Isto sugere que mesmo sem o controle obrigatório do Exército sobre o ensino policial militar, muito da sua pedagogia, práticas pedagógicas, bem como disciplinas permearam e ainda permeiam a formação policial militar, pois não é fácil desconstruir uma ideologia que perdurou por tanto tempo.

Na mesma linha de raciocínio coaduna Hipólito (2004) quando afirma que mesmo o Exército tendo se retirado do ensino a ser ministrado pela polícia e os currículos terem passado a incluir de forma prioritária disciplinas da área do direito, o conjunto de idéias dominantes nas escolas principalmente de oficiais, mantiveram o caráter militar, regulamentando as relações entre os administradores destas escolas e os policiais em formação.

A partir da década de 90, do século XX, diante do cenário mundial e nacional que vinha se apresentando, o governo, juntamente com os demais setores da sociedade, perceberam que deveria haver mudanças estruturais na Segurança Pública. A partir de então, inúmeras políticas públicas surgiram nesta área, dentre elas no processo de formação dos policiais, pois houve o entendimento de que a formação dos profissionais de segurança pública é fundamental para a qualificação das polícias brasileiras. Assim, o Ministério da Justiça, através da Secretaria Nacional de Segurança Pública, lançou no ano 2000 as Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão.

As bases serviriam como um documento orientador para as ações formativas na área de Segurança Pública, para os Estados da Federação, não se constituindo em documento a ser obrigatoriamente seguido, pois os Estados possuem sua autonomia com relação aos processos formativos das suas forças policiais. A partir de um diagnóstico realizado pelo Ministério da Justiça nas polícias existentes no País, definiram-se como eixos norteadores a serem seguidos pelas Bases Curriculares e, consequentemente, para essa nova formação:

- Redefinição de um perfil desejado para orientar a formação do profissional da área de segurança do cidadão e, consequentemente, o delineamento dos cursos, bem como a composição das grades curriculares, dos conteúdos disciplinares e de instrumentos e técnicas de ensino e avaliação;
- elaboração de novos currículos para os cursos de formação dos profissionais da área de segurança do cidadão, que compatibilizem as necessidades das polícias da União e dos Estados, abrangendo: a necessidade de integração, técnicas mais eficazes de repressão e prevenção, o policiamento voltado para a relação polícia/comunidade, o exercício de valores morais e éticos e o fortalecimento dos Direitos Humanos:
- implantação de uma estrutura de ensino que valorize o aprendiz e os processos de aprendizagem, dando ênfase à dimensão atitudinal, por meio de atividades coletivas e técnicas de ensino que dinamizem o ato de aprender; e
- -a utilização de novas tecnologias como ferramentas para treinamento. (BRASIL, MJ, 2000).

Conforme os eixos norteadores, as Bases Curriculares para a formação dos Profissionais da Área da Segurança do Cidadão procuraram um direcionamento para que: a formação destes profissionais se construísse a partir de um perfil básico do profissional da Segurança Pública, a construção de currículos que proporcionassem uma integração entre as polícias e que estivesse voltada para além do profissional aplicador da lei, uma vez que tratava também da elaboração de currículos voltados para a relação polícia/comunidade, ou seja, currículos que se reportassem para a construção de uma relação de confiança e cooperação entre ambas.

Ressaltavam, ainda que fosse desenvolvida uma base de ensino que valorizasse o aprendiz e os processos de ensino - aprendizagem, ficando pontuada a necessidade de se ver o aluno como um elemento importante e ativo no processo, bem como que este processo seja construído nas interações cotidianas em que se materializa a produção do saber.

Desta forma, as bases curriculares surgiram norteadas por tais eixos como um documento que buscava ser "uma ferramenta de trabalho que auxilie a homogeneização dos cursos de formação e o planejamento curricular" objetivando "assegurar o princípio de equidade no processo de formação garantindo unidade de pensamento e ações adequadas às necessidades sociais vigentes". (BRASIL, 2000, p. 03).

Com todas as suas diretrizes, em 2003, as Bases Curriculares tornaram-se o embrião para a Matriz Curricular Nacional para a Formação dos Profissionais da Segurança Pública, que procurou destinar-se em um marco de referência para as ações formativas a serem elaboradas por todas as polícias, em todos os seus níveis ou modalidade de ensino a que objetiva desenvolver, colaborando, desta forma para o surgimento, fortalecimento e ampliação

do Sistema Único de Segurança Pública, objetivo maior da SENASP, que visa garantir a unificação de dados, ações, procedimentos e pensamento norteador das atividades policiais.

A referida Matriz, em 2005, passou por sua primeira revisão, ao ser agregado em seu texto dois documentos, as Diretrizes Pedagógicas, que se materializaram como um conjunto de orientações para as ações de formação, envolvendo planejamento, acompanhamento e avaliação, e a Malha Curricular que objetivou assegurar a unidade de pensamento e ação dos profissionais da Segurança Pública, através de um centro comum que envolve disciplinas que agrupam conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental. (BRASIL, MJ, 2009).

A preocupação da Matriz em lançar as suas Diretrizes Pedagógicas e Malha Curricular foi orientar as ações formativas em relação à linha pedagógica, com um amplo leque de idéias e sugestões que auxiliem as escolas de formação, aperfeiçoamento e capacitação das polícias a transformarem suas ações pedagógicas, de forma que se coadunem com esse novo contexto, contribuindo, assim, para uma transformação na formação do profissional de Segurança Pública. Busca ainda, garantir, através da malha curricular, as intenções da SENASP em implantar no país o Sistema Único de Segurança Publica, com polícias integradas.

No período de 2005 a 2007, a SENASP, em parceria com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, realizou seis seminários regionais, denominados Matriz Curricular em Movimento, destinados à equipe técnica e aos docentes das academias e centros de formação. Os resultados colhidos no seminário regional originaram a versão atualizada da Matriz que tem como principal característica:

[...] ser um referencial teórico-metodológico que orienta as Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública — Polícia Militar, Polícia Civil e Bombeiros Militares — independentemente da instituição, nível ou modalidade de ensino que se espera atender. (BRASIL, MJ, 2009, p.6).

A orientação nacional sinaliza para uma efetiva organização da Segurança Pública, proporcionando um despertar para a formação do profissional desta área, através da busca para a melhoria na qualidade da formação de acordo com as novas tendências e exigências da contemporaneidade para que, assim, tenhamos um profissional reflexivo, em todos os espaços do país, o qual garanta realmente a segurança do cidadão.

Na busca por uma unidade de pensamento e ação dos profissionais da área de Segurança Pública, respeitando, as peculiaridades regionais foi que a Matriz Curricular Nacional (2009), estruturou os currículos de forma dinâmica através dos eixos articuladores e das áreas temáticas. Tais eixos foram selecionados segundo a Matriz:

[...] para orientar os currículos das Ações Formativas pela amplitude e possibilidades que apresentam para a estruturação dos diversos processos pedagógicos, são eles: Sujeito e Interações no Contexto da Segurança Pública. Sociedade, Poder, Estado e Espaço Público e Segurança Pública. Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Segurança Pública. Diversidade, Conflitos e Segurança Pública. (BRASIL, 2009, p.15).

Como podemos constatar, os eixos articuladores visam a organizar o conjunto de conteúdos transversais que perpassarão as Ações Formativas, de forma que estão relacionados de acordo com as problemáticas atuais, que, direta ou indiretamente, relaciona-se com a Segurança Pública. Desta forma, o profissional será conduzido a estar sempre tendo contato com estas questões que envolvem o seu fazer diário, proporcionando um caminho para a reflexão e melhor condução de suas ações.

Quanto às áreas temáticas, a Matriz traz o seguinte texto:

As áreas temáticas devem contemplar os conteúdos indispensáveis à formação do profissional da área de Segurança Pública e sua capacitação para o exercício da função. Na elaboração da Matriz foram elencadas oito áreas temáticas destinadas a acolher um conjunto de áreas de conhecimentos que serão tratados nos currículos dos cursos de formação policial. [...]. As áreas temáticas propostas pela Matriz Curricular Nacional são: Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública. Violência, Crime e Controle Social. Cultura e Conhecimentos Jurídicos. Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos. Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador. Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública. Cotidiano e Prática Policial Reflexiva. Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública. (BRASIL, 2009, p.18 e 19).

As áreas temáticas designam os espaços específicos da construção dos currículos a serem elaborados pelas instituições de ensino, em conformidade com seus interesses, peculiaridades e especificidades locais, pois embora a Matriz se apresente como um documento unificador da ação formativa na área da Segurança Pública, não defende uma unificação rígida, fechada, assim ao longo do seu texto fica claro que é um documento que possibilita um jogo de combinações de inúmeras variáveis que cada região vai combinar de acordo com sua realidade.

Os eixos articuladores e as áreas temáticas da Matriz orientam para a elaboração de currículos que se associem e se complementem, a fim de que o profissional desenvolva competências que o auxiliem a encontrar melhores soluções para os problemas surgidos durante a sua atuação profissional. Os eixos e as áreas temáticas foram estruturados

destacando a transversalidade entre ambos e a interdisciplinaridade entre as áreas temáticas, o que, consequentemente, auxiliará o aluno no processo ensino-aprendizagem.

Embora o Ministério da Justiça, como dito anteriormente, não obrigue os Estados a adotarem a Matriz como referencial pedagógico, atualmente as 27 (vinte e sete) Unidades da Federação a utilizam, transformando-se em uma realidade que se deu progressivamente. (BRASIL, SENASP 2011). A adoção da Matriz pelos Estados se constitui em uma iniciativa de reforma da formação policial no País, que necessita de mudanças profundas, esta ação pode contribuir para uma melhor qualificação e desempenho profissional do agente de Segurança Pública.

Diante do exposto, observa-se que a formação policial militar no Brasil historicamente tem assumido um modelo pedagógico e metodológico de caráter tradicional, sendo que, nos últimos anos, tem se percebido algumas inovações que podem ser um indicativo do início de uma mudança paradigmática nesta formação. Assim, este mesmo ciclo histórico é perceptível na formação policial militar piauiense conforme observamos adiante.

1.2 Formação policial militar no Piauí: aspectos históricos

A formação policial militar no Piauí, de modo geral, não difere do modelo de formação policial militar desenvolvido no Brasil, portanto, neste tópico procuramos dar ênfase a essa temática, a partir de alguns aspectos históricos peculiares e específicos norteadores deste processo no Estado, o que nos auxiliou nas inferências a respeito desta formação.

A criação da Polícia Militar do Estado do Piauí remonta do Brasil Império, mais precisamente do ano de 1835, através da resolução nº. 13, de 25 de junho daquele ano, inicialmente foi denominada de Corpo de Polícia e, durante o Brasil República, teve várias denominações, uma vez que cada governador que assumia o Estado tratava logo de mudar a denominação da Corporação. Somente no ano de 1934, em razão de um dispositivo da Constituição Federal daquele ano recebeu a denominação atual, ou seja, Polícia Militar do Piauí e partir de então, não poderia mais receber outra denominação por leis estaduais. (PINHEIRO; PINHEIRO 1975).

Com a resolução de criação do Corpo de Polícia ficou determinado que esta seguisse as instruções destinadas à tropa de primeira linha do Exército. Este Corpo Policial apresentava uma instabilidade quanto ao quadro de praças, bem como o aproveitamento dos oficiais do

Exército disponíveis, conforme apontam alguns trechos da resolução de criação do Corpo de Polícia:

Art. 1° - Fica criado nesta província do Piauí um corpo de tropas de Polícia, composto de um Estado-Maior e duas companhias, com a força total de 309 praças.

Art.4° - Logo que se abra assento da praça ou engajamento, lhe será dado com cautela, assinado pelo Comandante do Corpo, em que além de individualizar-se a sua filiação, naturalidade, idade, dia e ano de sua praça, se declare, que naquele dia, ao terminar o tempo do seu engajamento, nesse mesmo dia expirará a obrigação que contraiu, sem outra dependência mais que a de simples apresentação da referida cautela.

Art. 8º - Ao Presidente da província fica competida a nomeação dos referidos oficias, podendo empregar, em comissão neste corpo, quaisquer oficiais de primeira linha, que esteja a serviço da Província, uma vez mereçam sua confiança.

Art. 10 – Quanto à disciplina deste Corpo, observar-se-á o atual regimento e mais as instruções da tropa de primeira linha do Exército; enquanto pela Assembléia não for baixada qualquer outro regulamento, que ela julgar conveniente. (PIAUÍ, 1835).

Assim, durante o Brasil Império, momento do surgimento da força policial, os efetivos que compunham esta força era uma tropa, que assim como no resto do País, não tinham uma formação voltada para a proteção da sociedade, ou seja, para atender as necessidades de segurança do cidadão, sendo que, nem mesmo podemos falar em formação, uma vez que a sua entrada na força se dava a partir de engajamentos temporários e sua preparação se resumia a algumas instruções baseadas nas instruções da tropa de primeira linha do Exército e se destinavam a questões relacionadas à defesa do Estado.

Tal fato perdurou até a primeira metade da década de 30, do século 20, o que é perceptível através da constante participação da Polícia Militar do Estado no Combate a diversos confrontos como a Balaiada (1830-1841), Guerra do Paraguai (1864-1870), Ação na Repressão ao Banditismo e ao Cangaço, Combate contra a Coluna Prestes (1925-1927) e Participação na revolução Constitucionalista de 1932. (LAÉRCIO; AELSON DIAS 2010).

Portanto, durante todo esse período não existia uma formação policial militar escolarizada. A "formação" da época, quando ocorria, limitava-se, em alguns casos, a um período de treinamento em que os policiais aprendiam "[...] obediência como dever e o manejo correto das armas." (PINHEIRO; PINHEIRO 1975, p.25). Estas características dessas "formações" são próprias do preparo de uma força que era voltada para a atuação em campos de confrontos, cujo objetivo era manter a "Segurança Nacional".

Contribuía para a ausência de uma formação escolarizada o constante deslocamento de oficias, graduados e soldados, o que diminuíam as instruções e treinamento da tropa, fato

constatado em relatório de 1864, do Presidente Franklin Américo de Meneses Dória citado por Laércio e Aelson Dias (2010, p. 24), ao fazer a seguinte referência ao fato "não sei se será satisfatória a instrução e disciplina dessa força cujos soldados, na maior parte, estão sempre destacados, acontecendo que muitos, no mesmo dia em que se assentam praça, são remetidos para destacamentos".

Os autores reforçam a afirmação ao se reportarem à parte de comando à Presidência, do alferes-comandante interino, Ludgero Gonçalves Dias de 1885:

Em todos os dias úteis, das 6 às 8 da manhã, há instrução de recrutas. As demais praças, porém não são instruídas pelo atropelo do serviço. Os constantes movimentos das forças para os destacamentos, diligências e outras exigências do serviço público, são a causa de não obter que as praças fiquem perfeitamente instruídas. (p. 24-25).

Fica claro que até mesmo a instrução mínima, nestes períodos, era por vezes retirada destes policias, em razão do serviço que era priorizado e quando ocorria como consta no relato acima era destinada somente aos recrutas e por um tempo muito pequeno, sendo reconhecida pelos dirigentes da época como uma preparação para o serviço policial militar insatisfatória. Dessa forma, não existia uma escola de formação própria para formar estes homens, tinha-se um contingente policial militar com quase nenhuma instrução para atuar e atender às exigências da sua missão da época.

Foi somente por volta da década de 1950 que surgiu realmente uma escola de formação estruturada na Polícia Militar do Piauí, com a sua primeira Unidade de Ensino, denominada de Companhia Escola, que inicialmente formava somente cabos e sargentos e que funcionou nas dependências do antigo Quartel do Comando Geral, situado na Praça Pedro II (Foto 1) permanecendo com este nome até 1964, quando foi transferida para as dependências da Casa do Menor no Bairro Ilhotas e recebeu o nome de Centro de Instrução (CI), o qual formou a primeira turma de soldados (CFAP, 1967).

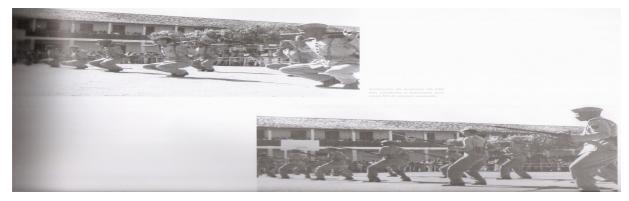


Foto 1: Instrução militar no pátio do antigo quartel da PM na Praça Pedro II em Teresina na década de 1950. Fonte: DIAS, Aelson e Laécio (2010).

Em 1972, as dependências da antiga Casa do Menor, onde funcionava o CI, passou por uma série de reformas, sendo acrescido a este um Centro de Educação Física (CEF), funcionando com campo de futebol, quadras esportivas, pista de atletismo e piscina. Neste ano, mais precisamente em 12/08/1972, data da inauguração das novas dependências o CI recebeu a denominação de Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP), criado através do Decreto Lei nº. 3529, de 20 de outubro de 1977, com as atribuições de formar e aperfeiçoar as praças da Polícia Militar, ou seja, formar soldados, cabos, sargentos, aperfeiçoar sargentos e habilitar subtenentes para galgarem o 1º posto do oficialato, ou seja, o de tenente. Marcou também o acontecimento, o início de um curso de formação de sargentos com 108 alunos pioneiros desta nova fase. (CFAP, 1972).

A educação, nesta escola de formação, nos anos iniciais assim como ocorria nas demais escolas militares do País, seguia o plano de ensino do Exército Brasileiro, que era um ensino totalmente militarizado e composto basicamente de disciplinas eminentemente militares como Ordem Unida, onde os policiais aprendiam a marchar e a obedecer às ordens dos seus superiores hierárquicos. Este fato se deu em virtude do Decreto Federal nº. 137, de 13 de março de 1967. Este modelo se perpetuava na formação das praças, uma vez que os oficiais da Polícia Militar, que atuavam como instrutores destes policiais eram oriundos dos quadros do exército brasileiro ou formados nas Academias de Policiais Militares espalhadas em todo o território Nacional, uma vez que o Estado do Piauí não possuía sua própria Escola de Formação de Oficiais.

Pinheiro e Pinheiro (1974) destacam que, do surgimento da PM até por volta da década de 1940, a PMPI sempre teve em seu quadro de Oficiais, aqueles recrutados do Exército, o que se dava em razão de se procurar "[...] aproveitar os quadros já instruídos e treinados, porque a Província não dispunha de recursos para esse fim, ou eram pessoas indicadas por políticos, as quais eram nomeadas oficiais pelo governador ou presidente." (p.73).

A partir de 1940 os Oficiais do Piauí passaram a ser formados ou em escolas de formação de Oficias em outros Estados ou eram introduzidos na Corporação por meio da admissão de Oficiais de 2ª classe do Exército que possuíam cursos Núcleo ou no Centro de Preparação dos Oficiais da Reserva. Nas décadas de 80 e 90, houve uma significativa mudança no ingresso dos oficiais, pois a contar desta data todos que ingressaram na PMPI foram encaminhados a outros Estados que já possuíam Academias para obter a formação.

Desta forma, existia na PMPI um caldeirão de formações de Oficiais, pois cada Academia tinha sua forma própria de transmitir seus ensinamentos, sua ação pedagógica, o que, consequentemente, sempre refletia na formação dos praças, uma vez que os Oficiais eram os responsáveis por esta formação.

Diante deste contexto e da necessidade de se construir uma doutrina única de formação dos Oficiais piauienses, no ano de 2000 foi implantada, através do Decreto Lei nº. 10.263, de 02 de março do referente ano a Academia de Polícia Militar do Piauí (APMPI), primeira Unidade escola da PMPI em nível superior, no ano de sua criação a APMPI fez parceria com a Universidade Estadual do Piauí, para que seus futuros Oficiais saíssem com o 3º grau. Posteriormente, no ano de 2005 através da Lei Estadual nº. 5469, de 18 de julho de 2005, a APMPI passou a fazer parte legalmente do Quadro de Organização Básica da PMPI.

Nas últimas décadas, com as novas exigências cientificas e tecnológicas da sociedade, percebemos que as ações de formação do policial para esse novo momento não poderiam continuar com as ações e planos do início do século, tendo em vista que, os policiais militares não estavam mais aquartelados, mas sim no dia-a-dia em contato com a sociedade, sendo assim, tinham que ter uma formação diferente em alguns aspectos, embora ainda continuassem militares.

Diante desta realidade, nos últimos anos, o ensino na Corporação tem apresentado algumas modificações, consideradas mesmo evoluções, com as seguintes criações na estrutura organizacional da PMPI: Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa - DEIP, (Lei Ordinária nº. 5.468, de 18 de julho de 2005, Art.1º, §1º), que surgiu como órgão de direção de todo o ensino policial, Academia de Policia Militar do Piauí, já mencionada anteriormente e da Criação do Centro de Ensino Superior de Polícia, destinado a especializar os Oficias da PMPI, criado através da Lei Ordinária nº. 5.552, de 23 de março de 2006, no seu art.2º, inciso I.

A partir de então, muitos aspectos da formação passaram a ser observados mais de perto, principalmente, como postulamos antes, com a criação da Matriz Curricular de Formação dos Profissionais de Segurança do Cidadão, que a Polícia Militar do Piauí adota como elemento das suas ações formativas. De certa forma, nos últimos anos a formação policial militar piauiense tem estado mais aberta, tem procurando integrar-se junto a outras instituições de ensino como é o caso da interação com as Instituições de Ensino Superior, o que ocorre nos Cursos de Formação de Oficiais e Pós-Graduação de Oficiais. Porém, no tocante a formação das praças, embora o CFAP tenha um Regimento Interno voltado para essa abertura, como veremos a seguir, ainda percebemos certo distanciamento em relação a esta proposta, a formação das praças ainda continua fechada dentro dos quartéis.

1.3 O atual sistema educacional da Polícia Militar do Piauí

Neste item descrevemos o atual sistema educacional da PMPI, através da legislação que rege o ensino na Corporação, da estrutura educacional e do corpo docente dos cursos, conforme a Figura 1, porém para uma melhor compreensão detalharemos cada um dos subitens que compõem esta estrutura.

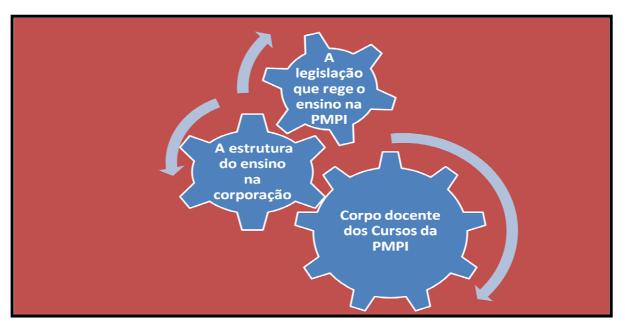


Figura 1 - Elementos do Sistema Educacional da PMPI.

Fonte: Dados da Pesquisa

1.3.1 A legislação que rege o ensino na PMPI

A Polícia Militar do Estado do Piauí, ao contrário de muitas polícias militares do país, a exemplo da Polícia Militar de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, ainda não possui sua Lei de Ensino, conforme autoriza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) ao citar em seu artigo 83, "[...] o ensino militar é regulado em lei específica [...].". Em razão de tal lacuna a realização de Cursos Militares, nas Unidades de Ensino da Polícia Militar do Piauí, é regida por algumas leis esparsas como ocorre com o artigo 10, da Lei nº. 3.808, de 16/07/1981 - Estatuto dos Policiais Militares, que prevê através de tal dispositivo o estabelecimento de carga-horária mínima para os Cursos de Formação oferecidos pela Corporação, o que a partir daí subtende-se quais são estes cursos.

A Legislação vigente no país especifica, no campo da Educação, Lei nº. 9394/96, em seu artigo 83, reconhece o sistema de Ensino Militar, dá autonomia ao mesmo, admitindo,

ainda, a equivalência de estudos. Esta equivalência vai ao encontro com o que explicita a mesma Lei no Capítulo III, artigos 39 ao 42 – regulamentando para o ensino profissionalizante brasileiro, em linhas gerais, o seguinte:

Art. 39 – A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo Único: o aluno matriculado ou egresso no ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com o acesso à educação profissional.

Art. 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes meios de estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no [próprio] ambiente de trabalho.

Art. 41 – O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento e conclusão de estudos.

Parágrafo único: os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42 – As escolas técnicas e profissionais, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionados a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Observando, portanto, a referida lei, os Cursos de Formação da PMPI estão claramente classificados dentro do ensino profissionalizante, podendo, ainda, por meio do Decreto nº. 2.208/97, que regulamenta o Ensino Profissional no Brasil, ter o currículo organizado em módulos, com a possibilidade de atualização dos seus cursos e respectivos programas e currículos desenvolvidos com mais agilidade, de acordo com as mudanças contextuais impostas pelas transformações do mundo contemporâneo.

Além das leis anteriormente descritas o ensino dos "praças" da corporação é regido ainda pelo Decreto Lei nº. 11.333, de 12 de março de 2004, que aprovou o Regimento Interno do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar do Estado do Piauí, o qual é atualmente destinado de acordo com tal regimento:

- [...] à formação, adaptação, aperfeiçoamento, extensão, especialização, requalificação profissional e outros cursos afins das Praças da Polícia Militar, com o objetivo de proporcionar:
- I formação básica técnico-profissional, humanística, filosófica e científica das Praças, habilitando-as para o exercício das diversas funções policiais militares;

II – atualização, aperfeiçoamento e especialização técnico-profissional das Praças, para o exercício de cargos, funções e atividades que exijam conhecimentos específicos.

Com a aprovação do seu Regimento Interno, o Centro de Formação ganhou impulsos para avançar no ensino dos praças da Corporação, uma vez que este define como objetivo alguns elementos da formação esquecidos ou abordados de forma tímida durante a trajetória histórica de formação dos policiais militares, como o envolvimento do ensino em uma visão humanística, filosófica e científica de praças, elementos estes de suma importância para o profissional inserido nesta teia globalizada e, que desenvolve suas atividades diárias se relacionando constantemente com a diversidade. Outro aspecto importante nestes objetivos é o destaque dado à formação contínua deste profissional.

O Regimento destaca ainda no artigo 3º as competências do CFAP, aqui destacamos as seguintes:

I – **execução do ensino, instrução, pesquisa e extensão** objetivando a formação, atualização, aperfeiçoamento, **especialização** e outros cursos afins das Praças;

IV – elaboração e revisão de proposta dos planos de matérias (PLAMA), currículos escolares de formação, adaptação, aperfeiçoamento, extensão especialização, requalificação profissional e outros cursos afins de Praças para a apreciação do órgão de direção de ensino da PMPI e aprovação pelo Comandante Geral;

X – propor ao órgão de direção de ensino da PMPI atualização, aperfeiçoamento e especialização para instrutores e monitores em cursos oferecidos por outros órgãos de ensino;

XI – selecionar instrutores, professores e monitores para indicação do órgão de direção de ensino da PMPI;

XII – propor à Diretoria de Ensino a atualização da legislação de ensino. (grifo nosso).

Os grifos no texto destacam que o CFAP é um centro competente para executar o ensino, instrução, pesquisa e extensão, porém estas duas últimas formas de ensino ainda não são realidades que ocorrem nesta escola, limitando-se somente ao ensino e instrução, não que estas não tenham sua importância, no entanto, sabemos que na atualidade a pesquisa e a extensão são duas modalidades de suma importância para a construção do conhecimento deste formando. Sobre a pesquisa Demo (2007, p. 2) destaca que "[...] é urgente promover o processo de pesquisa no aluno, pois deixa de ser objeto de ensino, para tornar-se parceiro de trabalho".

Outro ponto destacado é a competência do CFAP em propor atualização, aperfeiçoamento e especialização para instrutores e monitores em cursos oferecidos por outros órgãos de ensino. Esta realidade, também, ainda não ocorre de fato, e se constitui de uma realidade de suma importância, pois estas ações proporcionariam aos Oficiais formadores de

praças uma formação contínua, essencial a todo profissional na atualidade e nesta modalidade poderia ser inseridos cursos de formação pedagógica a estes professores, os quais por vezes só possuem conhecimentos técnicos para atuarem como professores.

Percebemos ainda, neste artigo, que o regimento se antecipou à legislação específica que deverá reger o ensino policial militar, hoje inexistente, quando coloca que é competência do Centro de Formação propor a atualização da legislação de ensino. As competências do CFAP apresentadas em tal artigo demonstram que a escola já deu o primeiro passo no sentido de inovar as ações educacionais de Praças na PMPI, faltando agora apenas às ações efetivas.

1.3.2 A estrutura do ensino na Corporação Polícia Militar

Outro aspecto que bem demonstra o atual sistema educacional da PMPI e a estrutura Administrativa da sua educação, que é composta pelos seguintes Órgãos, conforme a figura 2:

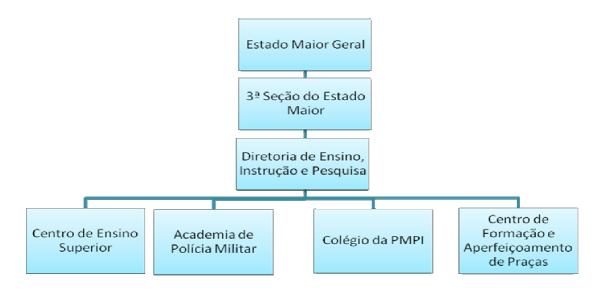


Figura 2- Organograma da Estrutura da Educação da PMPI. Fonte: Estatuto da PMPI e Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa da PM.

De acordo com o Estatuto da PMPI e Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa da PM, os órgãos explicitados no organograma (Figura 2) têm as seguintes atribuições:

- 1) Estado-Maior da Polícia Militar, em nível estratégico, órgão de direção geral, responsável perante o Comandante Geral, pelo estudo, planejamento, coordenação, fiscalização e controle de todas as atividades da corporação, dentre elas o sistema de ensino.
- 2) 3ª Seção do Estado Maior (PM/3), seção destinada a coordenar, planejar o ensino na corporação, juntamente com o Estado Maior.

- 3) Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa da PMPI- (DEIP), órgão de direção, é responsável pelo planejamento, coordenação, controle e supervisão técnica das atividades de ensino na Corporação.
- 4) Academia de Polícia Militar do Piauí- (APMPI) É a unidade escola da Corporação responsável por formar seus oficiais em nível superior.
- 5) Centro de Estudos Superior de Polícia (CESPM)- Responsável pela realização de Cursos em nível de Pós- Graduação no âmbito da Polícia Militar do Piauí.
- 6) Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças- (CFAP) Responsável por formar, aperfeiçoar e habilitar as praças da PMPI.
- 7) Colégio da Polícia Militar do Piauí Escola estadual de ensino médio profissionalizante conveniada com a Polícia Militar, a qual possui administração militar.

A educação na Polícia Militar, de acordo com o Estatuto da PMPI, é realizada, desta forma, no nível superior e técnico desenvolvidos nos cursos listados no Quadro 1:

NIVEL DO CURSO	CENTRO DE ENSINO	CURSOS
Nível Superior	Centro de Ensino Superior da Polícia Academia da Polícia Militar do Piauí	Gestão ou Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais. (CGESP) Superior de Formação de Oficiais – (CFO)
Nível Técnico	Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças – (CFAP)	Habilitação de Oficiais- (CHO) Aperfeiçoamento de Sargentos – (CAS) Formação de Sargentos – (CFS) Formação de Cabos – (CFC) Curso de Formação de Soldados- (CFSD)

Quadro 1- Representação dos níveis, centros de ensino e cursos da PMPI

Fonte: Anexo do Estatuto dos Policiais Militares da PMPI

Para um melhor entendimento descreveremos de forma sucinta os cursos ofertados pela PMPI, dando uma maior atenção aos Cursos de formação de praças, os quais fazem parte do objeto de estudo deste trabalho.

Os cursos de Gestão e Especialização em Segurança Pública e de Aperfeiçoamento de Oficiais (CAO) são cursos destinados aos capitães, para o acesso ao posto de oficial Superior da PMPI, no caso aos postos de Major, Tenente Coronel e Coronel. Já o Curso de

Formação de Oficiais é pré-requisito para o ingresso ao quadro de Oficiais, que tem um processo de seleção diferenciado dos demais, pois o concurso permite tanto que policias militares do ciclo das praças concorram com uma quantidade de vagas destinadas a estes, para que estes alcancem a ascensão profissional, bem como permite que pessoas oriundas da sociedade ingressem diretamente nos quadros da PMPI, círculo dos Oficiais.

O Curso de Habilitação de Oficiais habilita os subtenentes da PM a passarem do ciclo de praças ao ciclo de oficiais, na condição de 2º tenente. O Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos aperfeiçoa os 2º sargentos da corporação a se tornarem 1º sargentos.

Os Cursos de Formação de Sargentos e de Formação de Cabos são destinados aos cabos e soldados da PM, respectivamente, com o objetivo de que estes cresçam profissionalmente. As vagas são destinadas tanto pelo critério de antiguidade² como por concurso público interno para os policiais que preencherem os requisitos exigidos em edital

Outra especificidade destes cursos é que estes atualmente são os únicos a formarem especialistas na PMPI. Os cursos apresentam as seguintes formações específicas: Combatente (QPM-0), Manutenção de Armamento (QPM-1), Operador em comunicação (QPM-2), Manutenção em motomecanização (QPM-3) Músico (QPM-4), Manutenção em Comunicação (QPM-5), Auxiliar da Saúde (QPM-6), Corneteiro (QPM-7), Motorista (QPM-8). O curso de formação de sargentos possui atualmente uma carga horária de 654 horas-aulas e o de Cabos 612 horas-aulas. No anexo A apresentamos a grade curricular do CFC e mesma para o CFS, onde a única diferença existente é o aumento de 41h/a deste em relação aquele.

O Curso de Formação de Soldados é exigência para o ingresso do cidadão civil, através de concurso público, nos quadros da Corporação. Este curso possui atualmente uma carga horária de 920 horas-aulas, distribuídas em 45 disciplinas, distribuídas por áreas de estudo, evidenciadas na grade curricular do curso:

1.3.3 Corpo docente dos cursos de praças

A seleção dos professores/ instrutores que atuam nos cursos de formação da PMPI se diferencia do ciclo de praças para o de Oficiais. Os docentes que ministram aulas na APM, no CFO, são selecionados após serem submetidos a concurso público temporário, período de dois

² De acordo com o Estatuto dos Policiais Militares da PMPI antiguidade é a denominação dada ao tempo em que o policial militar passa em cada posto ou graduação, é contada a partir da data da assinatura do ato da respectiva promoção, nomeação, declaração ou inclusão, salvo quando estiver taxativamente fixada outra data.

anos de contrato, realizados pela Universidade Estadual do Piauí, por força do convênio 004/2000.Entre os professores selecionados estão incluídos professores civis e militares.

No entanto, os docentes dos Cursos de Formação das Praças são designados pela Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa da Polícia Militar, dentre os Oficiais da PMPI, de acordo com artigos 24, 25 e 26 do Decreto nº. 11.333, de 15 de março de 2004, que aprova Regimento Interno do CFAP, que preceituam o seguinte:

Art. 24 – O Corpo Docente do CFAP é constituído por instrutores, professores e monitores.

Parágrafo único – Os Oficiais e Praças que servem no CFAP são considerados instrutores e monitores, de acordo com sua especialização, conforme dispuser o Código de Vencimentos da PMPI.

Art. 25 – Os membros do Corpo Docente deverão, preferencialmente, possuir cursos ou estágios de especialização que os habilitem ao exercício da docência.

Art. 26 – Os Oficiais que não pertencem ao CFAP serão indicados pelo Órgão Superior de Ensino da Corporação para comporem o Corpo Docente. (PIAUÌ, 2004)

Neste ponto é necessário esclarecermos que os instrutores destacados no artigo 24 referem-se aos Oficiais formadores. Os professores são os Professores Civis, quando convidados pelo Comando da Polícia Militar durante a realização do curso, nas disciplinas do Currículo não-específicas na área militar e os monitores são as praças da corporação que atuam na docência auxiliando os Oficiais no ensino.

Nos artigos referenciados fica evidente que os docentes de praças deverão preferencialmente, possuir algum curso ou especialização que os habilita à docência, à palavra preferencialmente, e não exclusivamente no artigo 25, deixa uma enorme lacuna no momento de seleção destes instrutores, pois o mesmo deixa espaço para que a escola conte com profissionais sem essa qualificação, o que atualmente é inconcebível no ensino, principalmente no caso dos Oficiais que muitas vezes possuem somente formações técnicas, não tendo os conhecimentos pedagógicos essenciais ao exercício da docência. Nesse sentido Gautheier (1998, p. 20-21) afirma:

^[...] apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só. Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto ao ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é, sobretudo, negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários.

O autor nos leva a entender que, nem sempre quem possui saberes técnicos de sua profissão, sabe ensiná-los, não podemos dar um valor excessivo aos conteúdos que serão ensinados em detrimento da maneira de como serão ensinados. Os conhecimentos que constituem os saberes da docência devem estar sempre em nível de igualdade, para tanto se faz necessário que obrigatoriamente o Oficial instrutor dos cursos de formação das praças possua cursos ou especializações que forneça os conhecimentos pedagógicos necessários para o exercício de tal docência.

Outro aspecto que é perceptível nos artigos citados, embora não esteja redigido explicitamente, é que o Centro de Formação não possui um quadro de instrutores fixos, uma vez que a cada curso realizado, os docentes são indicados pela DEIP, que pode estar sempre escolhendo novos oficiais e praças da PMPI para tal exercício, assim muitos formadores nem mesmo tem tempo de construírem os saberes experiências da docência.

1.4 O projeto pedagógico dos cursos da formação em questão

Ao analisarmos os projetos pedagógicos dos cursos de formação de praças da PMPI, percebemos que eles estão pautados em uma mesma base teórica e as variações só ocorrem em aspectos pontuais como a malha curricular dos cursos, portanto ao analisarmos o corpo de um projeto, ou seja, o que o fundamenta, termos a mesma análise para os demais. Para tanto neste estudo optamos pelo projeto do Curso de Formação de Soldados, o qual a partir de agora passaremos a analisar.

O projeto do Curso de Formação de Soldados PM 2010/2011, segue as orientações da Matriz Curricular Nacional da SENASP e, por analogia, os parâmetros da educação profissional no Brasil, uma vez que a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) em relação ao ensino militar, restringe-se apenas a dizer que será regulamentado por legislação própria. No caso do ensino policial militar do Estado não possuir lei própria, seguem as orientações anteriormente citadas, bem como alguns dispositivos da Legislação Policial Militar.

Sobre a educação profissional no Brasil, Silva e Cunha (2002) trazem em uma concepção mais abrangente de que, o principal objetivo da educação profissional é preparar o jovem para o mercado de trabalho, cuja atividade produtiva, no desenrolar dos novos tempos, passa cada vez mais a depender de conhecimentos, exigindo do trabalhador uma postura crítica e criativa, preparando-o para adaptar-se rapidamente a um ambiente de mudanças

constantes. Neste sentido, o projeto se alinha a essa proposta, uma vez que vai preparar o jovem cidadão para ingressar nos quadros do efetivo da Polícia Militar do Estado.

O perfil profissiográfico dos policiais do curso de formação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças corresponde ao perfil do profissional de Segurança Pública traçado pela Matriz, quais sejam:

Ser capaz de desenvolver senso de responsabilidade ética e justiça social na execução das funções e segurança pública, Desenvolver capacidade de atuar em equipes interdisciplinares na área de segurança pública, de forma a atender às demandas da sociedade em tempo real; Desenvolver a capacidade de contínuo auto desenvolvimento, aperfeiçoamento profissional e intelectual como forma de agregar valor ao desempenho de suas funções; Capacidade de comunicação interpessoal e expressão adequada, por meio oral e/ou escrito, no uso de documentos legais, técnicos e específicos de interesse da instituição e da sociedade; Capacidade e habilidade de lidar com instrumentos e equipamentos próprios das atividades de segurança pública. (PMPI, 2012, p.20).

A Matriz curricular, ao traçar o perfil geral que abrange as competências básicas e necessárias a todas as categorias de profissionais da área de segurança do cidadão. Em linhas gerais, orienta para a atuação das polícias em uma sociedade democrática, no entanto, deixou o espaço necessário para ser acrescidas das competências específicas à atividade de cada categoria, mediante o perfil profissiográfico a ser estabelecido por cada organização, porém no caso do projeto em questão, nada foi acrescido.

Como podemos perceber, o perfil geral traçado pela Matriz apresenta somente as competências básicas, portanto verificamos uma lacuna no perfil dos policiais dos cursos de formação voltados para as competências específicas do policial militar, como profissional autônomo.

Outro aspecto percebido quanto a estes projetos é a ausência de regulamentação específica, o que pode ser perigoso para o processo formativo, uma vez que este fica passível de alterações muitas vezes apressadas, decididas por pequenos grupos, estimuladas por interesses outros que não a formação policial militar.

Os objetivos educacionais do Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Formação de Praças estão organizados de modo a trabalhar as três áreas do conhecimento, a cognitiva, a afetiva e a psicomotora que correspondem diretamente às áreas do comportamento humano. (PMPI, 2010/2011).

Esta abordagem privilegia o processo da aprendizagem, pois envolve a dimensão do saber, do saber fazer e do saber ser, o que garantirá o conhecimento sistematizado, mediante um conjunto de áreas de estudos, que será requerido no desempenho de suas funções; gerará

situações de aprendizagem significativas onde as habilidades possam ser requeridas junto ao quadro teórico estabelecido e criará condições para o desenvolvimento da postura policial no sentido de um posicionamento adequado em relação à sua atividade a partir da motivação endógena desenvolvida pela consciência de seu papel de cidadão e de servidor da cidadania. (BRASIL2000, p.16).

As dimensões destacadas se relacionam diretamente com os conteúdos, ou seja, cada dimensão de conhecimento aponta para uma categoria de conteúdo havendo assim uma interdependência entre ambos, o que proporcionará ao futuro profissional o uso dos conhecimentos produzidos e habilidades adquiridas em novas situações.

A proposta de currículo para a formação de praças da PMPI segue a proposta adotada pela Matriz, acrescidas de mais dois campos de estudo, dividindo-se em sete áreas de estudo: missão do policial, técnica policial, cultura jurídica, saúde do policial, eficácia pessoal, linguagem e informação, policiamento especializado e atividades sócio-pedagógicas, conforme segue:

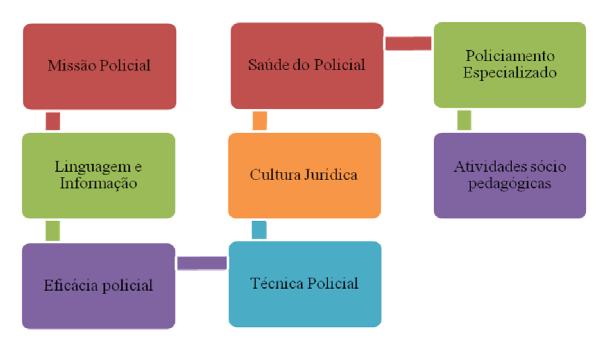


Figura 3 – Áreas de Estudo da Malha Curricular dos Cursos de Formação de Praças Fonte: Projeto pedagógico do CFSD 2010/2011

O projeto do curso traz a seguinte justificativa para as disciplinas estarem inseridas em cada área de estudo: as disciplinas integrantes da área Missão Policial correspondem às disciplinas que visam compreender os aspectos históricos, filosóficos, culturais e legais da instituição militar. Na área Linguagem e Informação, aborda o conjunto

de disciplinas que visam a orientar quanto às maneiras de comunicação padronizadas para a ação Policial Militar em campo, desde a forma verbal à escrita (grafada).

Na área Eficácia Policial as disciplinas visam a da integração da polícia versus polícia e com a sociedade, abordando as causas e as consequências sócio-culturais, bem como prepara o policial como membro sujeito aos problemas que a sociedade enfrenta; a área Saúde do Policial congrega as disciplinas que orientam para a conscientização da importância da aquisição de vigor e saúde física, social e mental do Policial Militar, a cultura jurídica compreende as disciplinas que orientam o Policial Militar sobre a estrutura do ordenamento jurídico do País e das condutas civis e militares delituosas e/ ou infracionais, bem como socializam as situações de direito, de liberdade da Sociedade Brasileira.

E por fim, a área Técnica - Policial, policiamento especializado e atividades sóciopedagógicas, correspondem respectivamente, ao leque de disciplinas com conhecimentos que orientam o comportamento Policial em ações ordinárias e extraordinárias, na caserna ou em eventos de menor potencial ofensivo; refere-se às disciplinas que tratam das ações Policiais em situação de conflito de alta complexidade; reúnem ciclo de Palestras que socializará a existência de unidades especializadas na corporação, com fins jurídicos, sociais e legais.

As distribuições das disciplinas conforme distribuição por áreas de estudos podem ser visualizadas na Tabela 1.

N°	ÁREA DE ESTUDO	DISCIPLINA	С/Н	TOTAL
1		História da Polícia Militar	14	
2		Deontologia Policial Militar	16	
3	Missão Policial	Criminologia Aplicada	18	120
4		Legislação Organizacional I	18	
5		Legislação Organizacional II	18	
6		Legislação Especial	18	1
7		Polícia Comunitária	18	
8		Técnica de Redação de Documentos	16	
9	Linguagem e Informação	Noções de Inteligência na PM	16	84
10	Emgaagem e imermaçãe	Comunicação Operacional	16	
11		Inglês Básico	18	
12		Espanhol Básico	18	
13 14 15		Relações Interpessoais	16	78
14	Eficácia Policial	Gerenciamento de Crises (1º interventor)	18 18	
16		Prevenções às Drogas Etiqueta Social	14	
17		Hinos e Canções	12	
18			18	
		Exer. Físico e Qual. de Vida do Policial I	10	
19	Saúde do Policial		18	52
		Exer. Físico e Qual. de Vida do Policial II	18	
20		Psicologia Social	16	
21	Cultura Jurídica	Fund. de Direito Constitucional	18	88

2.0		E 1 1 D' ' D 10	10			
22		Fund. de Direito Penal Comum	18			
23		Fundamentos de Direito Penal Militar Fund. de Direito Civil	18			
24			16			
25		Direitos Humanos	18			
26		Administração Militar	16			
27		Instrução Militar I	20			
21		Instrução Militar II	20			
28		Atendimento Pré-Hospitalar	16			
29 30	Técnica Policial	Criminalística Aplicada	18	266		
30	recilica Foliciai	Defesa Pessoal	26	200		
31		Armamento e Munição	20			
32 33		Técnica de Tiro Defensivo	24			
33		Doutrina de Policiamento Ostensivo	20			
34		Técnica de Abordagem	26			
35		Estágio Operacional Supervisionado	60			
36		Legislação e Policiamento de Trânsito	18			
37	Pol. Especializado	Técnica de Operações Especiais	16			
39		Pol. Ostensivo Ambiental	16			
40		Policiamento de Guarda	16			
41		Controle de Distúrbios Civis – CDC	16	146		
42		Policiamento Ostensivo Motorizado	16			
43		Policiamento Ostensivo Montado	16	1.0		
44		Policiamento Ost. de Praças Desportivas e	16	l		
45		Condução de Presos e Escoltas Diversas	16			
	Atividades Sócio-Pedagógicas	Atividades Sócio-Pedagógicas	60			
	5 5	DEIP/CGE	10			
		Doutrina de Comando	16			
CARGA HORÁRIA TOTAL						
Carga Horária das Disciplinas						
Carga Horária das Atividades sócio-pedagógicas						
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO						
T.1.1.1. C1. C1. C1. C1. F						

Tabela 1 - Grade Curricular do Curso de Formação de Soldados - 2010/2011 Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Soldados - 2010/2011

Compreendemos que se trata de um currículo bem abrangente com uma cargahorária extensa, tendo em vista as formações anteriores conforme pudemos perceber no
processo histórico dessa formação. Este currículo objetiva contemplar uma formação
completa do policial e dentre as disciplinas, destacamos aquelas relacionadas aos aspectos
psicossociais da violência, com ênfase na relação homem e sociedade. Entendemos que tais
disciplinas são inovadoras dentro do programa e esta reflexão é de suma importância para o
profissional desta área, uma vez este vai compreender o fenômeno da violência como uma
construção social originária da ausência dos direitos do cidadão.

Destacamos também, a atenção voltada para a polícia comunitária e de direitos humanos, que despertam neste policial, a compreensão da necessidade de sua aproximação da

comunidade, uma vez que também são responsáveis e construtores pela/da segurança pública, onde nesta relação construída os policiais respeitarão e farão respeitar os direitos humanos.

De modo geral as disciplinas estão voltadas para a atividade policial militar em detrimento de conteúdo de natureza extremamente militar, consideramos tal fator um avanço nestas formações, pois como pudemos perceber anteriormente, neste trabalho, por muito tempo a formação policial militar esteve voltada quase que exclusivamente para o eixo do militarismo, ficando sempre em segundo plano a formação policial, conforme destaca Muniz (2001, p.184), "vê-se que, como organizações de emprego militar, a tradição das PM's é bicentenária. Mas, em contrapartida, a sua história como Polícia é extremamente jovem".

O projeto pedagógico do Curso de Formação de Soldados PM 2010/2011 está totalmente alinhado à proposta da Matriz da SENASP, visa, portanto, à formação do policial com um conteúdo que proporcionará aos policiais terem os conhecimentos necessários para o desempenho da sua atividade focada em uma sociedade democrática e cidadã.

Para tanto, podemos dizer que esta formação exige dos professores práticas pedagógicas orientadas pelo que determina o projeto pedagógico do curso, a fim de que este propicie situações de ensino promotoras de aprendizagens e de experiências formadoras de acordo com a proposta.

Neste intuito, no próximo capítulo, discutiremos alguns aspectos da prática pedagógica, de modo a identificarmos os tipos desenvolvidos ao longo do tempo no ensino policial militar, bem como a prática pedagógica que identificamos como sendo uma das orientadoras para a formação defendida no projeto pedagógico acima descrito.

CAPÍTULO II A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR

Neste capítulo abordaremos a prática pedagógica e a formação policial militar, sobretudo a prática pedagógica que tem sido desenvolvida nas escolas militares. Para isso, discutimos inicialmente algumas concepções terminológicas sobre as práticas educativa, pedagógica e docente, no intuito de apontarmos a que terminologia e conceito utilizamos na pesquisa. Na sequência, apresentamos uma reflexão à luz de alguns teóricos sobre a prática pedagógica.

E, por fim, para uma abordagem específica do contexto aqui retratado, concluímos o capítulo com uma discussão sobre a prática pedagógica que tem permeado o trabalho do docente nas formações militares.

2.1 Prática educativa, pedagógica e docente: desvelando alguns conceitos.

Inúmeros são os estudos desenvolvidos na área da educação nos últimos anos, muitos conceitos são apresentados, construídos ou ressignificados. Dentre eles, os referentes à prática desenvolvida pelo professor em seu fazer pedagógico, no dia a dia da sala de aula, que muitos teóricos da educação a denominam de prática educativa, prática pedagógica ou prática docente, surgindo assim algumas imprecisões terminológicas.

Neste estudo, para melhor compreensão, faz-se necessário conferir certa precisão ao termo prática pedagógica. Aqui discutiremos a temática a luz do entendimento de autores como Libâneo (1994), Zaballa (1998), Perrenoud (2000), Pimenta e Lima (2004), Souza (2009), dentre outros autores que se dedicaram a escrever sobre o tema.

Compreendemos que a natureza do trabalho do professor se relaciona diretamente com sua prática e por se apresentar assim, sem dúvida nenhuma se torna uma importante base de sustentação do seu ofício. A forma como esta prática acontece e se desenvolve está intimamente ligada à competência do professor no desenvolvimento de sua atividade. Nesta perspectiva, surgem os seguintes questionamentos: Que prática é esta? É a prática educativa, pedagógica ou docente? Tais expressões são sinônimas? Que significados têm?

No entendimento de Libâneo (1994) a prática educativa é tida como sendo sinônima de educação o que, nas palavras do autor, trata-se de "[...] um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades". O trabalho docente, nesta perspectiva, representa apenas uma manifestação da

prática educativa o que por consequência é permeada por todos os fatores que interferem ou fazem parte desta prática, como as relações e maneiras de organização social. Assim, o conceito prática educativa proposta por Libâneo extrapola as ações dos docentes aos limites do ambiente escolar.

De acordo com Zaballa (1998), a expressão prática educativa, pode ser entendida como a ação desenvolvida pelo professor e deverá envolver o planejamento, a aplicação e a avaliação de sua ação na sala de aula para que, assim, ocorra da melhor forma possível à intervenção pedagógica. Desta forma, a ação do professor na aula configura-se com uma ação educativa prático-reflexiva, norteada por elementos teóricos que fundamentem a prática, pois somente com todos estes elementos interagindo ocorrerá de fato processo de construção do conhecimento na aula.

Sacristan (1999) relaciona a prática docente como sendo uma prática social, que é fruto da relação professor - aluno, estes nesse processo coletivo são capazes de desenvolver reflexões do seu contexto social e cultural e, a partir daí, transformar a sociedade da qual faz parte.

Para Perrenoud (2000) a prática pedagógica se constitui num conjunto de ações desenvolvidas pelos professores no espaço da sala de aula, sendo dirigidas por ações relativamente conscientes e pelo *habitus* do professor. Assim, tais ações são permeadas constantemente pelas tradições do ato de ensinar proveniente da tradição coletiva ou de seus hábitos individuais, bem como oriundas das ações inconscientes.

Pimenta e Lima (2004) consideram a prática pedagógica como sendo as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas.

Souza (2009) em seus estudos distingue prática docente de prática pedagógica, inclusive tece algumas críticas a autores que atribuem o conceito de prática docente ao de prática pedagógica, para o autor a prática docente é a ação do professor na sala de aula, sendo entendida apenas como uma das dimensões da prática pedagógica.

Por outro lado, para o autor, a prática pedagógica ou práxis pedagógica, como prefere chamar, representa o conjunto de ações coletivas incluídas às diversas práticas desenvolvidas na escola, bem como de práticas outras que envolvem o formando em sua existência, portanto, tal prática não é restrita somente ao ambiente escolar, está presente em

todos os outros ambientes sociais que envolvem o indivíduo, a prática pedagógica para Souza teria o mesmo significado de prática educativa para Zaballa.

Neste tópico, apresentamos uma profusão de terminologias as quais muitas delas apontam para o mesmo conceito, tornando-se assim sinônimas. Porém, em outros casos, como o conceito de prática pedagógica para Souza (2009) e Perrenoud (2000), percebemos que a mesma terminologia conduz a conceitos diferentes, o que pode provocar certa confusão ao leitor, e foi com o propósito de esclarecer que conceito de prática pedagógica será empregada neste estudo é que nós apoiamos em Pimenta (2005), quando aponta a prática pedagógica como sendo toda ação desenvolvida pelo professor no contexto escolar, as quais têm como objetivo desenvolver ações que realmente produzam o efeito esperado, que auxiliem o processo ensino-aprendizagem, nos atores que vivenciam esta prática, professores e alunos.

Optamos por este conceito por entendermos a prática pedagógica como o fazer pedagógico do professor desenvolvido no espaço escolar, que é orientada por diversos conhecimentos, competências e habilidades referentes ao labor docente, constituindo-se assim, em elemento capaz de conduzir os sujeitos, que a vivenciam a produzir, construir ou ressignificar conhecimentos, que os direcionem a novas realidades, possibilitando assim um ensino aprendizagem consciente e transformador.

Após definirmos qual o conceito de prática pedagógica será empregado no trabalho, clarificamos, porém que empregaremos todos os autores que apontam para este conceito independentemente da terminologia empregada. Assim, definidos os conceitos, a seguir, travamos uma discussão sobre a prática pedagógica, e na sequência a partir dessa discussão analisamos e refletimos sobre a prática pedagógica e a formação policial militar.

2.2 A Prática pedagógica em discussão

A prática pedagógica do professor, componente constitutivo e essencial do processo ensino - aprendizagem tem sido uma das âncoras de discussão nós últimos tempos no campo educacional. Assim, inúmeros autores dedicam-se ao seu estudo a fim de revelar, analisar, abordar esta prática em seus variados aspectos, constituindo-se em um assunto que não se esgota devido a sua complexidade.

Diante deste fato seria ingênuo acreditar que daríamos conta de discutir todos estes aspectos em tão pequeno espaço, portanto, é com esta visão que abordaremos somente três temas referentes à prática pedagógica para discutirmos, pois entendemos que estas estão diretamente relacionadas com a problemática deste estudo.

Dessa maneira, para discutirmos a prática pedagógica torna-se necessário buscarmos os paradigmas que a permeia. Assim na prática pedagógica do professor está implícita uma concepção de mundo, de homem, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, mesmo que os sujeitos dela tenham consciência ou não, vão se perpetuando e se materializando em todas as ações sociais.

Outro ponto destacado nesta discussão é a relação existente entre teoria e prática, uma vez que se constituem como sustentáculo da prática pedagógica do professor, e a sua postura diante de que tipo de relação entre estas ele vai adotar é determinante para o tipo de formação que se vai desenvolver, e por último, trazemos posicionamentos e reflexões de alguns autores sobre a construção de uma prática reflexiva, crítica, pois entendemos ser tal prática a ideal na formação de praças da PMPI, uma vez que estes profissionais lidam com os mais diversos contextos sociais que exigem posturas críticas e reflexivas, desenvolvendo estas posturas acreditamos se tornarem aptos a desenvolver uma segurança de melhor qualidade para o cidadão.

2.2.1 Os paradigmas que permeiam a prática pedagógica

Como ressaltamos anteriormente, no percurso histórico a ciência foi desenvolvendo vários paradigmas científicos, que por sua vez se refletem diretamente no sistema educacional, influenciando diretamente todos os componentes deste sistema, entre eles a prática pedagógica dos professores.

Desta forma, o paradigma newtoniano cartesiano, que influenciou o século XIX e parte do XX proporcionou ao homem uma visão fragmenta da realidade, que separa mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados, influenciou no sistema educacional o denominado paradigma conservador. Este paradigma abriga a abordagem tradicional, escolanovista e tecnicista. (BERHENS 2003). Estas três abordagens são desenvolvidas sob a ótica do reducionismo cartesiano, em que alunos, professores e métodos estão sempre conduzidos para a reprodução do conhecimento, e a fragmentação do ensino em partes cada vez menores, resultante da busca de uma melhor eficácia.

Segundo Morais (1997), citado por Behrens (2003, p.25), o pensamento Newton - cartesiano submeteu a escola a um controle rígido, com um sistema autoritário e dogmático levando a constituir:

Uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes. É o professor único responsável pela transmissão do conteúdo, e em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o aprendiz como uma tábua rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade.

Nas características dos atores do ambiente escolar apontados por Morais é perceptível o reflexo do paradigma newtoniano cartesiano no sistema educacional, com a divisão do conhecimento, o professor como detentor do saber e o aluno como um depósito de conhecimento. Assim as características da escola nos levam a perceber que tipo de sociedade se constrói com essas práticas, uma sociedade egoísta, dividida e reprodutivista de um determinado sistema.

Berhrens (2003) ressalta que dentro deste paradigma, conservador e reprodutivista a abordagem pedagógica tradicional apresenta o modelo que privilegia a transmissão rígida dos saberes científicos como a única maneira de equalização do saber, bem como reforçou a ideia de que os estudantes deveriam adotar uma postura de receptores passivos do conhecimento.

Assim, a abordagem tradicional se preocupa somente com a transmissão do conhecimento, o aluno é somente receptivo e passivo, o conteúdo era repassado como pronto e acabado, não passando este de um mero expectador, o professor era o ator central do sistema educativo, sendo este o agente e aquele o ouvinte, a metodologia se caracterizava basicamente por aulas expositivas e demonstrações que o professor realizava perante a classe.

Nesta perspectiva, Saviani (1984, p. 9) ressalta que a "[...] escola tem como papel difundir a instrução e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente". O professor age independente dos interesses dos alunos, o seu foco é o conteúdo a ser ministrado que deve ser absorvido e reproduzido ao término da unidade.

Corrobora ainda a discussão Pimenta (2002, p.205), quando cita que a aula nessa perspectiva denominava-se "[...] aula magistral, local onde todos dormem e uma pessoa fala". O professor, neste modelo, é tido como o dono da verdade, limita-se a transmitir os conteúdos educativos. A autora acrescenta também que nesse modo de ensinar ficam de fora aspectos sociais e históricos, considerados essenciais ao processo ensino - aprendizagem, o que traz como consequência a construção de um conhecimento fragmentado.

Portanto, a simples transmissão do conhecimento construído por outros, sem questionamentos, conduz à formação de alunos passivos, que não interagem com o

conhecimento, tendo como produto final cidadãos socialmente obedientes e reprodutores do sistema social em vigor.

Neste sentido esta se caracteriza por uma postura de valorização do ensino humanista e da cultura geral, cumprindo seu papel de formadora pelo simples fato de transmitir conhecimento e proporcionar ao aluno contato com as grandes realizações da humanidade, agindo assim acreditava que a formação do indivíduo e a sua missão estava plenamente realizada.

A abordagem escolanovista, segundo Behrens (2003) é influenciada pelas matrizes dos pensamentos de Rousseau, este paradigma surgiu como uma reação à pedagogia tradicional e destaca o ensino centrado no homem, levando em consideração os interesses dos alunos, provocando experiências de aprendizagem.

Dessa forma, todos os componentes escolares passaram por transformações, o aluno passou a ser o centro do sistema de ensino, com fortes influências da biologia e da psicologia, voltou-se o olhar para as mudanças internas no indivíduo, valorizado a individualidade de cada um. Nesta perspectiva o professor não é visto mais como o detentor do conhecimento, mas sim como um facilitador. A metodologia leva em consideração as experiências que ocorrerão entre professor e aluno, na construção das aprendizagens, aqui se privilegiou a auto avaliação.

Mizzukami (1986) destaca que o aporte teórico da abordagem escolanovista é oriundo dos trabalhos de Rogers³, que tem como foco os processos psicológicos, os processos internos de construção e organização pessoal da realidade. Privilegia-se o envolvimento dos participantes do processo ensino – aprendizagem, os conteúdos ficam em segundo plano.

No entanto, embora a escolanovista tenha apresentado transformações como a mudança do eixo do centro de ensino, que agora passa a ser o aluno, continuou a promover a fragmentação do conhecimento não conduzindo o homem a ultrapassar uma postura sociocultural, não viabilizando desta forma uma transformação na sociedade.

E, por fim, dentro do paradigma conservador, apresentamos a abordagem tecnicista, que surgiu na segunda metade do século XX, e segundo Behrens (2003) foi buscar seus

³ Carl Ransom Rogers, norte-americano, foi o primeiro a gravar sessões psicoterapêuticas, com as devidas permissões, tornando possível o estudo objetivo de um processo eminente subjetivo. Em consequência, foram feitas algumas constatações até então impensadas, como a de que o motivo da melhora dos clientes ocorria independente do motivo pelo qual os terapeutas acreditavam que os estavam beneficiando.

fundamentos no positivismo, fortemente influenciado pelo cartesianismo e "[...] propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade." (p, 51).

De acordo com o tecnicismo, a escola funciona como um espaço onde os alunos são treinados, a fim de que os seus comportamentos sejam moldados, adestrados de acordo com os objetivos do comportamento que se deseja do indivíduo, o professor procura adotar em suas práticas ações que visem alcançar tal comportamento dos alunos, utilizando para isso as mais diversas formas de condicionamento.

O aluno nessa perspectiva apresenta-se com um ser passivo, que somente segue o contido nos manuais, age de forma mecânica, sendo o estímulo e o reforço componentes de suma importância para que ele alcance a aprendizagem, "[...] o ensino é repetitivo e mecânico e a retenção do conteúdo é garantida pela repetição de exercícios." (BEHRENS 2003, p.53).

Neste sentido Saviani (1984, p.15) destaca que:

[...] o elemento principal passa a ser a organização dos meios, ocupando professor e aluno a posição secundária [...]; é o processo que define o que alunos e professores devem fazer e, assim também quando e como o farão [...].

Dessa forma os meios e o elemento mais importante do sistema, pois são eles que permitem ou proporcionam que os alunos adquiram posturas, atitudes e uma gama de conhecimentos necessários para que sejam integrados à sociedade da qual fazem parte.

As discussões dos autores nos conduzem a vislumbrar o quanto o paradigma científico newtoniano cartesiano esteve e ainda está presente no nosso sistema educacional, principalmente no ensino militar. Basta olhar uma sala de aula em muitas de nossas escolas, ou observarmos as organizações de nossas Universidades que ainda encontraremos muitos elementos representantes desta forma de pensar. Tal forma de pensamento conduziu o homem a dividir o conhecimento em quantas partes conseguisse e foi adquirindo desta forma uma visão fragmentada da realidade que o cercava, o que desencadeou problemas sociais e pessoais de todas as ordens.

Porém, não seria justo apontarmos aqui somente o que este paradigma provocou de ruim como as inúmeras cisões no mundo, reconhecemos assim como Berhens (2003) que os avanços científicos, tecnológicos que estão a nossa volta são frutos deste paradigma, e quanto a isso não podemos questionar.

No entanto, nas últimas décadas do século XX, frente ao grande desenvolvimento da Ciência, das transformações tecnológicas, as abordagens do processo ensino - aprendizagem

inseridas dentro do denominado paradigma conservador, já não dão mais conta de atender às necessidades de conhecimento do homem atual, que cada vez mais vive em um ambiente de incertezas e de complexidades.

Assim, este novo momento histórico nos remete a necessidade do surgimento de um novo paradigma capaz de conduzir o homem a pensar de acordo com a realidade que se descortina. Neste sentido Moraes (1997), destaca que o novo paradigma denominado emergente, surge com seus princípios intimamente ligados às teorias da Quântica e da Relatividade que nos direcionam para a necessidade de olhar para o mundo como um todo sem divisas, concebendo assim o sujeito e o objeto como organismos vivos que interagem entre si, buscando a sua união com o Todo, através do diálogo individual nas relações inter e intrapessoal.

Destarte, o novo paradigma tem pretensões claras de tecer novas relações sociais, com o surgimento de um homem menos egoísta, que busca a sua a integração como um todo, que desenvolva sentimentos de fraternidade, solidariedade enfim, que busque relações sociais mais humanas.

Behrens (2003) coaduna com Morais, ao afirmar que os inúmeros avanços científicos ocasionam uma mudança de paradigmas na ciência, o qual vai paulatinamente rompendo o paradigma newtoniano cartesiano e se apresenta como uma perspectiva inovadora, que da possibilidade a novas abordagens na educação. Dentro deste contexto educacional destacamos a prática pedagógica, fundada agora numa concepção de mundo como um todo, interligado, conectado.

Outro autor que defende a superação da visão fragmentada do conhecimento é Morin (2005, p. 23), quando postula que é necessária a reforma do pensamento humano em bases paradigmáticas, pois:

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regulam), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Com esse posicionamento o autor fortalece a idéia de que a forma de organizar o conhecimento com base na divisão, cisão, não orienta mais ao homem neste momento, pois a

realidade que se descortina ou os problemas surgidos estão cada vez mais complexos e globais, portanto, se faz necessário que o sistema educacional se apóie em paradigmas que transformem o pensamento do homem, que o conduza a novas formas de ser e de fazer.

Para dar respostas a esta realidade, o autor, destaca que, aspectos como a contextualização, o global, multidimensional e a complexidade, estão escondidos na inadequação, portanto, devem ser desvelados e serem integrados a essa nova visão de educação, ou seja, o conhecimento das informações ou dos dados devem ser contextualizados para que tenham sentido, o todo e as partes devem estar intimamente relacionadas, interconectado, bem como a união das partes entre as partes e a ligação do único com múltiplo.

Com base neste conceito de complexidade, Behrens (2007, p. 445), propõe um paradigma emergente ou da complexidade, que exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências, a fim de que seja possível provocar uma visão permeada por reflexividade, criticidade e transformacional da Educação. Dentre estas abordagens a autora destaca a holística, a progressista e a abordagem do ensino como pesquisa.

Com essa proposta de integração entre estas três abordagens a autora vislumbra a superação da fragmentação do ensino, o deslocamento do eixo reprodução para a produção do conhecimento, bem como do reducionismo reinante nas abordagens anteriores. Assim os conteúdos das diversas disciplinas serão trabalhados de forma transdisciplinar unificando o conhecimento, proporcionando o aluno visualizar tudo como um todo e consequentemente provocar uma nova compreensão de realidade.

A holística integra a visão do todo, superando assim a visão fragmentada, o professor nessa visão deve buscar uma ação sistêmica, precisa olhar seu aluno como um ser completo, com inteligências múltiplas e com potencialidades para atingir seu desenvolvimento, a sua prática pedagógica deve ser crítica, reflexiva, transformadora de forma que possibilite a autonomia, a construção de conhecimentos por parte de professores e alunos. (BEHRENS 2003).

Na progressista o indivíduo é tido como um ser que elabora a sua própria história, a escola tem como função ser a fomentadora de reflexões historicamente contextualizadas, capazes de provocar conscientizações que transforme a sociedade, o professor é considerado o mediador do conhecimento e estabelece uma relação horizontal e lidera o processo ensino - aprendizagem pela competência, o aluno é considerado co - autor do processo ensino - aprendizagem, essa abordagem busca a produção do conhecimento, através da reflexão crítica

na e para a ação, a avaliação não ocorre em um momento estanque, é processual, contínua e transformadora.

Freire (1986), o representante maior dessa abordagem, destaca a transformação social como o ponto primordial dessa visão. Assim, a realidade deve ser questionada, debatida, discutida, não podendo ser meramente observada com passividade, os atores escolares, devem intervir nesta de forma consciente responsável, a fim de provocar mudanças para a construção de uma sociedade que ofereça mais igualdade entre os seus membros.

Neste sentido, Nóvoa (1992) defende que o professor que deseja desenvolver uma prática pedagógica pela prática social, deve optar conscientemente pelo desejo de renovar sua atuação, de promover transformação, implementando novos valores na escola e, consequentemente na aula.

Partindo desta perspectiva, o aluno é tido pelo professor como um ser pensante, inteligente, capaz de construir conhecimento e ser um transformador de sua realidade, com este intuito o professor empenha-se em desenvolver uma prática pedagógica reflexiva - crítica capaz de inserir o aluno neste contexto e conduzi-lo para uma formação cidadã, crítica e emancipatória, provocadora de mudanças sociais.

Na discussão, Mendes (2011) defende que o professor precisa desenvolver uma prática docente com a responsabilidade máxima em adotar um compromisso político-social, acompanhado de competência ética e técnica, no intuito de provocar a socialização de conhecimentos, desenvolvendo tal prática o docente estará levando em consideração a formação do aluno como homem, cidadão e profissional, ou seja, uma formação completa.

Corrobora, ainda, Mendes Sobrinho, (2006, p.75) quando entende que "[...] a prática pedagógica deve ser calcada em premissas epistemológicas e educacionais que colaborem para o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania". Uma característica que é fundamental para o professor que quer se aliar a esse novo paradigma é a reflexividade e criticidade diante das situações que ocorrem durante a aprendizagem, não havendo respostas prontas, fechadas, mas sim um processo contínuo de aprender.

O paradigma do ensino como pesquisa, está diretamente relacionado à superação das metodologias apontadas do modelo tradicional, aqui se passa da reprodução para a produção do conhecimento, nesta nova proposta professores e alunos são caracterizados como sujeitos do conhecimento, pesquisadores e produtores do mesmo. Deste paradigma surge uma prática pedagógica que provoca e conduz o professor a tomada de posição, a autonomia e a reflexão.

Sobre o ensino como pesquisa Demo (1996, p.5), afirma que tem quatro pressupostos básicos:

- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica,
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa,
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno,
- e a definição de educação como processo de formação da competência histórica.

Nessa abordagem, a pesquisa deve ser uma atividade rotineira, orientada pelo questionamento reconstrutivo que resulta no desenvolvimento da competência do aluno como cidadão consciente comprometido e envolvido com o seu contexto histórico. Assim, o aluno visto nesta perspectiva deixa de ser objeto do ensino e passa a ser um colaborador do professor no processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos, assim como todos os autores que defendem o paradigma da complexidade, que o professor com a visão integrada de todo o processo educativo e de todas as situações, espaços e aspectos sociais que o permeiam, que se reconhece como construtor do seu contexto social, que se apercebe como o construtor do seu próprio conhecimento através da sua prática refletida e do processo contínuo de formação, será capaz de desenvolver práticas pedagógicas, dialógicas, libertadoras e democráticas, as quais não se limitam a transmitir conhecimentos aos seus alunos, mais sim conduzi-los a um processo emancipatório e transformador.

Porém, esclarecemos que não estamos apontando que o professor através de sua prática pedagógica seja o único responsável pelas transformações que deverão ocorrer na escola para que o homem desse novo milênio se desenvolva com "status de novo homem", mais sim discutindo uma postura a ser assumida pelo professor diante da complexidade das diversas transformações, encaminhando-o para que assuma uma postura de mediador.

Superar uma prática pedagógica enraizada em paradigmas seculares não é tarefa fácil e nem ocorre de uma hora para outra, uma vez que isso exige do professor um exercício diário, uma formação pessoal e profissional que não se extingue nunca, pois este necessita continuamente de conhecimento e da apropriação constante de teorias e novas práticas.

2.2.2 A prática pedagógica e a relação teoria e prática

A relação entre teoria e prática se constitui como um determinante na prática pedagógica do professor, uma vez que, de acordo com a postura do professor diante dessa relação poderá assumir direções distintas, que o conduzirão a desenvolver seu trabalho

docente de forma a reproduzir ou transformar, portanto, para compreender melhor a prática pedagógica necessário faz que se discuta a relação entre teoria e prática.

Historicamente, a relação teoria e prática tem sido objeto de muitas interpretações e debates, por ser um reflexo dos problemas e contradições da sociedade. Na educação, esses debates têm se intensificado em seus espaços formativos, atribuindo-se o aprofundamento sobre esta temática ao resultado das mudanças ocorridas, que passam a determinar uma nova relação com o mundo e com o conhecimento e, consequentemente, a exigência de práticas pedagógicas que correspondam a essa demanda.

Assim, segundo Gramsci (1995), nos momentos históricos chamados de transição, a cisão entre teoria e prática é mais acentuada, uma vez que nestes momentos o fluxo de transformações é mais rápido, assim, as forças práticas originadas se justificam para uns, por serem consideradas mais eficientes e se expandirem mais rapidamente, ou então se proliferam os programas teóricos, que se justificam para outros, por serem realistas, pois têm a possibilidade de serem absorvidos por movimentos práticos.

Dessa forma, percebemos que o fenômeno da dicotomia teoria e prática se construiu ao longo de um processo histórico, paradigmático, que carrega essa dualidade reforçada pelo senso comum, que vislumbra que a prática se constitui na própria experiência, no fazer em si, ao tempo em que a teoria, em geral, se coaduna com a idéia de abstração, desvinculada da realidade ou da prática. Portanto, é baseado nestes conceitos constituídos historicamente que, por vezes, o professor é conduzido a fazer a cisão entre teoria e prática em suas ações pedagógicas.

Sobre essa visão dicotômica, própria do senso comum, Vazquez (1990), corrobora ao postular que o senso comum se constitui de uma percepção estereotipada e fragmentada do mundo. Neste sentido a prática por si só se basta, ficando restrita a importância de prático-utilitária, atendendo somente aos interesses mais urgentes e individuais dos professores e nesta perspectiva, portanto, a participação da teoria no processo prático parece abalar sua estrutura, sendo ambas incompatíveis, dissociadas.

A relação entre teoria e prática é representada por Candau e Lelis (2001), em duas vertentes: a visão dicotômica e a visão de unidade. A visão dicotômica baseia-se na total autonomia de uma em relação à outra havendo, desta forma a ruptura entre teoria e prática. Sendo que esta visão se subdivide em duas outras, uma visão mais radical, denominada de dissociativa, na qual a teoria e a prática são componentes isolados e mesmo, opostos, os papéis são bem definidos, aos teóricos é destinado o refletir, o pensar, o elaborar, o planejar, e aos práticos, o executar, o agir e o fazer. Já na visão associativa, teoria e prática não são

opostas, mas há uma forte relação de dependência da prática em relação à teoria, uma vez que a prática deve ser uma aplicação da teoria e só terá sentido na medida em que seguir fielmente as determinações desta, pois a teoria é que inova.

A visão unitária traz a união e a vinculação entre a teoria e a prática em uma relação de simultaneidade e reciprocidade ao mesmo tempo, em que ocorre a autonomia, há também a dependência, a relação entre ambas é de indissociabilidade, porém cada uma delas tem sua identidade.

Ghedin (2008), ao referir-se a unidade teoria e prática, reconhece que embora em muitos casos oculta, toda prática contém uma teoria implícita e toda teoria explicita uma prática, sendo tal condição inegável, pois é impossível haver uma prática sem teoria e uma teoria sem prática. Para o autor:

[...] não há prática que se sustente sem uma teoria, por mais que as ignoremos. Aliás, a ideologia opera muito bem esse ocultamento da teoria na prática, à medida que ignora que em cada ação traduz-se um modo de pensar e este, por sua vez, explicita-se no modo como aquele ensina. [...] Com isso, estamos assumindo que não há teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor. (p. 14-15).

Ghedin insere ainda, a teoria e a prática em um contexto bem mais amplo, constituindo-se em dimensões da nossa existência, sendo, portanto, indissociáveis, e separá-las seria colocar em risco a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão do homem, uma vez que este dissocia-se do contexto do qual faz parte, nesta perspectiva o professor se torna alienante e alienado.

A relação teoria e prática, nesse sentido, configura-se com uma dimensão mais ampla da prática social, extrapolando o entendimento de simples fazer, produto final do desenvolvimento de um conjunto de habilidades. Aqui ela se mostra com caráter indissolúvel e transformador. Concebida desta forma, ela proporciona ao professor refletir de forma crítica buscando novas formas de ensinar, novas posturas diante destas formas de trabalho e da sua relação com o mundo; enfim, transformará e será transformado.

Veiga (1989) entende que a prática pedagógica é alimentada pela atividade teórico prática, compondo-se, assim, de uma parte teórica, ideal, subjetiva, oriunda das teorias pedagógicas, e uma parte prática, real, objetiva, proveniente da ação do professor caracterizada pelos meios que empregam para colocar as teorias em movimento

Decorre da compreensão de Veiga (1989) que, de acordo como se dá à relação teoria - prática, pode se vislumbrar duas perspectivas: a repetitiva e acrítica e a reflexiva e crítica,

naquela há o rompimento entre teoria e prática, a ação pedagógica do professor é totalmente separada do contexto social maior, não há a preocupação em se criar, inventar nada, apenas repetir ou imitar algo que já foi feito antes,

Porém, na perspectiva reflexiva - crítica o ato pedagógico do professor está situado no contexto social do qual ele faz parte, teoria e prática são indissociáveis, o professor é um sujeito reflexivo - crítico do seu pensar e fazer pedagógico. A prática pedagógica, nesta perspectiva, constitui-se, como *práxis*, espaço em que há um diálogo íntimo, proveniente de uma relação intrínseca, entre os processos de formação e a prática pedagógica dos professores.

Nesta direção, Vazquez (1986, p.17), destaca também que, da união teoria – prática origina-se a práxis, que o autor define como sendo "[...] atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente". Assim, não se pode conceber como práxis somente o seu lado teórico, subjetivo, e nem somente o seu lado prático, material, embora a atividade material resulte na produção de um objeto, pois se faltar o aspecto consciente desta atividade, ou seja, o lado subjetivo não caracteriza práxis.

A práxis, portanto, apresenta-se como uma unidade indissociável entre os termos teoria e prática, a qual o professor deve almejar para constituir seu fazer pedagógico como uma atividade capaz de conduzir o seu aluno a construir, produzir conhecimento em uma postura crítica percebendo-se como cidadão responsável e transformador do mundo e da sua realidade.

Dessa forma, o professor deverá desenvolver capacidades de articular os conhecimentos teóricos com as práticas laborais, e delas produzir também conhecimento teórico, nesse movimento constante, pois o pensamento parcial seja tácito ou científico, não é suficiente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora de alunos e professores.

Carvalho (2006) participa da discussão destacando que a prática pedagógica pode tomar duas direções distintas, que vão ser orientadas pelo nível de consciência do professor, que poderá ser prática ou práxis, ambas relacionadas à relação teoria - prática.

Assim, define a prática pedagógica repetitiva como sendo aquela em que não há unicidade entre teoria e prática, o resultado final da ação pedagógica é previsível e repetida, uma vez que se toma um modelo estabelecido como referencial do seu trabalho, nela em razão do seu baixo nível de consciência, não conseguem perceber o que fazem, por quem, e nem em favor de quem fazem. Em contrapartida, na prática pedagógica reflexiva, a relação teoria -

prática constitui-se de uma unidade indissolúvel, apresenta um alto grau de consciência, é reflexiva, tem um caráter de emancipação e produtora de novos conhecimentos.

Sacristán (1998, p. 33), defende a prática pedagógica do professor a nível de práxis uma vez que para este:

[...] a atividade dirigida aos fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social, historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos saberes, o critério para estabelecer sua verdade; como a fonte de conhecimentos verdadeiros; o motivo dos processos de justificação do conhecimento.

A prática, compreendida desta forma, extrapolando o entendimento de simples fazer, produto final do desenvolvimento de um conjunto de habilidades, aproxima-se do conceito de práxis, uma vez que nesta visão percebe-se que o conhecimento teórico está presente e aliado à mesma.

Destarte, diante das discussões apresentadas, defendemos que a relação entre teoria e prática, a ser estabelecida pelo professor, deverá ser indissociável, uma vez que a ausência dessa relação retira do professor elementos essenciais que o impossibilitam de agir de forma consciente, de forma que não percebam ou compreendam as circunstâncias que determinam suas práticas pedagógicas, impossibilitando-o de ressignificar, de construir ou reconstruí-las, tornando-se meros reprodutores de um trabalho pedagógico pré- estabelecido.

Essa relação de indissociabilidade entre teoria e prática promotora da prática pedagógica reflexiva associada a uma postura crítica proporciona ao professor a possibilidade de ser um transformador social, pois esta conduz não só o professor, mas também os seus alunos a questionar, refletir e criar uma realidade mais justa e igualitária, desta forma acreditamos ser esta prática um caminho a ser buscado pelos oficias formadores neste novo momento social, para tanto discutiremos essa busca e construção no item a seguir.

2.2.3 Em busca de uma prática reflexivo-crítica

Inúmeros estudos apontaram que, por muito tempo, a idéia que se fazia do professor era a de um transmissor de conhecimentos e conteúdos, a sua prática pedagógica não era questionada, não se levava em consideração como era trabalhada em sala de aula, nem mesmo quais as contribuições dela para auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, concepções como estas estão cada vez mais sendo questionadas e debatidas, tendo em vista a complexidade que se tem percebido existir na sala de aula,

envolvendo todos os seus atores e os processos ali desenvolvidos. Assim nos últimos tempos, passou-se a considerar a prática pedagógica do professor, não o único, mas um elemento fundamental para o processo ensino - aprendizagem, assim, foram surgindo inúmeras discussões em torno da temática para buscar a sua melhoria através do conhecimento e da sua reflexão.

Neste estudo não nos ateremos a questões muito debatidas na literatura quando se fala de reflexão ou professor reflexivo, nos direcionaremos diretamente para a questão da prática reflexivo - crítica, no sentido de buscar compreender o que constitui de fato a prática pedagógica. Para isso, nos apoiaremos em autores como Perrenoud (2002), Pimenta (2002), Contreras (2002), Freire (2001), Libâneo (2006), dentre outros que trazem importantes discussões e contribuições sobre a temática.

A partir dos trabalhos de Schön, sobre a reflexão desenvolvida no trabalho, socializou-se a concepção do profissional reflexivo para inúmeras áreas, dentre elas a educacional, porém são os trabalhos de Dewey⁴ os precursores da ideia de professor reflexivo e da reflexão na ação, o que podemos constatar no que afirma Perrenoud (2002, p.13), "[...] o profissional reflexivo é uma antiga figura da reflexão sobre educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey."

Porém, muito embora a reflexão na prática pedagógica seja uma temática bastante discutida há algum tempo, ainda encontramos um campo conceitual em construção, com algumas lacunas, celeumas e confusões e a procura de clarificações tem conduzido inúmeros estudiosos a distinguir entre diversos tipos de reflexão.

Sobre isto Perenoud (2002) confirma que ainda há certa confusão em relação ao que seja a prática pedagógica reflexiva espontânea e a reflexiva metódica e coletiva. O autor diferencia as duas definindo a prática pedagógica reflexiva espontânea como sendo aquela desenvolvida por todo ser humano que se depara com qualquer barreira a realidade ao seu pensamento ou a sua ação.

se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e habilidade adquiridos pelo estudante possam ser integrados à sua vida como cidadão, pessoa, ser humano. O elemento de ensino com a prática cotidiana foi sua grande contribuição para a Escola Filosófica do Pragmatismo.

_

⁴ John Dewey é reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo, um pioneiro em psicologia funcional, e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do <u>século XX</u>. Foi também editor, contribuindo na Enciclopédia Unificada de Ciência, um projeto dos positivistas, organizado por Otto Neurath. Para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e habilidade adquiridos pelo

Por outro lado a prática reflexiva metódica é mais complexa, pois leva em consideração aspectos como: reflexão permanente e estável, uma vez que dificilmente o professor consegue que todos os seus alunos dominem ou atinjam os objetivos e competências visadas, reflexão sobre todo o processo a sua volta, envolvimento com o problema, ele aceita fazer parte do problema, sua prática precisa de disciplina e de métodos, a fim de que ele possa compreender o que aconteceu a sua volta e tomar novas posições e deve ser ainda coletiva, pois a prática não é totalmente solitária, uma vez que ela perpassa também pelo grupo em vários momentos, como por exemplo, em conversas informais, envolvendo todo o contexto.

Com estas afirmações o autor nos leva a entender que a prática pedagógica reflexiva a ser desenvolvida pelo professor capaz de manter uma relação de envolvimento com a sua prática, vai muito além da prática reflexiva espontânea desenvolvida somente em momentos que provocam alterações em sua realidade, esta prática apresenta-se limitada e distante do projeto de uma verdadeira prática pedagógica reflexiva.

Perrenoud (2002) discute ainda que a noção de prática reflexiva nos direciona a dois processos mentais, os quais devemos conhecer a diferença de um em relação ao outro. Sendo eles: reflexão durante a ação e reflexão sobre a ação. Assim:

Refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios devemos tomar e precauções temos de tomar [...] Refletir sobre a ação [...] nesse caso tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para comparála com um modelo prescrito, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que o outro profissional teria feito, seja pra explicá-la ou criticá-la. (p. 30-31).

Diante do proposto pelo autor, a reflexão durante a ação, tem-se como a reflexão que o professor desenvolve durante a sua ação pedagógica, e a reflexão sobre a ação implica que o professor tome a sua própria ação como objeto de reflexão. Os professores que refletem na ação e sobre a ação estão envolvidos num processo de investigação tentando não só compreender melhor a si próprios como docentes, mas também procurando melhorias no ensino, uma vez que a forma como se vê e direciona o seu trabalho é essencial para a construção de saberes dele e do aluno.

Libâneo (2006) contribui com o tema quando discute a noção de reflexividade, que é apresentada como sendo uma auto-análise dos nossos próprios atos, ações, e a discute apresentando três acepções: primeiramente reflexividade é compreendida como a tomada de consciência do indivíduo sobre os próprios atos, a segunda acepção está relacionada a uma relação direta entre a reflexividade e as situações práticas, neste caso a reflexão depende de

uma ação para ocorrer e a terceira acepção é compreendida como sendo uma reflexão crítica da realidade apresentada.

Este autor classifica ainda a reflexividade em dois tipos básicos: o neoliberal e o crítico, os quais podem estar presentes nas reflexões dos atores escolares. O docente que inclina suas reflexões para a reflexividade de cunho neoliberal desenvolve suas atividades em uma realidade já determinada, acabada, instrumental, direcionada a racionalidade técnica, ao contrário deste, o professor reflexivo crítico atua em uma realidade social construída, se preocupa com o apoderamento das contradições e tem uma postura de criticidade diante do mundo capitalista e da sua atuação.

Ghedin (2006) corrobora com Libâneo ao afirmar que muitos professores somente concebem suas ações e reflexões no espaço restrito da aula, advogando que é necessário ultrapassar os limites que se apresentam incluídos na lista de seu trabalho. Assim, estes profissionais superam uma visão simplesmente técnica do seu fazer. Esta atividade, porém vai exigir do professor a capacidade de problematizar as percepções sobre a prática docente e suas circunstâncias, envolvendo tanto o papel dos professores como a função a que se destina a educação escolar.

Tal fato conduz-nos a crer que cada professor fará um exame minucioso do real sentido político, cultural e econômico a que a escola se destina, o que determinará a configuração das coisas que ocorrem no ensino; a maneira em que apreende a sua função neste contexto; como se internaliza os padrões sociais, filosóficos e políticos sobre os quais se ampara a estrutura educacional.

Esses autores defendem que se faz necessário que a reflexão do professor se expanda além dos limites da sala de aula, que se transforme em uma reflexão crítica capaz de conduzir os professores a se perceberem como intelectuais críticos em um contexto mais amplo que envolve aspectos estruturais do seu trabalho, de sua cultura e de sua socialização.

Desta forma, a reflexividade pode gerar o conhecimento através do questionamento da própria prática do professor, levando-o a reconstruir seu trabalho a partir de fundamentos que auxiliem na execução de um conjunto de transformações autênticas e identitárias, as quais proporcionarão uma melhor qualidade em seu trabalho e no ensino.

Ghedin e Libâneo partem das proposições de Giroux (1990), que vislumbra os professores numa perspectiva de intelectuais críticos e desta forma, na reflexão, é inserida uma postura crítica, com caráter coletivo, na qual envolve uma análise dos contextos que extrapola os muros escolares. Entendemos que, nessa visão, o poder de transformação

concedida ao professor não se caracteriza somente no nível individual, mas também, lhe dá poderes para realizá-la no nível coletivo, público.

Em referência à concepção de Giroux, Contreras (2002) destaca que há um reducionismo, em razão de Giroux não apontar como ocorre a transformação de técnicos reprodutores, para intelectuais críticos transformadores. Assim, para o autor, a reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de "definir-se" diante dos problemas e atuar consequentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica.

Para Contreras (2002), a reflexão crítica permitiria aos professores evoluírem em um processo de transformação da prática pedagógica, a partir da sua própria transformação como intelectuais críticos, por isso, se faz necessária a tomada de consciência dos valores e das ideologias presentes nas ações docentes e nas instituições, e uma ação transformadora com o intuito de acabar com a racionalidade técnica e a presença de ações injustas ainda muito presentes nestas instituições.

O pensamento de Freire (2001) também participa da discussão ao entender a reflexão como um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer. Este movimento constante originário de uma curiosidade inicialmente ingênua sobre a prática, ao voltar - se sobre si mesma e percebendo - se como tal vai se tornando crítica.

A reflexão, neste sentido, aplicada na prática pedagógica dos professores faz surgir uma prática que envolve o exercício do refletir não apenas sobre o agir, mas igualmente sobre o pensar e o sentir, de forma crítica, no sentido de questionar as origens e as acepções dos princípios e valores, certezas e incertezas, saberes e conhecimentos, das ações realizadas e das ações a se realizar, possibilitando as consequências dessas práticas na vida dos sujeitos com os quais os professores se relacionam em sua vida particular, na escola e na sociedade de um modo geral.

Na construção desta prática reflexiva crítica proporcionadora da transformação social, teoria e prática andam juntas e são indissociáveis constituem-se em uma práxis, em que o conhecimento é integrado, e propõe uma reflexão sistemática sobre o trabalho pedagógico, de maneira que possa tornar possível a construção de novas realidades e metodologias educativas, propondo outra forma de concepção do conhecimento. Porém, Libâneo (2006, p. 73) nos alerta que:

[...], seria temerário acreditarmos que estamos frente a uma nova teoria do ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão ou diante da grande solução para a formação de professores, seja porque a noção de reflexividade de forma alguma é nova, seja porque os aportes teóricos são insuficientes para constituir-se numa teoria de ensino, seja, ainda, porque, do ponto de vista didático, carece de um conteúdo que abranja toda a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem.

Coadunamos com o autor e retomamos ao nosso ponto de partida em que afirmamos que ainda existem muitos espaços a serem preenchidos e confusões a serem desfeitas em torno da temática, da reflexividade e seus desdobramentos, portanto, não se caracteriza como um caminho terminado, mais sim um caminho em constante desenvolvimento e construção que poderá ser empreendido através das formações que conduzirão professores e alunos a emancipação do processo do ato de aprender, bem como do ato político.

Acreditamos ainda que esta prática pedagógica reflexivo - crítica é o ponto de partida para o professor das escolas de formação de praças da PMPI buscarem novas concepções do ensino - aprendizagem a partir do paradigma da complexidade, uma vez que esta possibilita: a ressignificação de conceitos, discutir conhecimentos que favoreçam a participação crítica do educador, bem como uma posição ativa do educando. Destarte, neste contexto, entendemos que refletir sobre a prática pedagógica e a formação policial militar se faz necessário, é o que nos propomos no próximo item.

2.3 Reflexões sobre a prática pedagógica e a formação policial militar

A formação policial militar como pontuamos ao longo deste trabalho, historicamente apresentou-se como uma formação oriunda de um ensino de cunho positivista, que visa moldar o indivíduo, ou seja, enquadrá-lo a um modelo profissional rígido, no sentido de tornar o policial militar somente um cumpridor de leis e regulamentos, sem levar em consideração os outros aspectos que envolvem a sua formação e profissão.

Desta forma a trajetória das práticas pedagógicas dominantes, ao longo do tempo, nos cursos nesta área denuncia o predomínio de um modelo tradicional, que dificilmente possibilitava uma formação reflexiva e crítica dos profissionais, assim afirma Muniz (2001, p.186) ao destacar que "o tradicional modelo pedagógico militar priorizava o adestramento e o condicionamento voltados para a constituição de uma força combatente". Este modelo tradicional apresenta características extremamente positivistas de cunho tecnicista, uma vez que as escolas militares caracterizavam-se, até em períodos recentes, somente como

modeladoras do comportamento do aluno, desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas para a transmissão e reprodução do conhecimento.

Neste sentido Mizukami (1986, p.28), destaca que a escola "[...] funciona com o sistema capitalista: uma escola que articula a formação do aluno como sistema reprodutivo e o integra na máquina do sistema global" desta forma, o aluno recebia todos os ensinamentos policiais, militares, os quais condicionavam seu comportamento, através dos manuais e regulamentos e eram devolvidos à sociedade como homem obediente e passivo, pronto a obedecer e defender o sistema.

Estas assertivas são reforçadas por Moura (2006) ao destacar que a formação de policiais militares:

[...] abre apenas uma grande porta que dá acesso a reprodução do conhecimento, transformando cada aluno em uma célula social reprodutora da ideologia da máquina da reprodução social, pois ao priorizar a reprodução do conhecimento, pode estar camuflando e justificando a legitimação de uma ideologia escolar oculta, mas que apresenta como principal função a produção de agentes cujo papel social não vai além do programado para "o perfeito funcionamento da sociedade".

Assim, a transmissão de conhecimentos na escola, o futuro Oficial, obtém como resultado da prática pedagógica dos professores um determinado produto, que foi construído conforme pressupostos estabelecidos pela instituição, sociedade e política governamental num dado momento. (CERQUEIRA 2006).

Neste sentido a tarefa do professor, nas escolas militares, através das suas práticas devia ser preparar o aluno (tido como objeto) para continuar perpetuando uma forma de organização estatal com fortes necessidades liberal - autoritárias, no caso, uma polícia militar obediente as determinações do sistema, o que implicava não questionar as relações entre sua formação e o contexto social, neste espaço formativo não há espaços para contradições. Assim, a educação devia dar conta somente da formação de um trabalhador com certos tipos de competências, habilidades e virtudes.

Poncioni (2005, p.32) também contribui com reflexões acerca da formação policial militar ao realizar um estudo sobre a produção e os processos de transmissão e aprendizagem dos conhecimentos práticos construídos pelos Policiais Militares do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ):

Nas academias de polícia, usualmente, o conteúdo de um processo formal de socialização profissional para "moldar" os futuros policiais inclui a seleção de certas matérias teóricas e práticas e de determinados eventos sobre outros, uma posição estilizada para as atividades rotineiras do cargo a ser ocupado, e algumas ideias da conveniência de um elenco de respostas comportamentais para situações periódicas

no mundo do trabalho. Nesta perspectiva, os programas de ensino e treinamento profissional dos policiais nas academias de polícia exemplificam uma das estratégias fundamentais de transmissão de ideias, conhecimentos e práticas de uma dada visão do papel, da missão, do mandato e da ação deste campo profissional, que necessariamente envolve a transmissão de valores, crenças e pressupostos sobre este campo específico e que é revelada, particularmente, nas diretrizes teóricas e metodológicas dos currículos dos cursos oferecidos para a socialização do novo membro, em um contexto sócio-histórico determinado.

Desta forma, o futuro policial recebe o treinamento transmitido através de disciplinas, que traduzem uma gama de respostas prontas, a fim de que o aluno, no futuro, possa totalmente dar respostas semelhantes a situações novas. (BEHRENS 2003).

A formação obtida através dessas práticas pedagógicas não forma um policial crítico e nem atende às necessidades do policial durante o seu fazer, pois este se depara constantemente com as mais diversas situações, em sua maioria diferentes das repassadas e massificadas na escola de formação, ficando assim totalmente descontextualizado e, falando grosso modo, lançado à própria sorte, uma vez que a escola não o preparou para refletir e buscar novas soluções para os problemas, mas sim lhe apresentou uma forma pronta que na maioria dos casos não responde a situação com a qual se deparam.

Neste contexto, as práticas pedagógicas dos professores formadores devem ser capazes de despertar nos alunos as competências necessárias, aqui recorremos o conceito de competência defendido por Perrenoud (2000, p.15) como sendo a "capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação", a fim de que estes lancem mão dos mais variados conhecimentos que tiveram durante o curso para dar uma resposta satisfatória à situação que foi apresentada, dessa forma este professor deve ter uma prática pedagógica de caráter reflexivo e crítico.

Libâneo (2002) entende que um professor que desenvolve uma prática nestes moldes deve apresentar características como: estar sempre não só fazendo, mas também pensando, a relação teoria e prática em seu cotidiano; deve buscar ser um agente numa realidade social construída; interessado e inquieto com a assimilação das contradições; de ações críticas diante do sistema ao qual está inserido; de assimilação pratica - teórico da realidade; bem como reflexivo sócio - crítico e emancipatório.

Assim, a reflexão crítica da prática pedagógica deste professor vai além da simples reflexão, uma vez que esta vai permiti-lo questionar criticamente toda a estrutura social em que está inserido, e se perceber como agente transformador desta realidade, possibilitando desenvolver sua prática em um contexto favorecedor de sua emancipação.

Acreditamos que, desenvolvendo estas características, o professor das escolas militares, assim como os dos demais espaços escolares, será capaz de transformar a sua

prática em uma ação que seja de fato transformadora, auxiliando assim na construção de um projeto educativo que busca a formação de um cidadão capaz de transformar informações em conhecimentos, os quais o auxiliarão no desenvolvimento do seu trabalho e na transformação do mundo.

Ressaltando, ainda, a questão do paradigma tecnicista presente ainda na prática dos professores das escolas militares, Veras (2007, p. 146) destaca tal prática ao descrever como resultado dos seus estudos sobre a prática pedagógica dos professores formadores do Curso de Formação de Soldados da PM-CE, que:

Ficou patente que a maioria dos professores formadores percebe a educação como forma de transmissão de conhecimento. Deste modo, o diálogo e a reflexão não era uma prática pedagógica adotada em sala por alguns professores, tanto civis quanto policiais militares. Essa ação pedagógica era pautada basicamente em leitura em que predominava o silêncio entre os alunos [...] Era perceptivo que o professor estava ali simplesmente para ensinar e os alunos para aprender, isso fazia com que, em certas aulas, somente se ouvia na sala a voz de quem estava lendo. [...] Foi percebido que a maioria dos professores formadores adotou uma ação pedagógica em que teoria e prática emergiam de forma dicotômica. Havia um distanciamento entre professor e aluno e entre aluno e aluno.

Quanto a isso Demo (2005, p.15) postula que:

A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento. É equívoco fantástico imaginar que o "contato pedagógico" se estabelece em um ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) diante de um objeto apenas receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar e fazer prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada.

Demo retrata bem o que se passa em uma escola ou sala de aula em que o professor adota essa postura de mero transmissor de conteúdos diante dos alunos e do conhecimento, a formação vira treinamento, através da repetição constante, ele adquire uma simples preparação com fórmula já definida para se alcançar determinados resultados, passando longe da construção do conhecimento que proporcionaria a esse aluno uma nova percepção e postura diante da realidade da qual faz parte.

Outro aspecto da prática pedagógica dos professores apontados por Veras (2008) é a dicotomia teoria e prática, fato corroborado por Muniz (2001) ao se reportar às falas dos policiais militares que "explicitam o teor da insatisfação com os saberes e treinamentos recebidos quando afirmam, por exemplo, que se sentem "[...] inseguros e com as mãos

algemadas" ao estarem nas ruas das cidades porque [...] o que aprendem nas academias de polícia não corresponde aos desafios atuais da prática policial".

Os autores denunciam que esta dicotomia teoria - prática na ação dos professores proporciona uma formação fragmentada, descontextualizada, sem interdisciplinaridade, que separa os objetos de seu contexto, separa a relação professor - aluno e aluno - aluno, assim o futuro profissional ao se deparar com situações cotidianas ele não conseguirá transportar os conhecimentos adquiridos na escola para as situações reais do dia – a - dia, dificultando o exercício crítico da sua ação profissional.

Neste sentido, Luck (2009, p. 32) ressalta que: "[...] cria-se um conhecimento limitado, ao mesmo tempo em que se produz um mosaico de informações, de conhecimentos paralelos, desagregados uns dos outros, e até mesmo antagônicos, todos tidos como legítimas representações da realidade". Assim, este profissional consequentemente se sentirá inseguro e despreparado para atuar profissionalmente, o que refletirá um serviço policial de baixa qualidade.

Sousa (2011) defende a unidade teoria e prática, sustentada por uma ação reflexiva que se inicia na formação, no nosso caso específico na formação do Oficial professor, pois se constitui numa possibilidade de criação de uma estratégia que pode evitar obstáculos na prática pedagógica deste Oficial e consequentemente na aprendizagem dos alunos.

Comunga esta idéia Calaça (2009), pois para este a reflexão é tida como um caminho passível de rupturas, que busca índices para compreender melhor o cotidiano escolar e desenvolver ações pedagógicas que integram mais o aluno e o professor no processo de ensino - aprendizagem.

Segundo Muniz (2001) a formação para o momento atual, em que as policiais militares saíram dos seus quartéis e estão nas ruas com a missão de proteger e dar segurança ao cidadão proporciona um descompasso entre a missão das polícias de "servir e proteger" o cidadão preservando e mantendo a ordem pública democrática e o arcabouço de conhecimentos, técnicas e hábitos adquiridos pelos policiais militares, que continuam repercutindo as doutrinas e mentalidades oriundas do nosso passado autoritário.

Porém, hoje, embora ainda que de forma paulatina, já são perceptíveis algumas preocupações em relação aos aspectos e reflexos que envolvem o ensino policial militar, uma vez que algumas propostas para a formação destes policias estão surgindo, a exemplo a Matriz da SENASP, a qual destacamos anteriormente, se apresenta com a preocupação em ser um referencial teórico - metodológico, voltado para formar profissionais não somente para cumprir leis, mais formar um policial cidadão que atue em seu contexto de forma pro-

ativa, adotando atitudes cidadãs. É um dos seus objetivos:

[...] favorecer a compreensão do exercício da atividade de Segurança Pública como prática da cidadania, da participação profissional, social e política num Estado Democrático de Direito, estimulando a adoção de atitudes de justiça, cooperação, respeito à lei, promoção humana e repúdio a qualquer forma de intolerância. (BRASIL, MJ. 2009 p. 14).

Neste ponto recorremos mais uma vez a Muniz (2001, p. 188) quando afirma que [...] "é voz corrente que se deve melhorar o ensino e a instrução ofertada aos policiais, porém, não se tem ainda um consenso sobre as formas pelas quais esta melhoria poderá efetivamente ocorrer".

No entanto, entendemos que para essa nova visão de Polícia Militar Cidadã, seja realmente efetivada, necessário se faz que o envolvimento dos diversos fatores e atores que permeiam a formação destes policiais, com a ressalva, de que todos os atores envolvidos nesse processo devem estar comprometidos de fato com essa realidade, sob pena de desvirtuar qualquer ação voltada para essa nova formação.

Dentre estes atores na formação de praças da PMPI destacamos a participação do Oficial formador, que ganha papel de destaque, uma vez que sua prática pedagógica tem influência direta em como o policial formado se conduzirá profissionalmente, partimos desta afirmativa, por entendermos que a formação é um "tempo" de aprendizagem, de construção de saberes, entre todos os envolvidos no processo, o qual terá como resultado a atuação profissional.

Isto posto, neste contexto, que toma por base as características fundamentais do educador e do educado, como seres humanos e sujeitos da práxis, acreditamos que o papel do educador se consubstancie em criar condições para que o educando aprenda os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e de cultura diversificada para que assim possa desenvolver suas capacidades de forma ativa, inteligente e sistemática. Conforme assinala Morin (2001, p.21):

[...] o educador do nosso tempo tem um compromisso com a construção das competências sociais, pessoais e tecnológicas dos seus alunos. Precisa criar as condições de conhecimento, consciência e capacidade de pensar que os coloquem frente aos desafios da vida, prontos para decidir de modo complexo, ou seja, pensando em seus interesses imediatos, futuros e também nos interesses coletivos e comunitários.

Assim, a formação é norteada pela prática pedagógica desenvolvida pelo profissional docente, ou seja, o professor. Com esta compreensão, destacamos que grande é o papel do

Oficial professor neste processo, porém sabemos que a docência é complexa e por ser assim, envolve este professor em diferentes papéis, pois várias são as situações que surgem na sala de aula e nos demais ambientes escolares e são nesses espaços que se constrói a prática educativa que Zabala (1998, p.16) define como "[...] algo fluido, difícil de limitar com coordenadas simples e, além da mais complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores pedagógicos, valores, hábitos pedagógicos".

Mendes Sobrinho e Sousa (2011) comungam desta idéia ao postularem que a própria diversidade que envolve a constituição dos brasileiros, envolvendo as suas diversas peculiaridades, tornam a ação docente complexa, a qual cobra do docente uma formação mais consistente, que envolva claro, os conhecimentos técnicos, mas também uma postura crítico reflexiva, capaz de construir os mais diversos caminhos para atender as necessidades educativas e formativas dos alunos.

Diante deste quadro, o Oficial da Polícia Militar do Piauí, quando atua como professor, não difere da realidade de complexidade que envolve a docência, haja vista que sofre também a influência das variáveis internas e externas inerentes ao processo educativo, o que fica bastante cristalino quando observamos as práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos professores frente aos inúmeros paradigmas de ensino - aprendizagem.

Nas formações militares, é perceptível uma tradição secular do paradigma de ensino militar, pautado em um paradigma conservador que não corresponde mais as necessidades desse novo contexto social. Neste aspecto nos apoiamos em Morin (2001, p. 21):

Esse paradigma, não dá mais conta de atender às exigências da Sociedade do Conhecimento e as reais necessidades de transformações sociais. Com esse desafio presente, o homem passa a investigar a ciência buscando novas abordagens que impregna as áreas de conhecimento e leva os pesquisadores a buscar caminho de superação da visão fragmentada e compartimentada de ver o universo.

Em acordo com o que preceitua o autor, as novas demandas para o ensino e aprendizagem requeridas na atualidade para o campo do ensino apontam para uma perspectiva interdisciplinar de diálogo com outras áreas de conhecimento, o que implica, necessariamente, o abandono, a saída de um sistema estanque cartesiano de departamentalizar os diferentes saberes, o que revela as possibilidades de desenvolvimento de uma nova prática pedagógica mais comprometida com a sociedade e mais igualitária, com uma abordagem inovadora que se volta para uma visão da interconexão, da complexidade e da interdependência.

Tem se tornado perceptível que, na realidade, os cursos de formação de policiais militares emergem da necessidade de compreensão de que o processo da prática reflexivo -

crítica entre professores, à semelhança do que ocorre em outras áreas profissionais, também é merecedora de muitas discussões e pesquisas, principalmente pela constatação da necessidade de transformações filosóficas e pedagógicas que venham a atender às expectativas da cultura pedagógica postulada para o novo milênio. A seguir, apresentamos a trajetória metodológica que percorremos no desenvolvimento dessa investigação.

CAPÍTULO III TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo descrevemos a trajetória metodológica desta pesquisa, que tem como objetivo geral: Analisar a prática pedagógica do Oficial da Polícia Militar do Piauí que atua na formação de praças e sua interferência nesta formação, daí partimos do ponto de que a construção do conhecimento científico é um trabalho complexo que requer do pesquisador uma investigação metódica e sistemática, pois é através de tal rigor que o pesquisador construirá o caminho que o conduzirá a resposta do seu problema de pesquisa.

Assim, na busca de uma base teórico-metodológica adequada para orientar o processo de desenvolvimento da pesquisa e a definição dos instrumentos utilizados na coleta de dados buscamos aportes a partir de teóricos, como Bardin (1977), Ludke e André (1986), Trinviños (1987), Richardson (1999), Gil (2002), Chizzotti (2006), Minayo(2007) o que nos possibilitou montar um quadro de referência que nos conduziram para a operacionalização da pesquisa.

Desta forma, iniciamos caracterizando a pesquisa, posteriormente apresentamos o campo da pesquisa, técnicas e instrumentos de coleta e análise dos dados e os sujeitos da pesquisa.

3.1 Caracterização de pesquisa

A pesquisa insere - se na abordagem qualitativa. Optamos por este tipo de pesquisa por considerarmos que esta linha apresenta dados fornecidos por pessoas que vivenciam diretamente a temática pesquisada e com características essenciais para um trabalho que se define como tal. De acordo com Ludke e André (1986, p.11):

[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...]. Os dados são predominantemente descritivos; [...] a preocupação com o processo é maior que o produto; [...] "o significado" que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...] a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Da citação acima observamos que o pesquisador ao ser considerado instrumento principal é direcionado a estar sempre focado em uma visão ampla interconectada com todas as realidades que se apresentam socialmente, pois esta visão garantirá que se ultrapasse a aparência dos fenômenos sociais e avance em direção ao desvelamento dos significados das

ações e relações ocultas que fazem parte destes fenômenos. Minayo (2007, p.21), afirma que a pesquisa qualitativa:

[...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto de pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Assim, a pesquisa qualitativa, por apresentar aspectos como inserir o pesquisador no contexto estudado e levar em consideração a trama onde os fatos acontecem, o significado que as pessoas dão as coisas ou aos fatos, possibilita ao pesquisador fazer a análise das questões subjetivas que envolvem os sujeitos envolvidos no estudo. Desta forma permite ao pesquisador ultrapassar a barreira das coisas aparentes, e revelar as coisas ocultas, que fazem parte do universo dos significados dos sujeitos.

Ressaltamos, porém, que embora a abordagem seja qualitativa, não desprezamos a dimensão quantitativa, a qual também é importante no desenvolvimento da pesquisa, pois segundo Good e Hatt, (1973) citado por Richardson (1999, p. 79):

A pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia: a separação entre estudos 'qualitativos' e 'quantitativos', ou entre o ponto de vista 'estatístico' e 'não estatístico'. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade.

Destacamos ainda, que a pesquisa qualitativa apresenta inúmeras classificações de acordo com os mais variados critérios. Para Gil (2002) o critério usualmente utilizado para classificar as pesquisas são os seus objetivos gerais, com relação a eles a pesquisa qualitativa classifica - se em: pesquisas exploratórias, que apresentam como objetivo proporcionar uma maior intimidade com o problema, a fim de torná-lo mais claro, bem como o aperfeiçoamento de idéias; pesquisas explicativas, que procuram explicar o motivo, a razão das coisas, daí ser um tipo de pesquisa que requer do pesquisador muito cuidado e atenção, pois a probabilidade de se cometer erros ao se explicar o porquê das coisas é bem maior; e por fim as pesquisas descritivas, que apresentam vários objetivos dentre eles descrever o fenômeno estudado, destacar as características do grupo a ser estudado, determinar a natureza das relações existentes entre as variáveis. "[...] as pesquisas descritivas são, juntamente com as

exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática". (p. 42).

Moreira e Caleffe (2006), também classificam a pesquisa qualitativa em várias categorias. Dentre elas, destacam: a pesquisa exploratória, que objetiva tornar claro e modificar conceitos e idéias, utilizando para isso os levantamentos bibliográficos e documentais; a descritiva, que tem como objetivo descrever os fenômenos; e a explicativa, que tem por finalidade apontar os fatores que determinam e colaboram para que os fenômenos ocorram.

Neste estudo procuramos descrever as relações entre causa, no caso à prática pedagógica, e o efeito, as interferências na formação, o que propiciou a compreensão de forma contextual dos fenômenos investigados.

Desta forma, do ponto de vista teórico - metodológico, realizamos um estudo qualitativo de natureza descritiva, uma vez que o estudo descritivo objetiva conhecer a comunidade, suas características, seus problemas, seus docentes, discentes, as metodologias de ensino. "Procura descrever com "exatidão", os fatos e fenômenos de determinada realidade". (TRIVIÑOS 1995, p.110), visando descrever os componentes de um sistema complexo de significados, daí a relevância para a educação, especialmente para este trabalho de pesquisa, que trata de um dos aspectos do ser professor, ou seja, a sua prática pedagógica, bem como da interferência deste aspecto na formação.

Ressaltamos ainda que não é somente por meio da descrição que a pesquisa descritiva nos conduziu a investigar e revelar os fenômenos sociais, mas também através das relações diferenciadas de como o grupo pesquisado se relaciona com o seu meio social.

Levando-se em conta o estudo descritivo e com a perspectiva de alcançar os objetivos propostos, foi necessário entender a pratica pedagógica do oficial formador, levando-se em consideração quais elementos, quais referencias, com base em que formação acadêmica e experiência profissional esse professor caracteriza e constrói essa prática que interfere na formação dos praças.

Assim, acreditamos que o estudo descritivo, pelas inúmeras possibilidades que oferece nos conduziu a alcançar uma resposta ou produto ao nosso problema de pesquisa, uma vez que propiciou descrever e analisar as práticas pedagógicas da comunidade investigada, bem como sua interferência na formação dos profissionais formados e como resultado apontou possibilidades de ações transformadoras para o ensino policial militar.

Desta forma, a fim de conseguirmos a comunicação intrínseca entre o método e as técnicas utilizadas na condução do processo, os dados qualitativos necessários à análise foram coletados através de entrevistas semi – estruturadas e de questionário.

3.2 Campo de pesquisa

A instituição onde desenvolvemos a pesquisa foi o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar do Piauí (Fotos 1 e 2), mais conhecido como CFAP, localizado em Teresina - PI na Avenida Marechal Castelo Branco, bairro Ilhotas.



Foto 02 - Fachada interna do CFAP Fonte: Arquivo do CFAP (foto ilustrativa)



Foto 03- Vista aérea do CFAP Fonte: Arquivo CFAP (Foto Ilustrativa)

O CFAP é a única instituição de formação de policiais militares na modalidade praças no Estado do Piauí e é também o campo que concentra o maior número de oficiais que atuam como docentes. Ele conta com 39 anos de existência e, ao longo desses anos, vem formando praças para o Piauí e estados circunvizinhos.

A escola é considerada o berço de praças da Polícia Militar do Piauí, uma vez que é a porta de acesso aos cidadãos que pretendem ingressar nos quadros da PM na condição de soldados e, a partir daí, galgarem outras graduações através dos Cursos de Formação de Cabos Sargentos, Aperfeiçoamentos de Sargentos e Habilitação a Oficial. Desta forma os alunos ou são oriundos da sociedade civil brasileira ou oriundos da própria corporação, chamados policiais de carreira.

Este Centro de Ensino tem também, ao longo dos seus anos, aperfeiçoado policiais militares que já têm uma boa vivência no desenvolvimento de suas atividades, tornando-os aptos a exercerem a função de um posto ou graduação acima da que já vinha exercendo. Hoje o CFAP tem como missão institucional a formação básica técnico-profissional, humanística, filosófica e científica das Praças, habilitando-as para o exercício das diversas funções policiais militares; bem com a atualização, aperfeiçoamento e especialização técnico-profissional das Praças, para o exercício de cargos, funções e atividades que exijam conhecimentos específicos.

Dentre tantas outras peculiaridades deste Centro de Ensino, destacamos aqui o fato de suas turmas de formação de cabos e sargentos possuírem alunos de níveis de escolaridades diferentes, uma vez que o processo de seleção é diferenciado, há um limite de vagas para os policiais "antigos", ou seja, policiais que ascendem profissionalmente por tempo de serviço e vagas para policiais com poucos anos de efetivo serviço, que preenchem certos requisitos e prestam concurso público para ocuparem o restante das vagas.

Quanto às instalações físicas o CFAP é constituído de um prédio (Fotos 02 e 03) que data de sua inauguração, onde se localizam seis salas de aula e o auditório, um pavilhão com construção datada de maio de 1986, que corresponde ao Comando do Centro, bem como com um anexo de construção recente (2009), que abriga as outras seis salas de aula e a coordenação de ensino. A escola dispõe ainda de: pátio coberto; refeitórios; quadras esportivas, pista de pentatlo, piscina, campo de futebol socyete e de areia, banheiros e alojamentos para os alunos, além de uma vasta área arborizada.

A faixa etária dos alunos varia de 18 anos (do curso de formação de soldados) há 54 anos (dos cursos de Aperfeiçoamento e Habilitação). Tais alunos, em sua grande maioria, são oriundos do interior, capital do Estado, com alguns poucos provenientes de Policias Militares de outros Estados.

Os levantamentos dos cursos de formação realizados no período do 2º semestre de 2010 ao 1º semestre de 2011, período em que foi selecionada a amostra estudada, indicaram

F

turmas que funcionaram de forma integral, ou seja, nos dois turnos, sendo turmas de formação de soldados, cabos e sargentos.

O CFAP conta com um quadro de aproximadamente 160 professores, os quais são indicados pela DEIP, não sendo assim efetivos. O corpo administrativo da escola envolve todos os profissionais indicados no organograma da Figura 04, conforme o seu Regimento Interno, que regulamenta todas as atividades desenvolvidas pela escola.

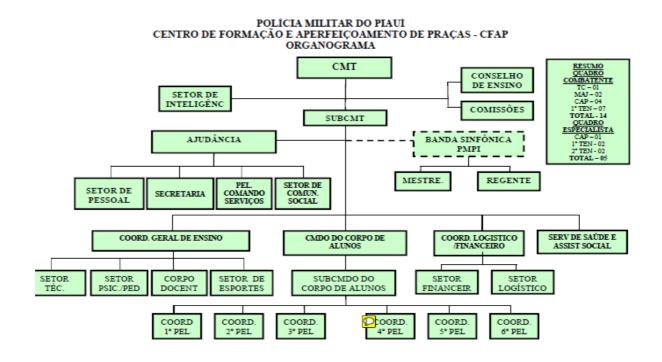


Figura 04- Organograma do CFAP Fonte: Regimento Interno do CFAP

A gestão administrativa do ensino da escola é composta pela direção: nas pessoas do Diretor da Escola, um Tenente Coronel, que coincide com a pessoa do Comandante do CFAP, Coordenadora Geral de Ensino, uma capitã, um Chefe do Setor Técnico de Ensino, uma tenente, um setor psicopedagógico, um tenente psicopedagogo, tem-se ainda o conselho escolar, para contribuir na gestão, assim como uma série de normas atitudinais que estão descritas no Regimento Interno do CFAP.

3.3 Técnicas e instrumentos da coleta de dados

No tocante à coleta de dados, o pesquisador deve sempre estar interagindo com os interlocutores de sua pesquisa, pois como destaca Chizzotti (1991, p.89) "a coleta de dados

não é um processo acumulativo e linear cuja frequência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador, exterior a realidade estudada e dela distanciado a estabelecer leis e prever fatos".

Para a realização da coleta dos dados desta pesquisa, utilizamos instrumentos como: questionários aplicados aos sujeitos da amostra selecionada e a entrevista semi-estruturada. Através de tais instrumentos colhemos informações relacionadas às práticas pedagógicas dos interlocutores, assim como a sua interferência na formação dos discentes.

A seguir caracterizamos os instrumentos e de cada técnica de pesquisa, procurando destacar em que consistem e como foram empregadas no estudo. Ressaltamos que antes da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento para participar da pesquisa. (APÊNDICE A).

3.3.1 O questionário

O questionário é um instrumento que propicia aos pesquisados relatarem ou opinarem sobre o tema estudado e assim como os demais instrumentos contribui de forma significativa para a pesquisa em curso. Segundo Richardson (1999, p. 189) "[...] geralmente os questionários cumprem, pelo menos, duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social." A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo. A descrição dessas características pode cumprir diversos objetivos.

Portanto, para Richardson (1999, p.189) "[...] uma descrição adequada das características de um grupo, não apenas beneficia a análise a ser feita por um pesquisador, mas também pode ajudar outros especialistas [...]". Outra importante função dos questionários é a medição de variáveis individuais ou grupais.

Segundo o entendimento de Mynayo (2002, p. 55), "o questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e sequenciais dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assuntos que os informantes saibam opinar ou informar". No caso específico deste estudo, o questionário será aplicado observando questões previamente elaboradas e apresentadas por escrito a cada um dos interlocutores selecionados.

Optamos neste estudo por utilizar tal instrumento em razão de tratar-se de um estudo descritivo, por convergir para alcançarmos os objetivos do estudo, bem como pelo fato de inúmeras vantagens que este oferece ao pesquisador.

Os questionários (APÊNDICES B e D) envolvem perguntas abertas, segundo Marconi e Lakatos (2006) "possibilita investigações mais profundas e precisas", às perguntas abertas, podemos defini-las como: a forma mais elementar de coletas de dados. O propósito de formular tais questões é permitir ao pesquisador entender e captar a perspectiva dos respondentes; trabalharemos também como com perguntas fechadas, as quais embora limitem a liberdade das respostas, são mais objetivas, mais fáceis de trabalhar. (MARCONI; LAKATOS, 2006).

O instrumento foi aplicado a oficiais formadores e praças (egressos) que participaram desta investigação, nele observamos questões com vista a caracterizar o perfil dos sujeitos respondentes, bem como, no caso do questionário dos docentes, colher informações relacionadas com a atividade docente (APÊNDICE B); o questionário aplicado aos egressos compôs-se de questões relacionadas à atuação do docente em sala de aula e a interferência desta ação na sua formação (APÊNDICE D). Para que não restasse nenhuma dúvida em relação às questões que foram aplicadas na pesquisa seguimos as seguintes etapas:

- Primeiro realizamos um pré-teste com uma pequena população previamente escolhida com características similares as dos sujeitos respondentes, a fim de que fosse possível testar clareza, fidedignidade, validade, operacionalidade e adequação das questões propostas.
- Após dirimir as dúvidas surgidas na aplicação do pré-teste e feitas às correções necessárias foi reaplicado, definitivamente o questionário.
- Antes da aplicação definitiva disponibilizamos um tempo previamente agendado, de acordo com a disponibilidade dos respondentes, para dialogar com eles, a fim de esclarecer qual o objetivo de nossa pesquisa, bem como esclarecer qualquer dúvida que estes pudessem vir a ter.
- Os questionários desde o pré-teste foram entregues pessoalmente pela pesquisadora
 aos sujeitos da pesquisa no local de trabalho onde estes atuam. No próprio
 questionário ressaltamos a importância e a necessidade das respostas, com o intuito de
 estimular a colaboração do respondente e o interesse em responder e devolver os
 mesmos.
- Disponibilizamos um prazo para a devolução dos questionários, os quais posteriormente foram coletados pela pesquisadora no ambiente de trabalho dos sujeitos participantes.
- E por último organizamos e analisamos os dados.

Seguindo estes passos acrescentados do domínio do tema pela pesquisadora, com a formulação de perguntas claras, concisas, objetivas, como também a disposição das perguntas em uma "progressão lógica", como coloca Goode e Hatt, citado por Marconi e Lakatos (2006), acreditamos que o questionário se confirmou como excelente técnica para atingir os objetivos propostos pelo estudo.

3.3.2 A entrevista semi-estruturada

A técnica de dados utilizado foi à entrevista semi-estruturada que é uma técnica que possibilita a construção de uma conversa espontânea entre o entrevistador e os demais sujeitos da pesquisa e objetiva colher informações importantes para o trabalho, cedendo espaço para que o pesquisador possa captar outros aspectos que permeiam a fala do interlocutor e a partir daí faça a descoberta de novas informações relacionadas aos saberes, costumes e hábitos que permeiam as práticas pedagógicas das escolas e consequentemente a formação. (MINAYO, 2002).

Ludke e André (1986, p.33) destacam que a entrevista "[...] é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizadas nas ciências sociais". As autoras destacam, ainda que, na entrevista diferentemente de outras técnicas normalmente existe uma relação de ordem e subordinação entre pesquisador e pesquisado, nesta relação que se constrói entre ambos é de interação, reciprocidade. Assim, à medida que se vai construindo tal relação, as informações se apresentam de forma natural e fidedigna.

Todas essas características da entrevista apontam para que o pesquisador observe inúmeras exigências e cautelas ao aplicar tal técnica, como: respeito pelo entrevistado, ao seu universo e valores, bem como a utilização de um vocabulário adequado ao seu nível de formação, o pesquisador deve ainda desenvolver grande capacidade de ouvir e de estimular o entrevistado para o curso natural da informação, estímulo este que não deve provocar o direcionamento suas respostas para caminhos pré-determinados (LUDKE; ANDRÉ 1986).

Minayo (2002) ressalta que as entrevistas podem ser classificadas em: a) sondagem de opinião; b) semi-estruturada; c) aberta ou em profundidade; d) focalizada; e) projetiva. A entrevista semi-estruturada segundo a autora parte da combinação de perguntas abertas e fechadas, desta forma o entrevistado tem possibilidades de falar sobre o assunto abordado sem se restringir a pergunta elaborada.

Neste trabalho, optamos fazer o uso da entrevista semi-estruturada, pois acreditamos constituir-se como excelente fonte de obtenção de informações relacionadas tanto à

experiência pessoal e profissional quanto à trajetória do docente no ensino policial militar vivido por cada interlocutor.

Para Triviños (1987, p.146), a entrevista semi-estruturada é definida como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as repostas dos informantes.

Para o autor a entrevista possibilita um momento de construção de questões antes não perceptíveis pelo pesquisador e que vão se desvelando à medida que a entrevista vai percorrendo o seu curso, desta forma, o pesquisador vai ampliando o campo de informações que melhor auxiliarão nas análises de sua pesquisa.

A fim de atingir o objetivo apontado por Triviños (1987; p.146), quando privilegia a entrevista semi-estruturada, por esta: "[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação." e que antes da entrevista explicitamos o que desejávamos e a importância da contribuição do informante para a pesquisa, bem como dirimimos as dúvidas dos interlocutores sobre o assunto, assim acreditamos que os participantes narraram suas histórias de modo espontâneo, livre, sem qualquer constrangimento, mantivemos assim uma relação de confiança com o entrevistado do início ao fim.

Para a operacionalização da entrevista seguimos os seguintes passos:

Estabelecemos um contato inicial com os oficiais instrutores, através de uma conversa amistosa, momento em que informamos os objetivos da entrevista no contexto da pesquisa, as mesmas foram realizadas nas dependências dos Batalhões onde os oficiais formadores desenvolvem suas atividades policiais rotineiras.

O desenvolvimento das entrevistas ocorreu obedecendo com um roteiro préestabelecido (APÊNDICE C) contendo 7 (sete) questões abertas, as quais versaram em torno da trajetória profissional docente, contemplando aspectos referentes: ao ingresso na docência do ensino militar, as facilidades e dificuldades no trabalho docente, à descrição da prática, formação pedagógica, prática pedagógica, as dificuldades e facilidades encontrados no exercício da docência, dentre outras.

 As entrevistas foram realizadas individualmente em horários pré-definidos em conformidade com a disponibilidade e conveniência de cada entrevistado, foram realizados encontros de aproximadamente uma hora.

- Utilizamos como recurso da gravação aparelho MP3 player, pois segundo Bourdieu (1997), esse método, além de registrar a fala do professor de maneira fidedigna, permite que os mesmos possam responder às questões de acordo com sua perspectiva pessoal, ao invés de apresentarem questões moldadas e previamente elaboradas.
- Ao término de cada entrevista, ao entrevistado foi dado o espaço para que pudesse complementar, corrigir ou esclarecer melhor o que avaliasse necessário em sua fala.
- Garantimos aos entrevistados o sigilo da sua identidade, para que os mesmos se sentissem mais à vontade ao abordar todas as questões estabelecidas no roteiro, bem como informamos aos mesmos que os textos transcritos estariam a sua disposição para aprovação ou qualquer modificação que achassem necessário.

Na utilização desta técnica observamos os requisitos apontados por Lordi, citados por Marconi e Lakatos (2006, p.97), em relação às respostas das entrevistas.

Validade. Comparação com a fonte externa, com a de outro entrevistador, observando as dúvidas, incertezas e hesitações demonstradas pelo entrevistado.

Relevância. Importância em relação aos objetivos da pesquisa.

Especificidade e clareza. Referência a dados, datas, nomes, lugares, quantidade, percentagens, prazos etc., com objetividade. A clareza dos termos colabora na especificidade.

Profundidade. Está relacionada com os sentimentos, pensamentos e lembranças do entrevistado, sua intensidade e intimidade.

Extensão. Amplitude da resposta. (grifos das autoras).

Atendendo a tais requisitos obtivemos respostas importantes, válidas e informações pertinentes ao nosso objeto de estudo, que não foram destacadas no questionário. Após colhermos os dados passamos a análise dos mesmos.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

A fase de análise e investigação dos dados foi uma etapa de fundamental importância, uma vez que se constitui no núcleo principal deste trabalho, visto que foi nessa fase que chegamos às respostas pretendidas na indagação.

Segundo Richardson (1999, p. 249) "[...] para tomar uma decisão sobre em que acreditar e em que duvidar, o pesquisador deve avaliar as fontes de informações, prevendo determinar sua confiabilidade e experiência na problemática em estudo." Além de avaliar fontes, o pesquisador deve analisar a informação produzida, procurando estabelecer sua

consistência interna, externa e seriedade no momento que ocorrem os fatos, examinando opiniões sobre a capacidade, integridade e qualidade das informações produzidas.

Adotamos nesta pesquisa para a análise dos dados uma abordagem qualitativa, com a análise de conteúdo por permitir a compreensão dos significados, ou seja, trabalhar com o universo de significados, motivos e aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos, bem como a análise documental, ambas se apresentaram como técnicas de grande valor para a pesquisa.

3.4.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo representa um instrumento fundamental para a coleta de dados, pois Segundo Minayo (2007, p. 84): "[...] através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado". O conteúdo submetido a análise foram as respostas obtidas no questionário e depoimentos colhidos na entrevista semi-estruturada.

Bardin (1977, p.42) define a análise de conteúdo como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A citação anterior retrata bem o porquê da escolha da análise de conteúdo neste trabalho, uma vez que este método possibilitou a pesquisadora compreender aspectos velados, implícitos na comunicação dos interlocutores. E nas pesquisas educacionais este é um aspecto muito presente, pois nem sempre os interlocutores colocam de forma explícita em suas falas certos aspectos de sua atuação docente ou discente.

Neste sentido um dos desafios fundamentais do pesquisador foi escolher instrumentos que possibilitassem fazer uma leitura profunda do que foi dito pelo interlocutor, no entanto, Triviños (1987), nos alerta que as diversas técnicas empregadas para a análise de conteúdos, somente ganham consistência com o auxílio de um referencial teórico consistente, que se torna essencial, pois não podemos fazer deduções de forma lógica se não possuímos a apreensão dos conceitos teóricos essenciais que fundamentam a nossa pesquisa.

No percurso de análise dos dados, o pesquisador deve estar sempre atento ao contexto onde esse conteúdo foi construído, pois é essencial levar em consideração que a

comunicação está intrinsecamente ligada às condições do ambiente social de seus comunicadores, ou seja, o pesquisador deve levar em consideração a história, a situação econômica e sócio-cultural do seu interlocutor, pois sem dúvida nenhuma os elementos psicológicos, afetivos, históricos, dentre outros se farão presentes em seu discurso, embora muitas vezes de forma oculta. Sobre tal fato Bardin (1977, p.38) postula que:

O interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas naquilo que eles poderão ensinar como consequência de um tratamento que os relacionou com "outras coisas". Dessa relação são deduzidos saberes que podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica e/ ou econômica.

Para se conseguir alcançar o objetivo da pesquisa para a análise do material coletado foram consideradas as três etapas de operacionalização básicas propostas por Bardin, citadas por Triviños (1987, p. 161): "pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial". A pré-análise, é a etapa que envolve a organização do material a ser utilizado na pesquisa, material este que possui toda a gama de dados e informações que operacionalizarão, sistematizarão e fundamentarão a pesquisa, a seguir vem à descrição analítica que é a fase mais longa e diz respeito ao tratamento dado às informações coletadas, consiste realmente nos procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização e por fim faremos a interpretação inferencial que é a etapa em que o pesquisador apoiado em todos os materiais e informações coletadas, aprofunda suas análises e reflexões com relação ao objeto estudado.

Chizzotti (2006) ressalta que a decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos, que podem privilegiar um determinado aspecto de análise, a fim de atingir o significado profundo das comunicações nele implícitas.

Com base neste esclarecimento e levando em consideração os objetivos da pesquisa classificamos o material coletado em categorias e subcategorias pré-estabelecidas, a fim de condensar a grande quantidade de informações contidas nas entrevistas e questionários, partindo de características comuns entre os elementos de determinado grupo, que auxiliaram na análise e interpretação dos dados. Para Bardin (1977), a análise categorial "funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos".

Para agrupar as categorias e subcategorias utilizamos alguns requisitos básicos que, segundo Franco (2003), se fazem necessários para que respeitemos algumas regras que fazem parte de um conjunto satisfatório de qualidade, tais como: exclusão mútua (em um mesmo conjunto categorial só pode existir um registro e com uma dimensão de análise); pertinência

(o conjunto de categoria deve refletir as intenções da investigação); objetividade e fidedignidade (as diferentes partes de um mesmo material devem ser codificadas da mesma maneira) e a produtividade (esta é produtiva quando é fértil em inferências, hipóteses novas em dados relevantes para o aprofundamento em uma determinada teoria).

Durante a fase analítica organizamos inicialmente os dados em um grupo de categorias descritivas, porém para não ficarmos presos a esta categorização inicial nos apoiamos em Gil (2002) ao afirmar que: "[...] nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista a obter ideais mais abrangentes e significativos". Assim durante toda a pesquisa através de leituras e releituras sucessivas, considerando sempre o conteúdo implícito essas categorias por vezes sofreram algumas modificações, sendo elegidas por fim as categorias e subcategorias de acordo com a figura categorial (Figura 5), as quais foram definidas com base no problema e nos objetivos do estudo. Assim acreditamos que com estas foram atingidos os resultados mais precisos.

Assim, construídas as categorias durante todo o processo da pesquisa, fizemos inferências destas, analisando e interpretando as causas e os efeitos do tipo de comunicação escolhida. Acreditamos que os resultados das análises de todo o conteúdo refletiram os objetivos da pesquisa que teve como apoio os indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas.

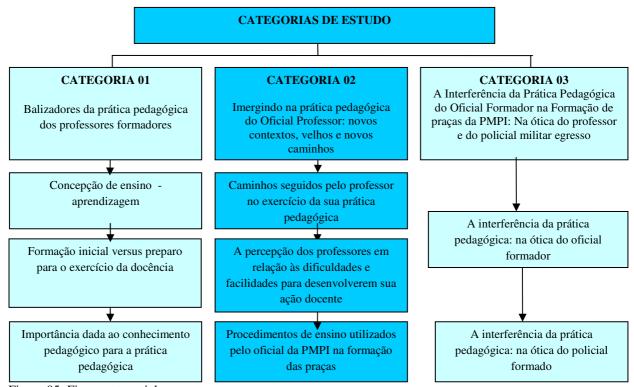


Figura 05: Figura categorial Fonte: Dados da pesquisa

3.4.2 Análise documental

A análise documental, assim como a análise de conteúdo é um instrumento importante para a coleta de dados, segundo Ludke e André (1986, p.38) "constitui-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Neste trabalho, a análise documental permitiu a complementação de informações, haja vista que os documentos analisados foram os projetos dos cursos realizadas durante o 1º semestre do ano de 2011 dos cursos de formação de praças, bem como a Matriz Curricular da SENASP 2009.

Bardin (1977, p. 45) trata de definir a análise documental como sendo: "uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estudo ulterior, a sua consulta e referência". De acordo com este entendimento a autora destaca que a análise documental é considerada a fase inicial da elaboração de um serviço de coleta de documentos que formará uma reunião de documentos ou de um banco de dados permite, desta forma, a passagem de um documento primário para um documento secundário.

Gil (1991), afirma que a pesquisa documental recorre a materiais brutos, que ainda não sofreram nenhuma análise, ou aos documentos que podem ser transformados a partir de determinados procedimentos, sendo as fontes originais, primárias e as fontes provenientes da organização das primarias, denominadas fontes secundárias.

A autora, ressalta ainda que, as técnicas de análise documental em muito se assemelha às técnicas de conteúdo, porém trata de pontuar algumas diferenças em tais análises que as tornam únicas como:

A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).

A análise documental faz-se principalmente por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento, o da análise de conteúdo e a manipulação das mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mensagem. (BARDIN, 1977, p. 46).

Achamos interessante, neste ponto, destacar tais diferenças uma vez que neste estudo trabalhamos tanto com a análise de conteúdo como com a análise documental, desta forma, fica claro e compreensível o limite de cada uma, uma vez que se não fossem tais diferenças poderíamos utilizar neste estudo uma única operação, que satisfizesse o mesmo.

Ainda sobre a Análise documental Ludke e André (1986, p.38), ressaltam que:

[...] apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

O nosso objetivo, na busca das fontes documentais, concentrou-se no sentido de conseguir subsídios para a análise das falas dos sujeitos, desta forma as informações e concepções contidas nesses documentos foram buscadas para que pudessem nos ajudar na obtenção de resultados mais acurados, uma vez que apresentaram informações de suma importância referentes ao contexto investigado, os quais nos auxiliaram a complementar, fundamentar informações, bem como desvelar conteúdos latentes, contidos através do outro método utilizado na pesquisa.

3.5 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com os oficiais formadores dos cursos de formação iniciados no 2º semestre de 2010, e com egressos destes cursos. Trabalhamos com uma amostra intencional destes grupos correspondentes a 16 (dezesseis) professores formadores, do universo de 160 docentes do Centro e 21 (vinte e um) egressos dos cursos, do universo de 210 ex - discentes. Os docentes e egressos dos cursos foram identificados através de dados fornecidos pela Coordenadoria Geral de Ensino do Centro de Formação.

Os sujeitos de uma pesquisa qualitativa não são meros informantes, são sujeitos que, durante o processo também constroem conhecimentos, os quais os auxiliam na identificação dos problemas e nas respostas mais eficazes para dirimi-los. (CHIZZOTTI, 2006). Com essa afirmativa passemos a análise do perfil dos professores pesquisados.

Os sujeitos egressos do curso foram nomeados como: PM01, PM02, PM03, PM04, PM05, PM06, PM07, PM08, PM09, PM10, PM11, PM12, PM13, PM14, PM15, PM16, PM17, PM18, PM19, PM20, PM21, a fim de preservar a identidade dos participantes. Já os oficias formadores foram identificados conforme segue:

3.5.1 Perfil dos oficiais formadores pesquisados

Para a análise do perfil dos formadores interlocutores os dados foram colhidos através do questionário, visando saber o nível de formação, idade, tempo de trabalho como

docente no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças. Por questões éticas e de preservação da identidade, assim como nos caso dos egressos, os oficiais professores, foram nomeados da seguinte forma: OF01, OF02, OF03, OF04, OF05, OF06, OF07, OF08, OF09, OF10, OF11, OF12, OF13, OF14, OF15, OF16.

• Faixa etária dos professores pesquisado

No que se refere à idade dos oficiais formadores pesquisados verifica-se abaixo no Gráfico 1 que está dividida em três faixas etárias: entre 20 e 30 anos, 12%, entre 30 e 40 anos, 70 %, entre 40 e 50 anos, 18%, demonstrado a variação de idade entre os formadores da escola.

18% 12%

70%

20 A 30 ANOS
30 A 40 ANOS
40 A 50 ANOS

Gráfico 1: Faixa etária dos oficias formadores

Fonte: Questionário aplicado aos professores (2011)

A partir do gráfico 1 podemos concluir que existe uma diferença de idade entre os formadores, sendo que a presença mais significativa está dos 30 aos 40 anos, totalizando 70%. Nesse contexto, observamos a presença de um grupo de docentes formadores relativamente jovens, o que demonstra que os oficiais formadores adquiriram formação militar ocorrida após a Constituição de 1988, o que sinaliza que embora pautada em uma pedagogia ainda com fortes características positivistas, ocorreu em um momento de abertura política, em que a polícia militar passou a atuar mais como polícia do que propriamente nas questões de Defesa Interna, o que pode se constituir como um fato que tende a refletir o início de uma desmilitarização e maior abertura de conceitos na formação de praças.

Tempo de experiência como docentes no CFAP

No aspecto referente ao tempo de experiência como docentes, segundo os dados dos questionários, 7 formadores exercem a docência a menos de 5 anos, 8 a mais de cinco e menos de 10 anos e somente um exerce a mais de 10 anos.

6%

44%

MAIS DE 3 MENOS DE 5 ANOS MAIS DE 5 E MENOS DE 10 NOS MAIS DE 10 ANOS

Gráfico 2: Tempo de docência no CFAP

Fonte: Questionário aplicado aos professores (2011)

Em relação à experiência na docência nos cursos de formação dos "praças", podemos classificar que os formadores apresentam pouca vivência (44%) e média vivência de exercício na docência (50%), excetuando-se somente os incluídos no percentual de 6%, os quais podemos considerar já com uma boa experiência. Segundo a classificação das fazes destacado por Huberman, citado por Abrahão (2004, p.13) os cursos de formação de sargentos, cabos e soldados possuem oficiais com o ciclo de vida na docência inseridos em pelo menos três destacadas pelo autor, quais sejam, a sua maioria saindo da fase do que ele denomina de entrada na carreira, que corresponde a fase descoberta da docência, da insegurança, porém a que possibilita um equilíbrio na profissão, na fase de estabilização, onde impera um sentimento de "competência pedagógica profissional" e na fase da diversificação, fase que permite ao professor diversificar suas ações, bem como a adotar posturas mais críticas. Porém, o autor nos alerta ainda que tal classificação não é decisiva e podemos encontrar características de um ciclo bem marcante em outro.

Neste sentido, foi possível perceber no relato de muitos dos formadore, uma consciência crítica, com uma visão da relação teoria e prática coexistindo de forma indissociável, embora a maioria destes ainda se encontrem nos primeiros ciclos de vida profissional definidos por Huberman. Este fato nos faz pensar na possibilidade da transformação de um novo percurso formativo que redirecione a formação dos "praças" da PMPI.

Formação inicial

Quanto a formação inicial (Gráfico 3) do total de 16 docentes participantes da pesquisa somente 2 tiveram formação inicial em licenciatura, os demais ficaram a nível de bacharelado com o CFO .

7%
93%

■ BACHARELADO-CFO ■ LICENCIATURA

Gráfico 3: Formação acadêmica inicial (graduação) dos formadores

Fonte: Questionário aplicado aos professores (2011)

No tocante à formação inicial dos oficiais formadores, constatamos que não existe certa diversidade de cursos de graduação entre eles, acreditamos que este fato ocorre em razão da idade exigida para o ingresso de alguns destes professores no oficialato, que para civil a época de sua entrada era de 18 a 23 anos de idade, bem como no caso dos Oficiais que já eram militares, embora se permitisse o ingresso no posto de Oficial até 26 anos, a carga-horária de trabalho por vezes impediam estes profissionais de buscarem uma graduação. Porém, ao retornarem das Academias de formação a maior parte destes buscaram outra graduação conforme podemos verificar no item seguinte.

• Outra formação em nível de graduação

Dos oficias pesquisados ficou constatado que 10 têm outra graduação e 6 possuem como graduação somente o Curso de Formação de Oficiais - CFO, distribuídas conforme gráfico abaixo:



Gráfico 4: Outra formação acadêmica (graduação) dos formadores

Fonte: Questionário aplicado aos professores (2011)

Os dados do Gráfico 4 são reveladores que a maioria destes professores 63%, além da formação policial militar foram buscar outras formações que os habilite a exercer outra profissão, sendo que, deste total, há a prevalência de formações específicas na área da docência, totalizando 38% dos professores entrevistados. Este fato pode ser visto como um indicativo de que a maioria destes formadores são profissionais preparados para exercerem a docência, bem como exercerem outras atividades.

• Formação dos Oficias: pós - graduação

Quanto a especialização constatamos que 9 dos professores pesquisados (gráfico 5) possuem especialização, destacando-se dois deles com mais de uma e 7 professores não possuem especialização.

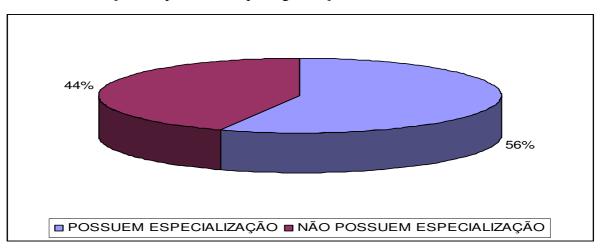


Gráfico 5: Formação dos professores: pós - graduação

Fonte: Questionário aplicado aos professores (2011)

Conforme a leitura do gráfico, 56% destes professores possuem especializações e estão direcionados para as mais diversas áreas do conhecimento, sendo a maioria voltadas para a área da Segurança Pública e, destacamos, ainda, que dentre tais especializações há uma em docência do ensino superior. Este fato só vem reforçar que estes formadores são profissionais que estão sempre buscando o conhecimento, procurando estar em constante contato com a formação contínua na sua área de atuação policial, porém aqui destacamos que dentro desta formação poderiam ser inserido e ofertado pela PM cursos na área da docência.

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO OFICIAL FORMADOR

Neste capítulo apresentamos os resultados da pesquisa empírica que tem como foco o objeto de estudo, a partir do diálogo com os interlocutores da pesquisa, momento em que buscamos compreender qual a prática pedagógica dos professores dos cursos de formação de praças da PMPI e a interferência desta prática na formação destes policiais, explicitada nas entrevistas e questionários.

Com isso, elegemos as seguintes categorias: Balizadores da prática pedagógica dos professores formadores, imergindo na prática pedagógica do oficial professor dos cursos de formação de "praças" da PMPI: novos contextos, velhos e novos caminhos e a interferência da prática pedagógica do oficial formador na formação de praças da PMPI: na ótica do formador e do profissional formado.

4.1 Balizadores da prática pedagógica dos oficiais formadores

Nesta primeira categoria, a qual denominamos Balizadores da prática pedagógica dos oficiais formadores buscamos através dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas, desvelar algumas bases que sustentam as práticas pedagógicas dos professores formadores. Neste intuito, buscamos compreender o que os professores interlocutores da pesquisa pensam sobre: o processo ensino - aprendizagem, a relação entre a formação inicial e o preparo para a docência e a importância dada ao conhecimento pedagógico para o exercício de sua atuação docente.

Assim, classificamos esses pontos como subcategorias, as quais tornaram possível uma melhor análise sobre a prática pedagógica destes formadores. O caminho percorrido nos permitiu tornar possível uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo, uma vez que as respostas sobre esses questionamentos constituíram-se elementos reveladores para percebermos de onde se origina, em que bases surgem e se constroem a prática pedagógica desses docentes que interfere diretamente na formação do policial militar.

4.1.1 Discutindo a concepção de ensino aprendizagem dos professores formadores

Com a questão inicial de nosso referencial dos questionários, conhecemos a concepção que o oficial formador tem em relação ao processo ensino-aprendizagem, pois entendemos

como Zaballa (1998) que a concepção integradora que se tem dos processos de ensinoaprendizagem constituem o ponto de partida para estabelecer os critérios que deverão nos permitir tomar decisões em aula, pois segundo o autor é "[...] impossível dissociar, na prática, os processos de ensino dos de aprendizagem". (p. 22).

Portanto, ao fazermos esta indagação percebemos que 2 (dois) formadores não deram a resposta direcionada para a questão proposta. Os demais direcionaram suas respostas de forma que foi possível condensá-las, em dois vetores: transmissão e construção do conhecimento.

A minoria desse grupo, cerca de 4 (quatro) formadores direcionaram suas concepções para a transmissão do conhecimento por parte do docente e assimilação por parte do discente, colocando o processo ensino-aprendizagem alinhado com uma idéia mais tradicional onde o aluno está na condição de receptor de conhecimento. É o que fica representado na fala do professor OF 02 (dois) ao postular que é "processo de interação entre pessoas, a fim de se transmitir conhecimentos por parte do professor aos alunos dirigidos a um objetivo específico". Neste modelo, o processo é visto de forma dicotômica, sendo que um ensina e o outro aprende, ensinar é transmitir conhecimentos para a formação geral do discente, conhecimentos estes dominados pelo professor, a fim de inseri-lo futuramente na sociedade, não considerando uma reflexão mais profunda em como, por que e em que contexto se dará essa inserção, o único objetivo seria formá-lo para atuar como policial.

Se contrapondo a concepção anterior 10 (dez) formadores conduziram suas respostas para o conceito de que o processo ensino - aprendizagem consubstancia-se numa relação de movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, em que professores e alunos interagem com o conhecimento, para esses, o professor não é visto como uma figura central, mas sim um articulador, mediador do conhecimento, que estimula o aluno a descobrir e construir conhecimentos sobre uma ótica crítica-reflexiva ao tempo em que ele também está aprendendo. Podemos constatar a colocação acima através do que nos diz o formador OF 15 ao relatar que ensino - aprendizagem: "é um processo de interação entre o docente e o discente na construção do conhecimento".

A visão destes formadores coaduna com o pensamento de Freire (1996, p. 26) ao ressaltar que ensinar e aprender "[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Entendemos, assim, como os autores que o professor não é um mero transmissor de um conhecimento pronto e acabado e nem o aluno um simples aprendiz, ambos estão envolvidos em uma relação onde ensinam e aprendem, pois nesse processo, ao tempo em que o professor aponta caminhos para que o

discente possa produzir ou construir conhecimentos a partir das informações recebidas para se ver e sentir no mundo como sujeito, também está construindo essa relação consigo próprio.

Dentro desse grupo constatou-se ainda que um destes formadores amplia esse conceito para uma interação bem mais ampla extrapolando os limites físicos da sala de aula ou ambiente escolar:

É a interação social, em sala de aula e/ou fora dela, entre docentes e discentes, que desperta mudanças de procedimentos e atitudes novas, anteriormente desconhecidas, mas importantes para a transformação social. (OF12).

Nesse aspecto o ensino para a transformação social, segundo Giroux (1991, apud CONTRERAS 2002, p. 159) "[...] significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive à vida [...] significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas".

Como se percebe, esses formadores consideram que o processo não acontece por simples transmissão ou memorização. Ele é fruto das relações que ocorrem em um ambiente de interação entre professores e alunos, que propicia um ensino e aprendizagem, proporcionador da construção de conhecimento por parte dos atores envolvidos, e que exige uma prática pedagógica reflexiva crítica.

Behrens (2006, p. 60), coaduna com essa proposta ao postular que:

A ação pedagógica que leve a produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador precisa enfocar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção precisa estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos [...], portanto, na prática pedagógica o professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e, tornálo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento.

Nessa perspectiva o aluno passa da condição de ator para autor do seu próprio conhecimento. A ação docente consubstancia-se nesse ponto numa perspectiva de referência ao sujeito com sua história, cultura, conhecimentos e valores dentre outros aspectos. Essa subcategoria vislumbra que a ação docente destes formadores galga ainda concepções diferenciadas em relação ao ensino e a aprendizagem. É salutar destacar que a maioria se distancia de um paradigma hegemônico de formação.

Acreditamos que essa postura decorre das mudanças ocorridas no contexto contemporâneo, o qual exige novas aprendizagens e novas formas de ensinar. Entendemos também que se ainda persiste um grupo preso a concepções mais tradicionais do que seja ensino e aprendizagem deve-se ao fato de que a reprodução de uma determinada cultura profissional pode ser também uma forma encontrada pelos professores formadores para se sentirem protegidos abrigados frente às incertezas do cotidiano profissional. Nessa perspectiva enfatiza Pérez Gomez, (2001, p. 165) que:

Aprendemos logo que reproduzir papéis, métodos e estilos habituais é a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos [...] a cultura docente é um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas fundamentalmente, sua vontade de transformar as condições que constituem a cultura herdada.

Em se tratando de formação policial e por toda a cultura militar vivenciada durante décadas, no país, não é novidade que alguns professores ainda estejam presos à cultura herdada das suas formações, novidade é perceber que a maioria destes professores, embora envolvidos por esse contexto direcionam seus conceitos do processo ensino - aprendizagem para uma visão mais inovadora propícia ao momento atual.

4.1.2 Formação inicial versus preparo para o exercício da docência

Ao longo deste trabalho sempre ficamos atentos para o aspecto das condições destes formadores em relação a sua preparação para o exercício da docência. Dessa maneira, nos instrumentais da pesquisa, procuramos lançar perguntas que desvelassem a preparação dos formadores tanto em nível objetivo como em nível subjetivo.

Nesta busca, os dados nos revelaram que 14 (quatorze) formadores tiveram como formação inicial os cursos específicos oferecidos pelas Academias de Polícia Militar em que se formaram em nível de bacharelado e 2 tiveram como curso inicial licenciaturas conforme apontadas no perfil.

Interpelamos os formadores dos praças se as suas formações iniciais os haviam habilitado para a atuação como professores, haja vista terem que assumir sala de aula na formação dos praças da corporação, ou seja, exercerem a docência. Obtivemos a seguinte resposta: 6 (seis) formadores entendem que a sua formação inicial lhes preparou para

exercerem a docência, 4 (quatro) colocaram que somente em parte, 5 (cinco) afirmaram categoricamente que não.

Desta forma, no propósito de desvelarmos a visão que estes trouxeram das suas formações iniciais em relação ao que seja o preparar destas formações para exercício da docência, reunimos alguns trechos das falas justificando suas afirmações, pois acreditamos que de algum modo essas visões guiam também suas práticas pedagógicas.

Iniciamos com o relato de 3 (três) formadores que afirmaram ter sido preparado para a docência através dos seus cursos de formação inicial. Dentre eles destacamos inicialmente 2 (dois) que tiveram formação inicial no Curso de formação de Oficial (CFO) e posteriormente 1 (um) com formação em Licenciatura Plena em letras inglês.

Eu acho que a formação no CFO me deu essa condição, porque ela exercitou a minha confiança em trabalhar, porque como a gente trabalha com a questão do comando, temos que ter aquela confiança, aquela segurança. Ela habilitou nesse sentido, [...] porque no momento em que você está na frente tem que mostrar que está por dentro daquele conhecimento, claro que nem todo conhecimento é cem por cento, vai acontecer algum momento que vai gerar alguma dúvida, mas não podemos deixar transparecer. A confiança foi à formação que propiciou. [...] a disciplina no curso para dar diretamente o suporte para ser instrutor, não tinha não, mas tinha as disciplinas que a gente trabalha isso [...], o conhecimento técnico. (OF 13).

[...] a nossa primeira formação que é o Curso Superior de Formação de Oficiais nos habilita. Tem uma estrutura acadêmica, já habilitando para que todos os oficiais um dia esteja em sala de aula para **transmitir** ou de alguma forma **reproduzir** conhecimentos, talvez juntamente com o aluno. Então considero que a formação habilita positivamente quando ela insere algumas disciplinas que vão me dar um suporte, um apoio para que eu possa dentro de sala de aula realmente ter uma estruturação [...]. (grifos nossos). (OF14).

Na fala de OF13, o fato de o curso exercitar a confiança, através da prática de comando o habilita para a docência, uma vez que quando ele estiver na sala embora tenha dúvida sobre o que está falando não vai deixar transparecer para os alunos em razão dessa segurança e confiança que o curso lhe proporcionou. Assim este formador reduz a ação docente a um saber com baixo nível de reflexão, não tendo relação íntima com o agir e o ser, voltados para uma postura que envolva sua ação como prática social.

É interessante também observarmos a fala do OF10, quando anuncia que o curso de formação habilita para a docência, porque ensina o Oficial a transmitir ou de alguma forma reproduzir conhecimentos, através de algumas disciplinas. Nessa perspectiva, observa-se uma construção teórica a respeito do conhecimento profissional desse professor focado num paradigma mais conservador e norteador de sua prática a partir da transmissão e reprodução

do conhecimento. Sendo visível que "o que acontece na sala de aula na formação inicial, é sempre algo presente na prática profissional". (RAMALHO, 2004, p. 101).

Seguindo a sequência dos oficiais formadores que entendem que a sua formação inicial lhes habilitou para o exercício da docência apresentamos o relato de OF06, o qual tem como formação inicial uma licenciatura diferentemente dos dois bacharéis, ressaltando que na sua formação militar não há nada especificamente na malha curricular que lhe dê condições de lecionar ao contrário de uma licenciatura. Destaca, ainda, que, o que lhe autoriza a ser professor nos cursos de formação de praças são somente as disciplinas que cursou na academia, disciplinas voltadas para a dimensão técnica da formação policial militar acompanhada de uma autorização da Diretoria de Ensino da PMPI, ficando claro não existir a necessidade de outro requisito, conforme pontuamos anteriormente. Vejamos o seu relato:

A minha formação inicial foi uma Licenciatura em Letras - Inglês pela Federal, ela habilita a dar aulas de inglês, já pela polícia o curso de formação, no próprio diploma diz que é Bacharel em Segurança Pública Militar, não há nada especificamente dentro do diploma que me dê condições como a licenciatura [...] apenas as disciplinas que eu aprendi na academia na grade curricular e a autorização pela diretoria de ensino da PMPI me dá autoridade de instrução.

Os formadores destacaram que as suas formações iniciais não os prepararam para a docência e sim para a função militar, no caso o CFO. Para suplantar tal situação OF13 e OF 14 buscaram com a formação contínua ou através de estudos individuais, a partir de textos da área, suprir a ausência da formação pedagógica. Dentre estes destacamos os seguintes relatos:

Não, a formação no CFO não habilitou, eu procurei mesmo fora do curso ir me aperfeiçoando, com leituras, e fazendo cursos externos mesmos, não foi à instituição que me habilitou não. (OF03).

[...], pois bem minha formação na academia foi um pouco atrasada, defasada neste aspecto de transformar aquele aluno em um possível instrutor, docente num centro de estudo, isso aí ficou mais o interesse próprio, de procurar estar sempre melhorando, procurar melhorar, se aperfeiçoar, seja aqui dentro da polícia militar como fora, daí fui desenvolvendo uma didática que hoje eu acredito que seja excelente, que dá para passar, dá para fazer a turma entender, dá para fazer a turma sair com um pouco mais de conhecimentos, aprendi a ser professor no dia a dia. (OF15).

[...] nós temos uma vasta formação, bem eclética, a gente não tem uma formação voltada para o ensino, assim para me aprimorar mais no ensino eu tive que buscar, lê sobre determinados assuntos, procurar alguns autores que nos auxiliam na formação. (OF09).

O formador OF15 foi categórico ao afirmar que aprendeu a ser professor no dia a dia, ou seja, no contexto da sala de aula. Nesse sentido Azzi (1999), postula que na vivência

do dia-a-dia da prática o professor é capaz de construir um saber pedagógico que advém de suas crenças pessoais e profissionais, as quais são condicionadas pelas reais condições em que se realiza seu trabalho docente. Entendemos, também, que, além desse saber, se faz necessária uma formação teórico - prática consistente, voltada para a área de atuação do objeto de estudo.

Relacionando as respostas obtidas em relação à formação inicial desses formadores com os resultados obtidos como resposta ao questionamentos que destaca se estes formadores se consideram ou não preparados para o exercício da docência, verificou-se que 10 (dez) desses oficiais se consideram preparados para tal atividade e 6 (seis) afirmam que se sentem somente em parte, percebemos que há uma lacuna em dados comparativos relacionados a questão anterior. Diante deste fato procuramos então verificar quais elementos entre a formação inicial e o atual momento preparou alguns destes profissionais e aperfeiçoaram outros para assumirem a sala de aula.

Dentre os muitos elementos apontados pelos 10 formadores, destacamos desde a troca de experiências com os alunos, especializações, outras graduações e leituras. Conforme podemos perceber nas falas abaixo:

[...] sim, primeiro porque eu vejo que os alunos estão diretamente envolvidos comigo, [...] e porque quando eu ministro a instrução eles demonstram que conseguiram assimilar aquilo que eu estou passando. (OF03).

sim, [...], também pelo fato de eu ser pedagoga e já exercitar há bastante tempo a prática docente tanto dentro dos cursos de formação policial como também em outras oportunidades que eu tive fora também, eu acredito assim que o meu curso de pedagogia me deu assim um grande suporte e isso me ajuda muito junto com os policiais. (OF05).

Na fala do formador OF03, podemos inferir que ele privilegia como pontos de se sentir preparada para a docência questões como a relação de envolvimento que tem com os alunos, bem como o sentir que adquiriu êxitos com a assimilação do conteúdo transmitido por ele, a partir destes pontos acredita-se que este professor aprendeu nas concretas situações de ensino, que lhe foram proporcionados pelas mais variadas formas de leitura que o contexto de sala de aula oportuniza. O professor OF05 destaca o fato de ter uma formação pedagógica, a sua experiência como professora no Centro de Formação, bem como em outros espaços.

Através dos trechos das falas inferimos que cada formador vai construindo uma possível identidade pedagógica com os pontos de apoio que considera fundamentais e que definem as suas escolhas. Cada um tem uma forma peculiar de se ver como docente preparado

para estar em sala de aula desenvolvendo as suas práticas em conformidade com os conceitos adquiridos a partir de suas experiências, cultura e formas de perceber o mundo que o cerca.

No meio termo da questão encontramos os formadores que só em alguns aspectos afirmam sentir-se preparados e elencam como justificativas: terem somente conhecimentos técnicos sobre a matéria a ser ministrada, a ausência de saberes pedagógicos possuindo somente o experiencial.

Percebemos, nesse grupo de formadores, um reconhecimento de que não só o domínio dos conhecimentos técnicos se configura como elemento integrador e importante da atuação docente, mas também, percebem que outros saberes que constituem o ser professor são necessários para que se sintam totalmente preparados. Em suas percepções não cometem o erro de manter uma cegueira conceitual, baseada por meio da crença que basta dominar o conteúdo, ter talento, ter experiência e bom senso para exercer eficazmente a docência, os outros saberes que constituem o professor, o ser professor são fundamentais. Neste sentido Gauthier (1998, p. 20-21) ressalta:

[...] apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só. Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto ao ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é, sobretudo, negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários.

Outro item que ficou claro na fala destes formadores foi à consciência de que cabe ao professor buscar o seu constante aprimoramento, estar sempre atualizado de forma a proporcionar a seus alunos uma educação que possibilite a construção do seu conhecimento.

[...] a gente nunca está completamente preparado para o exercício da docência, sempre você precisa buscar um aperfeiçoamento [...] devemos ouvir as críticas para que possamos nos aperfeiçoar [...], eu estou sempre buscando ler, dar uma olhadinha naquela revista Escola, sempre lendo alguma matéria na área de didática, coisas sobre Piaget, Vygotsky [...] a educação é muito importante para o desenvolvimento da sociedade [...] eu fiz um curso de docência do ensino superior, então eu sou pósgraduado em docência do ensino superior, além de ter uma pós - graduação em direito público que é mais relativo à minha área mesmo, que é a área do direito. (OF07).

A fala do formador nos remete à formação contínua que para Libâneo (2004) é tida como sendo aquela que é desenvolvida através das ações formativas que são desenvolvidas enquanto o professor se encontra em seu ambiente de trabalho, através das discussões das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na escola, participação no projeto

pedagógico, bem como as que ocorrem fora deste ambiente, através de cursos, palestras, oficinas. Desta forma, tal formação dá-se por meio dos estudos desenvolvidos nestes ambientes de forma integrada e é capaz de promover o aperfeiçoamento da prática dos docentes e a apropriação de saberes na busca de sua autonomia.

Compreendemos a formação contínua como aquela que ocorre constantemente, como processo que se prolonga com o exercício da docência, aliadas a cursos e outras propostas que conduza o professor à reflexão da sua prática, que fornece condições para que o formador, professor possa sair do foco de ser somente um transmissor de conhecimentos, para tornar-se um professor, formador, capaz de despertar em seus alunos o interesse para que eles mesmos se vejam como construtores do seu conhecimento.

Entendemos ser a formação contínua o caminho para a construção de uma possível identidade docente do oficial formador, a quem, por muitas vezes, durante a formação inicial não foram disponibilizados conhecimentos suficientes que o acercasse de conhecimentos pedagógicos necessários à sua atuação como docente.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) apresenta a formação contínua como um acompanhamento de transformações identitárias. Para ele enquanto os elementos da formação inicial são retomados e transformados, na formação contínua alguns paradigmas novos se desenvolvem antes de serem integrados à formação inicial. Administrar a formação contínua significa adquirir habilidades e desenvolver competências, como:

Saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação continuada; negociar um projeto de formação comum com os colegas; envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo, e acolher a formação dos colegas e participar dela. (PERRENOUD, 2000, p. 158).

Desta forma, o professor é um sujeito criativo que estabelece a finalidade global do seu exercício pedagógico organizando objetivos, aberto às inquietações do novo e reconstrução de contextos da autonomia, pela convivência com as mudanças no contexto educacional e consequentemente, social.

Ver a formação contínua para os oficiais formadores das praças como uma das possibilidades de ação fundamentada em conhecimentos pedagógicos é, sem dúvida, um processo que contribuirá para seu desenvolvimento profissional voltado para sua atuação enquanto docentes. Esses transformarão suas práticas pedagógicas e os frutos dessa mudança serão vistos na sociedade. A preocupação não pode mais ser voltada apenas para saber fazer, mas para saber ser e fazer melhor, o que somente se faz sobre uma formação com base

teórico-prática consistente, uma formação "[...] que estimule uma perspectiva reflexivacrítica. (NÓVOA, 1992, p.25).

Assim, a formação deve articular os saberes teóricos e práticos, que favoreçam a conquista do pensamento autônomo na atuação profissional, o que levará a provocar mudanças de posturas, seja de concepções, de compreensão e a enfrentar situações cotidianas embutidas em sua realidade, no ambiente escolar ou no interior das práticas pedagógicas, o que favorecerá a construção e/ou transformação de suas práticas e assim contribuir para a formação reflexiva- crítica dos seus discentes.

4.1.3 A importância dada ao conhecimento pedagógico à prática pedagógica

Nesta subcategoria partimos do ponto de que os conhecimentos pedagógicos representam uma parte fundamental da atividade docente, pois estes conhecimentos direcionam o professor para questões como planejamento, organização, sistematização e avaliação dentre outros aspectos.

Antes de adentrarmos à questão em si, perguntamos aos formadores se a Polícia Militar oferecia algum curso de formação pedagógica como proposta de formação contínua aos professores do Centro de Formação, obtivemos como resposta que não. Este fato deixa claro que a formação contínua nesta modalidade não é preocupação central para a corporação, sendo que, cada formador que não se sentir preparado, deverá buscar essa formação de forma individual, como podemos perceber nos relatos dos formadores, pois a Corporação, embora tenha centros de formação em que seus Oficiais exercem a docência, não se compromete com essa temática. Reafirmamos aqui que a formação pedagógica não é condição para o exercício da docência no centro de formação.

No perfil dos formadores traçados na metodologia, é observável que dos 16 (dezesseis) docentes pesquisados 6 (seis) além do CFO são licenciados, sendo 3 (três) destes pedagogos e 9 (nove) com graduação no CFO em nível de bacharelado, bem como em outros cursos no mesmo nível, ressaltamos ainda que 1 (um) destes possui especialização em docência.

Indagamos a esses formadores sobre a importância dada à necessidade de possuírem uma formação pedagógica para contribuir com suas ações docentes. Os sujeitos foram unânimes em afirmar que esta formação é muito importante nesse processo. Embora em uma visão de totalidade todas as falas convergissem para um mesmo ponto, procuramos destacar as que possuíam algumas razões explicitamente diferentes.

O OF08, em seu relato, destaca que a prática pedagógica é de extrema importância porque, como militares que são, se encontram, às vezes, numa posição muitas vezes arraigada na reprodução e dominação do sistema militar.

Este formador reforça a idéia de que o militarismo, ou melhor, o fato de serem militares, de vivenciarem os princípios da hierarquia e disciplina no dia a dia da atividade policial militar acabam por conduzirem a agirem às vezes segundo esses padrões. Vejamos o trecho a seguir da sua fala: "[...] essa situação da gente querer se impor", reconhece que o aprendizado requer estímulos e para que isso ocorra é necessário quebrar as barreiras da imposição, características advindas desse modelo por vezes se revelam também na sala de aula.

O referido formador ressalta ainda uma preocupação com o fato de trabalhar com turmas heterogêneas nas unidades militares. Para ele é "[...] um desafio e cabe ao professor a responsabilidade de ir buscar todos sem deixar ninguém para trás". Refere-se ao fato de as turmas apresentarem perfil variado de alunos, uns com 36 a 19 anos de efetivo serviço, outros apresentam conhecimento sistematizado bem elementar, e ainda um terceiro grupo com um grau de estudo já bem elevado, então por estas razões reconhece a necessidade do conhecimento pedagógico. Sobre esse desafio da heterogeneidade nas situações de aprendizagem a discussão acima nos remete a reflexão de que:

Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza. (MIZUKAMI, et al., 2002, p12).

O OF05 compartilha da ideia de que os conhecimentos pedagógicos são necessários em razão do perigo de continuarem sendo reproduzidas práticas antigas de sala, baseadas em padrões tradicionais, oriundos de uma cultura mais repressora.

É consubstancial frisar que os saberes docentes dos Oficiais formadores repercutem na sua atuação em sala de aula. Segundo Soares (2010), os saberes dos professores não provêm de uma fonte única, mas de várias e em diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. Entendemos que esse conjunto de saberes resulta de vários contextos, tanto das experiências vivenciadas enquanto discentes, oportunidade em que muitas vezes copiam ou reproduzem a forma de ensinar de seus mestres ao longo da vida, assim como a sua própria experiência profissional, construída no dia a dia na escola militar, que está impregnada de um positivismo explícito. Vejamos o que relatou o OF05:

[...] os conhecimentos pedagógicos são necessários com certeza, porque nós temos padrões assim, tradicionais, muito arraigados de uma cultura assim mais repressora, que tinha uma tendência assim de rechaçar o aluno em muitas situações, que tinham o método mais punitivo do aluno, que eu acho que na sociedade atual já não cabe mais esse tipo de profissional e se a gente continuar reproduzindo práticas antigas de sala de aula, praticas que eram empregadas nas formações policiais a gente vai estar completamente descontextualizado do que preconiza a nossa sociedade atual [...].

O posicionamento desses formadores chama a atenção para uma conscientização docente de que os conhecimentos pedagógicos se fazem necessários como uma forma de propiciar ao docente condições para que esse consiga transpor alguns obstáculos da prática de sala de aula, baseadas em uma postura mais repressora, impositiva, oriunda do militarismo por vezes exacerbado. Percebemos ainda a preocupação do formador em encontrar meios, métodos de conduzir da melhor forma possível o processo ensino - aprendizagem, a fim de que as práticas pedagógicas desenvolvidas possam alcançar uma formação policial contextualizada.

OF16 destaca que tais conhecimentos são necessários porque entende que o professor não pode chegar à sala de aula de qualquer jeito, sem ter uma didática, pois como ressalta "[...] muitas vezes o que ocorre é que a gente acha que tem muitos conhecimentos em uma área específica, mas se nós não temos uma didática, muitas vezes à gente não consegue passar esse conhecimento, e de nada vai adiantar". Este formador chama a atenção para a necessidade de o professor possuir outros conhecimentos além do conhecimento técnico, pois reconhece que, embora seja de total domínio do professor, se não houver os meios de mediálo, através do conhecimento pedagógico, não se processará o ensino - aprendizagem.

Nesse sentido, Lorder (2002), destaca que a formação técnico - profissional é condição fundamental para o ato de ensinar e que não há condição de ensino quando o professor não sabe o que ensinar, porém a recíproca é verdadeira quando o professor não sabe como ensinar.

Pensamos como o autor e como os formadores, pois partimos do ponto de que os professores além do domínio da matéria necessitam conhecer e dominar também os conhecimentos pedagógicos, saber como ocorre o processo ensino - aprendizagem e conhecer os elementos que o compõem, pois o ato de ensinar cobra dos docentes estes saberes específicos, os quais auxiliarão a dar respostas aos desafios do processo ensino - aprendizagem que lhes são apresentados diariamente em seu fazer pedagógico.

O OF11 destaca que, em razão das inúmeras mudanças que estão ocorrendo no mundo, as práticas pedagógicas exigidas são outras "[...] hoje não é só o professor que fala em sala de aula, vai falando, falando e o aluno só escutando", hoje existe a interação, o diálogo e

o policial militar docente necessita ter conhecimentos específicos da profissão docente, saber planejar uma aula, tem que ter uma didática em sala de aula, procurar fazer a interdisciplinaridade da sua disciplina com outras. Percebemos nesse relato a mudança a ruptura com paradigmas mais cartesianos.

Reafirmamos essas possibilidades de mudança apoiadas nos escritos de Freire (2001, p.29), ao destacar que "[...] percebe-se, assim a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Para esse policial o contexto contemporâneo não comporta mais práticas repressoras usadas nas diferentes formas de ensinar. Faz alusão às conexões que o conhecimento tem com as diversas áreas do saber e aos conhecimentos específicos da didática. No caso da didática como pontua Gil (2008, p.1) "durante muito tempo prevaleceu [...] a crença de que para se tornar um bom professor [...] bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse lecionar". Embora o contexto descrito por Gil seja o ensino superior, a autora reforça que:

O professor universitário como de qualquer outro nível de ensino necessita não apenas de conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. (GIL, 2008, p.1).

Outro ponto destacado na fala de 4 (quatro) formadores, além da necessidade de uma formação pedagógica, foi a ausência da instituição Polícia Militar olhar mais para o processo de formação dos policias a serem formados, uma vez que não proporciona aos policiais militares docentes cursos específicos constantes na área da docência, pois embora os preparem tecnicamente para a atividade policial militar no tocante a desenvolverem suas atividades docentes deixa a desejar. Tais afirmações são ratificadas pelo formador OF03 ao ressaltar que, em alguns cursos em que participou percebeu que:

[...] há professores policiais militares que têm tanto conhecimento técnico, os quais seriam bem aproveitados em sala de aula se não se perdessem um pouco na forma de passar esses conteúdos, se soubessem usar os recursos audiovisuais, procurassem desenvolver uma linguagem mais acessível.

Estes formadores ressaltaram uma observação importante que é o papel da instituição de ensino com relação a esta formação, que poderia ocorrer na modalidade contínua conforme já assinalamos anteriormente, pois entendemos assim como Libâneo (2004), que a responsabilidade pela formação contínua, deve ser uma ação compartilhada entre o professor e a instituição, pois ela também é responsável pela sua formação contínua.

O questionamento destacado nesta subcategoria nos leva a inferir que, quando os formadores na subcategoria dois, que tiveram como suas formações iniciais o CFO, afirmaram que esta formação os preparou para o exercício da docência, levaram em consideração em muitos casos somente os conhecimentos técnicos da profissão policial militar, porém nesta categoria demonstraram que tais conhecimentos são fundamentais, mas não são os únicos e nem os mais importantes e que há a necessidade de uma formação específica para que exerçam a docência de forma plena.

Assim, o ato de ensinar requer o exercício constante da reflexão crítica sobre as práticas cotidianas docentes, de forma que também é preciso que se esteja inserido no processo de formação, a fim de aprimorar os conhecimentos, buscar novos saberes, apreender novas estratégias de ensino e os mecanismos de reflexão. Assim, uma prática docente crítica, desempenha um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer defendidos por muitos autores dentre eles Freire (2001).

Defendemos também o pensamento destes formadores uma vez que também temos como formação inicial o CFO e sabemos que uma formação pedagógica, aliada aos conhecimentos técnicos da profissão, é de suma importância para o exercício da docência e a sua presença ou ausência constituem-se balizadores das práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Com base nas análises empreendidas, apresentamos a Figura 06, com aspectos balizadores da prática pedagógica destacados pelos oficiais formadores.

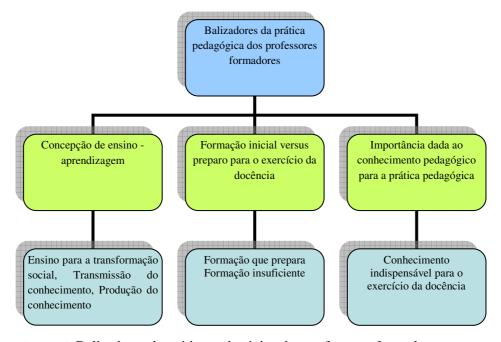


Figura 06- Balizadores da prática pedagógica dos professores formadores Fonte: Dados da Pesquisa

Após identificarmos alguns dos elementos que norteiam, orientam a prática pedagógica do oficial formador, passaremos, na sequência, a percorrer os caminhos que podem nos conduzir a caracterizar ação docente dos oficiais formadores.

4.2. A prática pedagógica do oficial formador dos cursos de formação de praças da PMPI: novos contextos, velhos e novos caminhos.

Nesta categoria procuramos analisar a ação pedagógica, focando a sala de aula, com intenção de clarificar dificuldades e possibilidades que convirjam para uma relação dialógica. Nessa perspectiva, uma das estratégias mais adequadas é "voltar o foco" para o método adotado, as técnicas de ensino utilizadas no dia-a-dia, como estes professores realizam suas aulas, que dificuldades e facilidades encontram para o desenvolvimento de sua ação, haja vista entendermos que revelam um importante "indicador" do caminho escolhido pelo professor, para promover o processo ensino-aprendizagem.

Com o objetivo de analisar estas subcategorias, permeando a nossa estratégia de investigação procuramos através dos questionamentos realizados, captar dados relacionados ao que pensam, falam e fazem os professores em sua prática pedagógica.

4.2.1 A percepção dos formadores em relação às dificuldades e facilidades para desenvolverem sua ação docente no Centro de Formação.

Partindo do ponto de que um dos objetivos deste estudo aponta para a necessidade de buscar aspectos que demonstram as características da prática, entendemos que a análise das dificuldades e facilidades que o formador destaca para desenvolver suas atividades na escola de formação, constitui-se um dos elementos que possibilita imergir nessa prática. Os dados foram organizados considerando o maior número de frequência em que apareceram nas respostas.

Na análise das falas dos formadores relacionados aos aspectos que dificultam sem trabalho destacamos: grande quantidade de alunos por turma, diferentes níveis de escolaridade dentro da mesma sala de aula, carga-horária da disciplina pequena, número reduzido de recursos materiais e audiovisuais.

Como podemos perceber o ponto em maior destaque na fala dos formadores está na grande quantidade de alunos por turma. Neste aspecto, os formadores ressaltaram que em razão desse excesso de aluno há uma dificuldade que atrapalha o andamento de suas

atividades e, de certa forma, a aula perde qualidade, pois não é possível desenvolver um trabalho mais aprofundado com o aluno. Conforme destaca OF05:

[...] uma dificuldade assim que eu observo é que as turmas são muito cheias, eu acho que se tivesse um número menor de alunos a gente tinha uma possibilidade de desenvolver um trabalho melhor, hoje as turmas tão muito cheias, as salas ficam muito apertadas, até pra gente desenvolver uma atividade que exige uma movimentação maior do aluno assim em sala de aula fica um trabalho dificultoso [...].

Os diferentes níveis de escolaridade dos alunos encontrados dentro de uma mesma sala de aula destacaram-se como tema recorrente nas falas dos formadores, aqui se referem aos cursos de formação de sargentos e cabos, pois como vimos anteriormente nas suas falas e no referencial teórico deste trabalho, estas turmas são mistas, tendo em vista haver duas formas de seleção para elas, uma por antiguidade, em que os alunos são policiais que entraram na PMPI em épocas passadas quando o grau de escolaridade para o ingresso era o antigo primário e estes policiais, ao longo dos anos, não buscaram a qualificação e, por concurso onde a maioria dos alunos são policiais que entraram na corporação com exigência do ensino médio e que já possuem ou estão concluindo o nível superior. Esta demanda traz, como consequência, a dificuldade do professor em atender, num mesmo espaço e tempos diferentes, níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem.

[...] a dificuldade maior eu acho que é essa de ter que buscar métodos que possam tanto desenvolver o conteúdo com esse aluno que tem dificuldade como o outro que já não tem tanta dificuldade que são os policiais que entram hoje na instituição. [...]. (OF01).

[...] dificuldades que eu encontro são principalmente na formação das pessoas que vão pra lá serem os discentes, muitas pessoas não tiveram acesso a escolaridade e isso dificulta [...]. (OF07).

Entendemos que o convívio entre diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade do policial antigo com o policial mais jovem realmente constitui-se como um grande desafio para o formador, porém acreditamos que este fato pode ser enriquecedor, uma vez que este formador pode relacionar as vivências e experiências do policial antigo com o conhecimento aflorado do mais novo, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um. Assim, em sua prática pedagógica, o formador deve priorizar atividades que estimulem parcerias, organizando atividades que promovam a reflexão dos alunos em relação aos valores e às condutas e que propiciem a formação de vínculos positivos e respeito à forma de pensar, agir e sentir do outro.

Outra dificuldade presente na fala de alguns formadores está relacionado à falta de tempo para se concentrarem na função de professor. Os formadores demonstram que a atividade policial em si demanda muito do seu tempo, sendo priorizada em relação à atividade docente. O que é constatado na fala de OF08:

[...] o grande problema a nível nosso de uma maneira geral é porque nós não somos professores por fim, nós somos militares e o meio é ser professor, vamos dizer assim quando a gente está dando aula a gente não se concentra no papel de professor, já na preparação aí termina deixando passar e a dificuldade, a gente acumula funções dentro as quais a de professor e isso pode por vezes em uma situação ou noutra a gente prioriza uma, então até a preparação da aula, das provas, requer um estudo, a gente teria que fazer um planejamento mais minucioso, mais adequado e termina a gente não tendo esse tempo realmente por conta do acúmulo, a dificuldade que eu acho maior é essa aí. [...].

Neste item, percebemos que, para os professores militares dos cursos de formação de praças, a atividade docente é considerada uma prática secundária, não se configura como uma profissão e é tida para alguns somente como mais uma atividade desenvolvida dentro da Corporação como qualquer outra, deixando claro que falta neste formador uma identidade docente.

A identidade profissional destes formadores, o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem, os colegas com quem se relacionam, as conversas profissionais que mantêm, estão centradas em suas especialidades de policial militar e não na de professor.

Destacamos aqui que os esforços para formar bons policiais têm se destacado ultimamente em nível nacional, mas pouca ou nenhuma atenção tem sido dada ao conceito de desenvolvimento profissional do policial militar que atua como professor. Isso pode ser atribuído ao fato de, historicamente, as atividades de ensino terem sido consideradas como uma semiprofissão, sendo necessário para desenvolvê-la somente possuir um conhecimento formal. Reafirmamos, porém, que os conhecimentos técnicos são importantes para a atividade de ensinar, mas não são os únicos necessários a esta tarefa.

No tocante as condições de trabalho, referente aos recursos materiais e audiovisuais disponíveis pela escola, foi destacado também como elemento dificultador, pois essa insuficiência os deixam com poucas opções na hora de planejarem suas aulas, o que pode interferir na motivação deste professor, alterando o desempenho da sua atividade. Conforme as falas de OF13 e OF04:

[...] a dificuldade que eu acho, primeiramente é a falta de material, porque a gente utiliza o material, teve uma aula que eram quarenta alunos eu só tinha dez fuzis, pra

quarenta alunos, quer dizer fica prejudicado, porque você tem que desenvolver o trabalho por parcela [...]. (OF13).

[...] são os meios, os equipamentos que a gente nem sempre tem o aparato para desenvolver, às vezes você está ali com sua aula preparada, mas vai precisar de auxílio de um meio [...] tem essas dificuldades por não ter sempre o material necessário, como um data-show, o vídeo, são muito úteis, mas não tem o suficiente para todos os instrutores [...]. (OF04).

Ainda no que diz respeito às condições de trabalho os formadores destacam a pequena carga-horária disponível para as disciplinas, o que dificulta o desenvolvimento de estudos mais aprofundados sobre a matéria, bem como a falta de sistematização da mesma.

[...] a pequena, a curta carga-horária disponível e a questão da sistemática de orientar a matéria através da apostila e/ou livro, enfim uma orientação mais dirigida [...]. (OF 02).

Fazendo um panorama das respostas acima descritas, é possível as agruparmos em três vetores: condições de trabalho, qualificação dos alunos e tempo para um preparo profissional voltado para o exercício da docência. Estas dificuldades nos encaminham a inferir que esses formadores enfrentam desde problemas institucionais até problemas relacionados aos aspectos pedagógicos, os quais isoladamente ou em conjunto interferem, por vezes, na articulação do conhecimento e nas condições do professor de desenvolver seu trabalho com competência.

Partimos agora para o que nos falam os formadores sobre os aspectos ou fatores que facilitam a sua ação docente. Seguiremos o mesmo critério adotado no item anterior, assim destacamos: participação e atenção dos alunos, disciplina dos discentes, a permanência dos alunos em sala, a relação professor - aluno voltada para o diálogo, vontade do professor em desenvolver uma boa aula, melhoria nos recursos audiovisuais em relação a épocas passadas, apoio da Coordenação dos Cursos.

Os destaques muito presentes como facilitadores na fala dos formadores foram a disciplina, a participação e a atenção dos alunos dos cursos de formação, sendo este fato atribuído como uma qualidade do militar, que se traduz em uma especificidade. De acordo com os relatos a seguir:

[...] o que facilita são às vezes algumas qualidades do militar, algumas coisas que tem no militarismo, por exemplo: os alunos são mais assim, ou seja, chegam na sala de aula, os alunos estão lá todos presentes [...] eles ficam mais atentos à aula. (OF07).

- [...] os alunos estão sempre presentes, outro facilitador é que os alunos se mostram abertos a receber estes conhecimentos, participam [...]. (OF11).
- [...] como facilitador é muito fácil a gente ministrar aula no curso de formação de policiais militares, porque eles já têm aquela disciplina, aquele ritmo de militar, então eles obedecem prontamente, eles ficam atentos [...] tem aquela disciplina, é mais fácil dar aula para um militar do que para um civil, por causa mesmo da questão do militarismo, da questão da disciplina que ele tem. (OF03).
- [...] bem o que facilita é que nós estarmos numa unidade militar, onde temos regras, temos normas de forma que é acatada pelos alunos até com mais facilidade do que aí fora, fora da instituição [...]. (OF15).

As falas dos formadores nos permitem inferir que embora haja uma disciplina própria das instituições policiais militares, vista como facilitadora, na sala de aula os alunos não são meros ouvintes, são atentos e participam da aula, o que pode ser um indicativo de uma prática pedagógica que dá espaço para os alunos se posicionarem. Este indicativo é reforçado pelo relato de OF06 ao colocar como um facilitador a relação professor - aluno voltada para o diálogo:

[...] a relação do instrutor com o aluno, [...] feedback do aluno com o instrutor[...] apesar de termos a disciplina e a hierarquia como raiz primordial da nossa formação, já se **flexibilizou** muito o conhecimento e o **feedback** entre o aluno e o professor, hoje é mais aberto. (grifo nosso).

Os grifos na fala deste professor destacam indícios de que a relação entre os atores da sala de aula, neste espaço de ensino militar, vem apresentando nuances novas em relação a momentos anteriores e destaca o diálogo, feedback, há uma abertura maior, em que professores e alunos interagem entre si, nessa relação com o conhecimento. Sobre essa relação dialógica Freire (1987) afirma que se torna essencial a uma educação humanizadora e representa um fenômeno essencialmente humano, praticada pelos sujeitos, intermediada pela palavra, a partir de duas dimensões: a ação, para a transformação e a reflexão, relacionada à conscientização crítica e não alienante. Assim, uma relação dialógica entre professores e alunos na sala de aula está diretamente ligada à concepção da educação que humaniza, proporcionadora da tomada de consciência crítica da realidade como seres históricos.

Ressaltamos, porém, que não estamos aqui defendendo que para o desenvolvimento do ambiente educativo militar somente o aspecto dialógico deva ser considerado, porém este é essencial porque muitas vezes mesmo com as condições necessárias para que ocorra a aprendizagem, na teoria e, em alguns casos, na prática, ela não ocorre e, por vezes, a causa para essa barreira está relacionada à relação entre aluno e professor, principalmente neste espaço onde há uma hierarquização acentuada.

Outro facilitador citado por cinco formadores são as suas vontades em desenvolver uma boa aula, percebemos em suas falas a vontade em superar problemas, a iniciativa com o intuito de desenvolver uma aula que proporcione a aprendizagem.

[...] o que facilita é que eu acho que o professor quando ele gosta, faz até sem recursos, a gente consegue superar, inovar, a boa vontade até mesmo com a ajuda dos alunos. (OF16).

[...] as dificuldades existem, mas eu vejo como elemento facilitador a minha vontade em transpô-las, elas não me impedem de não inovar, de transformar o ensino, sempre vejo como um combustível que me conduz a ir em busca de melhorar algo na minha prática e tento repassar essa visão também pros meus alunos. (OF12).

Esse comportamento dos formadores demonstra a tentativa de transpor situações adversas, demonstra entusiasmo, compromisso, revela um envolvimento com a docência e para eles, sua ação tem um significado importante na formação. Consideramos as características essenciais ao professor que tem como desafio conduzir a formação policial militar, através de suas práticas pedagógicas, para atuar nesse novo milênio.

Outro aspecto que merece destaque na fala dos formadores é o apoio que encontram na Coordenação dos Cursos. No entendimento destes professores este é um grande facilitador, uma vez que, lhe concedem autonomia e flexibilização de horários, dentre outros, há uma boa relação entre ambos.

Pelo exposto os elementos considerados facilitadores apontam que muito embora existam as dificuldades muitos destes formadores têm boa vontade, entusiasmo, e renovação das práticas pedagógicas utilizadas outrora, que busca uma relação dialógica entre professor e aluno, neste sentido os alunos contribuem de forma participativa no sentido de serem sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem. Tais aspectos refletirão nas características pedagógicas do formador, fato que será confirmado ou refutado na próxima subcategoria.

4.2.2 Caminhos percorridos pelo oficial formador no exercício da sua prática pedagógica

Durante as análises foi possível percebermos diferentes facetas da prática pedagógica dos formadores pesquisados. Em linhas gerais as características da prática pedagógica se alinham a dois grupos de práticas, sendo uma voltada para a transmissão do conhecimento, em uma perspectiva reprodutivista, a qual se apresenta com características das diversas abordagens de ensino - aprendizagem que se enquadram neste grupo e a outra, numa

perspectiva voltada mais para a produção/construção do conhecimento, direcionando-se para práticas pedagógicas mais inovadoras, com características voltadas para a criticidade, para uma prática reflexiva e transformadora, em que a sala de aula é tida como um local de construção do conhecimento.

Cabe assinalar que estamos trabalhando com características predominantes e não que esse formador apresente somente características exclusivas dos grupos aos quais suas práticas foram alinhadas, pois entendemos assim como Saviani (1993), ao fazer uma análise das concepções teóricas subjacentes da prática pedagógica, verificou que as diferentes tendências continuam no fazer docente dos educadores em geral. Elas interagem nessa prática onde um mesmo professor poderá apresentar, em diferentes momentos do seu trabalho, aspectos de uma e de outra.

Características de todas as tendências são visíveis nessas práticas, pois segundo Campra (1996) que estamos vivendo em um momento de transição em relação aos paradigmas educacionais, oriundo do surgimento de uma nova sociedade, portanto, não podemos ser taxativos em afirmar que tais formadores apresentem características exclusivas de uma determinada tendência.

No grupo de formadores que apresentam suas práticas pedagógicas voltadas mais para o reprodutivismo, destacamos 6 OF02, OF03, OF10, OF13 e OF15. Estes formadores, em termos gerais, relatam que sempre procuram seguir o plano da disciplina, com a apresentação de aulas expositivas, que repassam o conteúdo e têm sempre a preocupação de, através de alguns mecanismos, verificarem se os alunos estão assimilando a matéria, identificamos ainda que alguns destes formadores são os mesmos que têm uma concepção de ensino-aprendizagem voltada para uma visão mais tradicional, reforçando a relação deste conceito com a sua ação pedagógica, é o que podemos perceber na fala do professor OF02:

[...] a gente procura seguir o plano de curso dentro da carga-horária disponível, sempre na primeira aula faço a apresentação geral da disciplina [...] na sequência eu sempre procuro seguir o plano de curso e no final de cada aula nos últimos dez, quinze minutos eu faço uma atividade ligada à aula que foi ministrada, toda aula eles produzem dez, quinze linhas para eu ver o nível da turma que eu estou trabalhando [...] nessa dinâmica de apresentar a aula eu sempre apresento o conteúdo e ao final até mesmo para ter um feedback ver o que os alunos aprenderam e colocar isso por escrito de forma a gente ponderar o que realmente foi assimilado.

Percebemos que o formador assume uma postura de docente técnico, o qual tem uma visão do ensino policial voltado para a reprodução do conhecimento. Assim caracteriza-se como um transmissor, no momento em que assume a função da aplicação dos métodos e da

conquista dos objetivos e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nessa aplicação e conquista (CONTRERAS 2002). Em termos da prática de ensino deste professor, percebemos uma preocupação com a fixação dos conteúdos no momento em que expõe o assunto e, ao término de suas aulas, passa atividade sobre o tema estudado.

Outro formador que destaca bem essa ação em seu fazer pedagógico é o OF 13 que deixa claro em seu relato que a sua ação pedagógica em relação aos cursos de formação de Sargentos e Cabos é diferente da de soldados porque em relação aos dois primeiros cursos ele deixa que participam no transcorrer da aula, por já terem um certo conhecimento de polícia, porém com o Curso de formação de Soldados o professor ressalta que:

Basicamente as duas disciplinas que eu trabalho são práticas, literalmente práticas [...] quando é o CFSD, a gente só chega, só mostra porque eles não têm conhecimento da polícia, [...] o CFSD é só pra obedecer, a gente vai comandando, eles vão executando, a gente vai corrigindo os erros deles, ai eles vão agindo de acordo com o regulamento [...], com relação a metodologia da aula, primeiramente eu faço um planejamento em casa, aí cada movimento que vai ser trabalhado no dia eu mesmo executo, se é o comando, eu mesmo faço o comando e executo e vejo os erros, aí vou lá no regulamento, porque na hora da aula, a gente tem que está com tudo massificado [...].

Na ação deste formador percebemos que em suas aulas o aluno, por não ser ainda policial militar, é tido como um ser totalmente desprovido de conhecimento, em nenhum momento o professor utiliza os conhecimentos pré-existentes do aluno, a sua vivência para correlacioná-la com o conteúdo a ser ensinado. É característica marcante em sua aula a demonstração, repetição e correção de ações e atitudes, a fim de que o aluno massifique aquele conhecimento a ser reproduzido. Sendo que podemos inferir ainda que o seu planejamento é fechado, não havendo possibilidade de questionamentos, uma vez que este destaca que tudo tem que estar massificado de acordo com o regulamento.

Assim, sabendo que a prática pedagógica é complexa e que há dilemas e incertezas que dominam grande parte dela no transcorrer da sua ação, o ato educativo "se parece mais com o voo de uma borboleta do que com a trajetória de uma bala" (JACKSON, 1991, citado por CONTRERAS 2002, p.103). Ainda segundo Contreras (2002, p. 112) a complexidade das práticas profissionais que enfrentam situações incertas, ou efeitos ambíguos ou conflitos de valor não podem ser entendidos como simples aplicação de técnicas [...].

A postura acima descrita denota uma prática pedagógica com forte característica tecnicista, Tavares e Alarcão (2001, p.98) citado por Behrens (2007, p. 443) apontam que: "o objetivo da aprendizagem visava à aquisição dos conhecimentos transmitidos e à imitação do

mestre, como modelo a seguir. Desse modo, o aluno deixava-se formar de acordo com os 'moldes' preestabelecidos". Neste modelo o professor perde a oportunidade de conduzir o seu aluno à reflexão da temática abordada, sendo importante somente reproduzirem ações já definidas como modelos.

Ainda dentro desta visão conservadora, damos destaque à fala de OF15, que relata que, ao realizar suas aulas, em sua ação pedagógica, privilegia desenvolver um relacionamento no espaço da sala de aula de acolhimento, os trabalhos em grupo são privilegiados, se vê como facilitador do ensino - aprendizagem, pois destaca que: "[...] eu como docente vou estar ali, trabalhando em sala de aula, mais como facilitador, [...] vou trazer o conteúdo e trabalhar ele de forma prática tentando interagir, buscar os alunos para o objetivo da disciplina, que ele saia consciente, com responsabilidade, do que venha a ser desempenhar a sua formação [...] trabalho em grupo, trazendo o aluno para interagir com os colegas".

Este formador traz em sua prática pedagógica facetas predominantes da prática pedagógica da escolanovista, na qual o foco central são os atores envolvidos no processo, o aluno é um sujeito que participa ativamente, aprende pelo interesse por descobrir o novo e o professor é um facilitador da aprendizagem, é acolhedor e receptivo.

A prática pedagógica desenvolvida na ótica da reprodução do conhecimento, baseada em paradigmas conservadores não é o tipo de prática que direciona para a formação explicitada nos projetos pedagógicos dos cursos de formação, que estão alinhados com uma formação voltada para tornar o profissional da Segurança Pública um sujeito reflexivo-crítico capaz de construir e produzir conhecimento, conforme percebemos na descrição do projeto.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 26) ressalta que o ensinar "[...] não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção", contraria a postura do docente que desenvolve suas práticas limitando-se a transmitir conteúdos encerrados nos livros e manuais, deve sim, colocar-se como mediador do conhecimento, a fim de que seus alunos possam ser sujeitos ativos dessa construção e, a partir daí, possam se situar no mundo como sujeitos críticos e reflexivos.

No grupo de formadores que suas práticas apresentam um maior número de características de uma ação pedagógica descrita acima por Freire (1996), ou seja, inovadora, direcionada para a produção do conhecimento detectamos 10 formadores representando a maioria do grupo pesquisado. Para estes formadores as suas ações pedagógicas estão pautadas em uma visão de que tudo está integrado, o envolvimento do aluno no processo ensino - aprendizagem, aluno que questione e não apenas aceite o que é imposto/ afirmado pelo

professor, na reflexão por parte dos atores envolvidos no processo, no respeito mútuo, na aliança indissolúvel entre teoria-prática. Neste grupo analisamos a fala de alguns destes professores.

Iniciemos com o relato de OF14, o qual deixa claro que sempre procura trazer para a sala de aula, para o contexto de ensino-aprendizagem, uma relação de troca de conhecimento com os alunos, como percebemos a seguir:

Eu tento fazer isso em sala de aula [...] ser um professor que não seja aquele que simplesmente lê o conteúdo e frustre o aluno, porque o aluno não pode perguntar, não pode levantar a mão, porque seria uma afronta a ele, pois o aluno não pode de forma alguma perguntar. Eu entendo que o professor não é o dono do conhecimento e que ele tem que estar sempre preparado para a discussão com o aluno, tem que fazer com que ele possa questionar, ponderar de uma forma crítica e construtiva, o professor caso interrogado e não saiba a resposta pode muito bem ser capaz de dizer: nesse momento não está me passando nada em minha ideia, em meus pensamentos sobre a questão, mas eu posso depois lhe trazer a resposta, porque eu não sou o dono do conhecimento, o professor tem que ter a humildade de compartilhar esse conhecimento tanto do aluno como o do professor e vice-versa, eu tento fazer isso em sala de aula, eu tento ser esse professor.

O relato deste formador nos revela sua preocupação no sentido de que seja superada essa prática pedagógica conservadora, sua fala remete a um professor que busca ser mediador e não detentor do conhecimento, que busca a construção de um diálogo crítico e construtivo com seus alunos, reconhecendo que esse diálogo abre possibilidades de produção do conhecimento e se coloca em uma relação horizontal. Neste sentido Behrens (2003) ressalta que o professor mediador é o ator escolar que assume o papel entre o saber constituído e o conhecimento a ser produzido "[...] pelo diálogo, evita o autoritarismo e busca uma prática transformadora" (p. 81).

Dessa forma, o formador tem um grau de consciência de que uma boa relação com os discentes deve ser acompanhada de um diálogo sincero, honesto, a fim de promover uma conversa crítica e construtiva. Com isso, Freire (1980, p. 23) destaca que "o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar". Assim, o professor deve assumir o papel de mediador, entre a cultura elaborada e acumulada por várias gerações, bem como a que está em processo de construção e o individual do aluno.

Neste mesmo sentido, direciona-se a fala de OF16 ao destacar que em relação a suas aulas:

[...] eu procuro nas aulas sempre interagir com os alunos, através dos conteúdos, sempre deixando aberto para indagações, para discussões, deixando espaço para que

eles possam manifestar suas opiniões [...] a gente possa discutir como um canal de democracia sem imposições, onde cada um está aberto a ouvir, mesmo que não aceite a opinião do seu companheiro ou do próprio instrutor [...] mais que a gente possa travar um canal de discussão, onde cada um apresente seu ponto de vista, onde cada um veja o que existe de positivo e de negativo em cada conteúdo [...] que eles não aceitem apenas como verdade o que eu estou dizendo ali em sala de aula, mas que eles indaguem, tire, suas dúvidas, tragam principalmente problemas do dia a dia que eles observam [...] seria bom se pudéssemos também desenvolver a pesquisa com os alunos, [...] gostaria que tivesse mais tempo também para tirarmos mais eles da sala de aula, pois eu gosto e acho isso interessante para o aluno, que ele conviva com o outro lado da realidade.

Percebemos claramente que o grau de conscientização deste formador em relação a sua prática não se resume somente a superação da transmissão do conhecimento, esta conscientização vai mais além, se relaciona com a troca de vivências, procura despertar no aluno posturas ao lidarem com o conhecimento, que devem assumir uma postura inquieta, questionadora e curiosa, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem, objetivo das práticas pedagógicas, deve ter como aliados a incerteza e a dúvida, coadunando com Morin (2000, p. 205) para quem "o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo ou a equação-chave, mas dialogar com o mundo". Contudo, neste contexto, necessitamos estar preparados para trabalhar com a incerteza e a dúvida, no intuito de aprofundar as discussões em relação ao saber estabelecido que ora se apresenta como certo, e sempre tentar fazer a reflexão crítica neste processo.

Outro aspecto relevante na fala de OF16 é o fato de vislumbrar a pesquisa também como fonte geradora do conhecimento, o que reforça que este formador se alinha a práticas pedagógicas mais inovadoras, uma vez que o ensino como pesquisa está diretamente relacionado à superação das metodologias da reprodução para a produção do conhecimento. Conforme desta Behrens (2005, p.84) "o aluno precisa ser instigado a avançar com autonomia, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativas, a participar com responsabilidade; enfim, a fazer acontecer e a aprender a aprender". Assim, o formador desenvolve a sua ação pautada em uma postura crítica de mediador e, através do trabalho em equipe, promove a aprendizagem sua e de seu aluno.

Ainda nesta perspectiva mais inovadora OF06 assinala que procura agregar, incorporar valores pessoais em sua maneira de ministrar aulas, pois acredita que assim ativa o desejo de aprender do aluno, procura desenvolver suas atividades usando bastante estudos de caso, trazendo exemplos sobre a temática a ser estudada, com o objetivo de instigar o aluno a reflexões. Afirma, ainda, que deixa os alunos se manifestarem à vontade sobre experiências de vida que tiveram em alguns momentos passados na Corporação, que não fica controlando suas falas e não descarta o conhecimento do aluno expressado em sua fala, mas sim aproveita-

os, conforme ressalta: "[...] eu não digo: não, seu conhecimento aqui está obsoleto ou não serve para a disciplina", pois acredita que, a partir das experiências que teve, associado à teoria repassada faz com que os alunos reflitam sobre o tema e façam reflexões, criem novos conceitos e passem a vivenciá-los.

A ação pedagógica descrita acima demonstra traços de uma prática docente reflexiva, em que professores e alunos buscam se posicionar, relacionar vivências, experiências, as quais vão se contextualizando, articulando a teoria e a prática. Desta forma, os atores vão estabelecendo conexões refletidas entre o conhecimento anterior e os novos conceitos, com o objetivo de provocar o aprender não só nos alunos, mas também no próprio professor.

Práticas pedagógicas voltadas para este propósito provocam um diálogo constante entre teoria e prática, excluindo a dicotomização, considerando-se a vivência dos alunos no contexto real de trabalho, a prática torna-se verdadeiro fundamento da teoria e o meio mais legítimo de conhecimento da realidade no qual o aluno está inserido, o que vai possibilitar uma visão real, materializada do tema estudado. Acreditamos que esta ação aliada a uma postura crítica permite o desenvolvimento de ações capazes de transformar a realidade da segurança pública, porque permite que o sujeito participe ativamente da realidade social.

É interessante percebermos na postura deste formador uma relação entre teoria e prática de forma complementar e indissociável, pois esta postura conduz o professor à *práxis*, a práticas pedagógicas transformadoras. Carvalho (2006) destaca que a prática pedagógica nesta perspectiva, é reflexiva, a relação teoria e prática constitui-se de uma unidade indissolúvel, apresenta um alto grau de consciência, tem um caráter de emancipação e é produtora de novos conhecimentos.

É da nossa compreensão, que é neste contexto de indissociabilidade entre teoria e prática, em um espaço de participação e cooperação entre professores e alunos, que a dialogicidade presente em sala de aula, através da reflexão, da crítica, da troca de experiências, da discussão aparece como elemento capaz de tornar o processo de ensino e aprendizagem autêntico e legítimo. Assim, de acordo com os relatos, ficou comprovado que estes formadores buscam formas de orientar suas ações pedagógicas, através de estratégias de ensino, que facilitam sua postura diante do processo ensino-aprendizagem como mediadores do conhecimento, o que favorece formações voltadas para o despertar do pensamento crítico do aluno.

4.2.3 Procedimentos de ensino utilizados pelo oficial da PMPI na formação das praças

Na análise desta subcategoria partimos de uma reflexão de Scarpato (2004) ao analisar os procedimentos de ensino como um ato de escolha na busca de uma aprendizagem integral. De acordo com essa autora uma prática docente deve ser repleta de ideias, reflexões, leituras, discussões. Parte da premissa de que os professores querem sempre ensinar seus alunos, no entanto, reafirma que desejam mais que ensinar, querem que aprendam e se interessem pelo que vão aprender, a fim de que esse conhecimento seja significativo. Postula que, diante dessas questões, surge uma ainda maior do ponto de vista didático. Como fazer isso?

Tomamos aqui esta indagação como ponto de partida para nossas reflexões e análises e assumimos a posição de que os procedimentos utilizados pelo professor encontram sua razão de ser no serviço que prestam, uma vez que não é a técnica que define a prática, o ideal educativo, mas a prática que define os procedimentos de ensino permitindo visualizar que a forma de atuação do professor é o que pode determinar a aprendizagem dos alunos. É sob esta ótica que, a partir de agora, passamos a identificar e analisar os procedimentos utilizados pelo formador dos cursos de formação do CFAP.

Utilizando os instrumentos que regem a pesquisa detectamos que os procedimentos, técnicas utilizadas nos cursos de Formação de Praças da Polícia Militar do Piauí, envolvem as mais diversas técnicas, que vão desde aulas que são desenvolvidas através da simples exposição dos conteúdos a serem ministrados aos alunos com pouca ou quase nenhuma interação entre educador e educando, bem como através de aulas expositivas acompanhadas de debates e discussão do conteúdo, seminários, trabalho em grupo, simulações envolvendo o conteúdo da disciplina, através de demonstrações, estudos de caso, dinâmicas, dramatizações, visitas.

Sobre os procedimentos utilizados em suas aulas para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem OF08 destaca que realiza aulas expositivas discursivas, que tenta trazer os alunos para a participação, a fim de, com essa discussão, desenvolver uma visão crítica necessária justamente para o aluno ter uma visão do papel dele junto à ação da defesa civil, realiza também visitas de campo e trabalhos em grupos. Percebemos, no relato, que nessa perspectiva "o processo ensino e aprendizagem gera um a produção conjunta de conhecimento" (SCARPATO, 2004. p. 18), e que deve sempre existir na prática pedagógica a visão da sala de aula, como um espaço gerador de novas idéias, em que o clima é de criatividade. (p.20).

Diz outro formador que os recursos utilizados dependem muito da disciplina que está ministrando conforme percebemos a seguir:

Iniciando pela disciplina de relações interpessoais eu administro com bastante dinâmicas e essas dinâmicas são suporte para desenvolver o conteúdo; e nas outras disciplinas que eu desenvolvo que é técnica de redação de documentos eu procuro despertar no aluno de maneira que com esse conhecimento possa desenvolver na prática, então eu uso métodos de conversação, às vezes eu coloco coisas práticas também para que eles assimilem os assuntos, eu não vejo somente essa questão da teoria, que é importante, mas eu sempre estou trazendo conceitos, idéias que possam contribuir para que eles desenvolvam uma prática mais efetiva em busca do conhecimento. (OF01).

Esse formador demonstra a preocupação de adequar as técnicas a serem utilizadas aos conteúdos das disciplinas, a fim de tirar o melhor proveito de cada uma aliada ao conteúdo, deixando claro que não é a técnica que define sua ação, mas é a sua ação, aliada aos conteúdos que definem a técnica a ser empregada. Para tanto, este formador parece ter bem clara as características de sua turma, o tempo de que dispõe e os recursos necessários e disponíveis. Assim, seleciona a modalidade didática mais adequada para aquela situação/conteúdo.

A aula construída neste contexto é "o lugar onde o aluno faz correlações" e que "a atitude docente deve ser no sentido de permitir que tais correlações sejam feitas". Também é afirmado que o professor deve ser "um agente para despertar a curiosidade". Nesse sentido, considera-se que "[...] os procedimentos de ensino são um ato de escolha na prática docente." (SCARPATO, 2004, p.21)

Um dos entrevistados demonstrou a relação íntima que vê entre técnicas de ensino com o processo ensino - aprendizagem, uma vez que observou que os procedimentos utilizados, ou seja, as técnicas, sempre alcançam bons resultados neste processo. Conforme, podemos detectar abaixo como desenvolve suas aulas:

[...] com muito diálogo entre eles, procuro assim trabalhar alguns assuntos utilizando dinâmicas de grupo, estudos de caso, eu gosto muito de utilizar muitos recursos nas minhas aulas, eu procuro trazer vídeos, trazer coisas atualizadas, músicas, coisas que façam realmente eles se envolverem com cada disciplina que é trabalhada e refletirem, eu acredito assim que dá um bom resultado no processo de ensino aprendizagem, sempre tem uma boa receptividade dos alunos. (OP05).

Em seu relato o formador deixa claro através dos procedimentos empregados para atingir a aprendizagem dos alunos que tem uma prática pedagógica com alicerces em planejamento consistente e, principalmente, na criatividade e reflexão, uma vez que, para

atingir os objetivos deste processo, acerca-se das mais variadas técnicas. Como destaca Morin (2000, p. 38):

Televisão e vídeo são sensoriais, visuais, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem supostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí sua força. Atingem-nos, por todos os sentidos e de todas as maneiras. Televisão e vídeo nos seduzem, informam, entretêm, projetam em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. Televisão e vídeo combinam a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Integração que começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional.

Assim, se refletidas e bem empregadas, de acordo com os objetivos a serem alcançados, as tecnologias propiciam a construção do conhecimento no ambiente escolar, pois possibilitam à escola acesso a metodologias inovadoras, aproxima o mundo dos alunos com o mundo da escola, os quais necessitam estar interligados para promover aprendizagens significativas.

O OF09 além dos procedimentos citados pelos professores acima destaca o trabalho em grupo, bem como o uso de seminários o que é compartilhado por OF16. Eis as falas:

A aula é processada observando os parâmetros da didática com a utilização de recursos audiovisuais,com a apresentação, discussão de temas, debates, com trabalhos em grupo, na modalidade seminários é um trabalho com pesquisa sobre determinado tema entre os grupos, onde esses grupos têm a oportunidade de apresentar e debater o que eles pesquisaram com/para os demais e geralmente é isso. (OF09).

[...] utilizo o data - show, quadro e diante das aulas tem as discussões, realizo seminários e trabalhos em grupos para que eles possam, que a gente também possa avaliá-los quanto ao seu desempenho em sala de aula. (OF16).

A técnica do seminário provoca algumas celeumas em sua aplicação, segundo Carline (2004, p. 71) existem duas formas de interpretar a questão: em uma o seminário é tido na prática com "a substituição do trabalho do professor pelo trabalho do aluno, da aula expositiva do professor pela apresentação pouco fundamentada e vacilante do aluno", neste modelo, a técnica se baseia na apresentação de um tema a ser pesquisado ou na síntese da unidade de um livro por um aluno ou grupos de alunos. A outra forma de interpretação, em sentido específico, apresenta-se como real procedimento de ensino que "se constrói com base no ensino como pesquisa, realizada em subgrupos, e no debate dos aspectos investigados, de maneira integrada e complementar, sob a coordenação do professor".

Com base nas definições da autora constatamos que OF09 utiliza a técnica no sentido específico, nesta perspectiva, o seminário agrupa os procedimentos de ensino como pesquisa e

debates, o que proporciona a construção e socialização do conhecimento. Neste contexto, Veiga (2004, p.23) afirma que "[...] pesquisar o que se aprende favorece a autocrítica. Permite uma revisão do que se aprendeu, sistematiza e amplia o conhecimento". Em relação a OF16, de acordo com sua fala não foi possível inferir em que perspectiva a técnica do debate se insere.

OF13 e o OF15 destacaram em suas falas o predomínio de aulas práticas até por ser as disciplinas destes formadores quase que em sua totalidade práticas.

Basicamente as duas disciplinas que eu trabalho são práticas [...] a primeira aula é teórica, a gente coloca na sala de aula que é para eles conhecerem o que é instrução militar, porque geralmente eles colocam como ordem unida, aí explico a função da disciplina, o material que a gente vai utilizar, como vamos trabalhar [...] depois vêm as aulas práticas, onde utilizamos os fuzis, pois os cursos de formação praticam com o uso de armas [...]. (OF13).

[...] que a gente utiliza na sala de aula, toda aula a gente apresenta em slide, a gente utiliza vídeo, trazemos no caso a disciplina armamento que é a que eu mais trabalho, aqui em sala de aula, a gente traz as armas que a polícia militar faz uso e realiza a prática constante em sala de aula. (OF15).

De fato as disciplinas destes formadores são constituídas de uma parte expressiva de prática. As aulas práticas apresentam uma importância relevante para o ensino e para essas disciplinas constituem a sua base, ela permite aos alunos o contato direto com o manuseio dos equipamentos. Destacamos que a utilização das aulas práticas proporciona aos alunos a possibilidade de se depararem com resultados imprevisíveis, oportunizando-lhes a reflexão para novos resultados. Não devem constituir-se somente como uma oportunidade de demonstração e repetição, visando à massificação do conteúdo.

Se a aula prática seguir o caminho da repetição e massificação do conteúdo como apontamos anteriormente nas ações das práticas de OF13, vai incorrer somente no aprendizado técnico, próprio do tecnicismo, "onde aos alunos cabe somente aprender, fixar e repetir as informações (LIBÂNEO, 1986, p.30)". O aluno, assim, fica totalmente impossibilitado de desenvolver uma ação autônoma, crítica e consciente.

Percebeu-se, ainda, nos procedimentos utilizados pelos formadores o uso do estudo de caso por OF06 "[...] fazemos muitos estudos de caso, utilizamos também a experiência que eles têm e discutimos de acordo com a de ontologia [...]". Este procedimento busca aplicar conhecimentos constituídos teoricamente a situações práticas, conduz o aluno a não dissociar a teoria da prática, e instiga-o a trabalhar em equipe com criatividade. (CARLINE, 2004).

Destacamos, ainda, a referência que este formador faz ao conhecimento decorrente das experiências vividas, o que nos faz inferir que seleciona e organiza os conteúdos de forma a relacionar a teoria com tais experiências proporcionando assim ao aluno inúmeras possibilidades em relação ao conhecimento anterior como: desconstruir, ressignificá-los ou mesmo descartá-los.

A aula expositiva com retroprojeção, com a finalidade de apoiar o professor é usada com exclusividade pelos OF02, OF04, OF07, OF10 e OF11.

[...] nessa dinâmica de apresentar a aula eu sempre apresento o conteúdo e ao final até mesmo para ter um feedback ver o que os alunos aprenderam e colocar isso por escrito de forma a gente ponderar o que realmente foi assimilado. (OF02).

Geralmente eu levo só tópicos do assunto, passo e vou debatendo com os alunos, eles vão dando suas opiniões vão surgindo discussões em torno do assunto assim vão estudando o conteúdo. (OF04).

Eu exponho o conteúdo através do data - show ou utilizando o quadro, depois abro espaço para eles tirarem as dúvidas sobre o assunto. (OF10).

[...] eu ministro o assunto, uma teoria de forma expositiva, [...] eu procuro sempre trazer exemplos práticos, questiono: como é que você soldado vai utilizar, por exemplo, a questão do direito fundamental? Como é que você sargento vai utilizar esta parte do direito administrativo em seu dia-a-dia? Eu procuro interagir, peço que eles se expressem, façam a correlação entre o que é estudado e o contexto social, discutam [...] eu procuro trazer exemplos para eles verem de forma prática como se aplica isso em seu cotidiano [...]. (OFP07).

Sob o rótulo de "aula expositiva" enquadram-se diferentes ações do professor em sala de aula, como por exemplo, a aula monologada, bem como aulas que induzem ao diálogo (MELO FILHO, 2000, p. 39). Pelo exposto, na fala dos professores verificamos que este procedimento apresentou-se nas duas modalidades puramente expositivas, conduzido para a mera transmissão do conhecimento e expositiva dialogada.

Desta forma, de acordo com Veiga (1991, p.36) a aula expositiva poderá ser transformada em uma atividade dinâmica, participativa e estimuladora do pensamento crítico do aluno, aqui se inclui a expositiva dialogada. Nas aulas expositivas citadas por OF04 e OF07, baseadas no diálogo, na discussão. Estas aulas não se concentraram somente na exposição do conteúdo, concedem aos alunos a efetiva participação, tirando-os da condição de meros receptores. Sendo que, um destes formadores ainda destacou o fato de, embora a sua disciplina ser eminentemente teórica este sempre procura relacionar a teoria com exemplos práticos, procurando contextualizar o conteúdo, a fim de que o aluno faça a relação com a prática.

Assim, os procedimentos de ensino acima referidos, podem e devem ser empregados em qualquer abordagem de ensino, desde que sejam vislumbrados como instrumentos, formas de mediar uma relação professor-aluno mais horizontalizada.

Identificamos que alguns dos formadores que destacaram usar como procedimentos de ensino o uso de aulas puramente expositivas são os mesmos que apresentam características de práticas direcionadas para a transmissão do conhecimento, porém destacamos que há também um formador que utiliza como técnica aulas essencialmente práticas que também apresentam características predominantes de escolas mais conservadoras, o que reforça o que afirmamos no início dessa subcategoria que os procedimentos utilizados pelo professor encontram sua razão de ser no serviço que prestam, uma vez que não é a técnica que define a prática, mas a prática que define os procedimentos de ensino.

Para sintetizar a análise dos dados referentes à imersão na prática pedagógica do Oficial formador, reveladora das características desta prática, representamos a Figura 07:

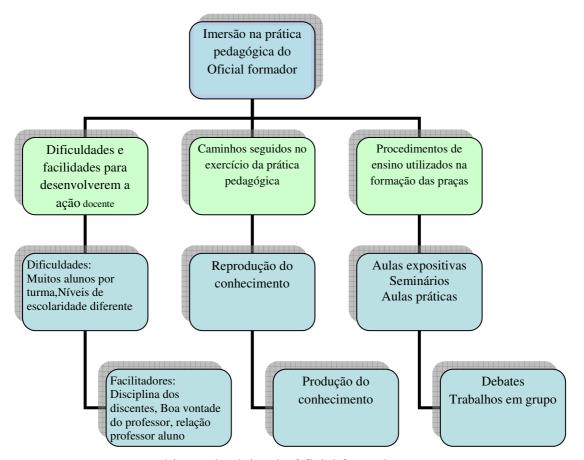


Figura 07- Imersão na prática pedagógica do Oficial formador Fonte: Dados da Pesquisa

4.3 A Interferência da prática pedagógica do oficial formador na formação de praças da PMPI: na ótica do formador e do profissional formado.

De certo modo, a questão de como a prática pedagógica do oficial formador interfere na formação de praças da PMPI permeou indiretamente todo esse capítulo e para reforçar as inferências a serem feitas sobre esta temática procuramos nesta categoria questionarmos diretamente os professores sobre como entendem essa interferência, bem como os profissionais formados.

Neste trabalho em nenhum momento perguntamos diretamente ao professor como este desenvolve sua prática pedagógica, procuramos captar como este a desenvolve ao longo de todos os questionamentos relacionados ao seu fazer docente e a partir daí desvelarmos e analisarmos a sua prática. Nossa preocupação, desde o primeiro momento, era que estes professores não ficassem presos ou procurassem não se contradizer em relação ao item analisado nesta categoria, como já citamos anteriormente, é fruto do questionamento direto feito aos professores sobre como estes entendem quais são as interferências da sua prática pedagógica sobre a formação do policial militar formado.

Entendemos que este questionamento nos dirá muito se a prática pedagógica destes professores está em acordo com o entendimento que estes têm da interferência desta, uma vez que as respostas poderão orientá-los sobre qual caminho seguir para aliar sua percepção em relação a suas ações em sala de aula, caso estas difiram.

Ainda nesta categoria procuramos dar voz aos ex-alunos, profissionais formados hoje, pois que estes profissionais que vivenciaram todo o processo e se encontram hoje em suas atividades laborais, também têm muito a contribuir. Demos voz a eles não no intuito de testar ou atestar o que nos falaram os professores, mas sim por que entendemos que a sua colaboração também poderá ser um indicador sobre que caminho é melhor seguir para a formação de um profissional apto a desenvolver suas atividades de acordo com as novas exigências sociais.

4.3.1 Na ótica do formador

A prática pedagógica do professor é uma atividade complexa, uma vez que vai nortear o processo ensino-aprendizagem. Portanto, a prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental e sempre vai interferir diretamente na formação do profissional, podendo interferir para uma formação crítica emancipadora ou para uma formação limitada e alienante. Nessa perspectiva, analisamos as falas dos formadores sobre como entendem a interferência

de sua prática na formação, sempre procurando relacionar este entendimento com as características de sua prática percebida nas outras categorias deste capítulo, a fim de detectarmos que caminhos essa interferência realmente percorre.

Vejamos então o que nos falam os formadores:

A questão da interferência eu vejo já no planejamento [...] então quando eu venho mostrar para eles a prática da disciplina, eu digo para eles, olha você vai fazer isso aqui lá no quartel de vocês, dessa forma, porque dessa forma você vai mostrar segurança para os seus policiais, porque você tem o conhecimento, quando vai iniciar uma aula, a gente conversa muito com eles, olha vamos trabalhar dessa forma, porque é melhor até para vocês, é o dia-a-dia de vocês; aí muitos deles dizem assim: Tenente mais assim, eu vou trabalhar dessa forma lá no quartel, será que vai ser aceita no quartel? Aí eu digo: [...] vão aceitar sim, porque já está no regulamento, mas desenrole de uma forma bem prazerosa, sem deixar a tropa estressada com aqueles comandos, então todo mundo vai agradecer a sua participação; a gente conversa muito no início da aula, depois é que começa a prática, hoje em dia eu tento fazer uma aula que não é só eu falando não, eu tento trazer eles muito para falar também, procuro trabalhar esse diálogo, porque como a gente trabalha na rua tem que está sempre conversando com as pessoas, então eu tento trazê-los para o diálogo [...] deixar ele bem participativo, bem ativo, porque é o dia a dia dele, essa participação ele tem que ser uma pessoa bem inteirada com tudo [...], a conversa é desenvolvida, pois chega uma pessoa na ocorrência aí você não sabe nem conversar com ela, você tem que se mostrar sempre calmo, tranquilo [...]. (OF13).

No relato deste formador fica claro o entendimento de que a sua prática pedagógica é orientada por regulamentos, que expressam as atitudes e ações corretas, vão orientar o profissional formado a atuar de forma semelhante obtendo, assim, o êxito da ação. Claro que, segundo ele toda a sua ação é acompanhada de uma relação entendida por ele como dialógica e ressalta, ainda, que este diálogo tido nas aulas sobre o conteúdo é estimulado para que este policial desenvolva uma interatividade em seu trabalho com os cidadãos com os quais lida no dia-a-dia.

Analisando a sua fala percebemos uma dissociação em alguns aspectos entre o falado, o pensado e o realizado em sua prática, pois as falas deste professor em outros momentos estão sempre direcionadas a uma prática mecânica, "[...] o CFSD é só para obedecer, a gente vai comandando, eles vão executando, a gente vai corrigindo os erros deles, eles vão agindo de acordo com o regulamento [...]", quanto aos outros cursos de formação, este diálogo ao qual o professor se refere trata somente de dúvidas em relação ao conteúdo transmitido. Em nenhum momento foi percebida em seus relatos uma prática pedagógica que conduzisse esse aluno à reflexão do conteúdo ministrado ou, até mesmo, a uma preocupação com o tipo de diálogo a ser mantido com a sociedade. A aula desenvolvida nos moldes desta

prática segundo Demo (2005, p.15) "[...] atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento".

O OF02 destaca que a sua prática pedagógica interfere na conduta do policial formado à medida que ele, através da transmissão do conteúdo da sua disciplina, feita através da exposição e discussão dos temas, vai proporcionar a compreensão e internalização dos conteúdos. Desta forma, esse aluno será capaz de "[...] aplicar aquele conhecimento diante de uma situação real", ou seja, em sua atividade profissional. Durante as falas de OF02, vários foram os indicativos de que este formador tem uma prática pedagógica com características mais conservadoras, assim não seria estranho que encaminhasse seu relato para esse sentido, porém o que se torna estranho é ele entender que pela simples internalização do conhecimento simplesmente transmitido, o aluno seja capaz de aplicar este conhecimento nas mais diversas e diferentes situações reais com as quais se depara no dia-a - dia de sua ação policial. Nesse caso, destacamos ainda que esta é uma prática pedagógica que privilegia a teoria no sentido de favorecer a aquisição dos conhecimentos sem se preocupar em oferecer aos alunos elementos para a intervenção na prática, é um conhecimento fragmentado. Neste sentido, Muniz (2001, p.179), nos assegura que:

Ser a representação diuturna mais visível e palpável dos princípios do estado democrático na vida das pessoas não é nada trivial. Ou, como gostaria Muir Jr., atuar como um "Streetcorner Politicians" que previne, dissuade ou reprime conciliando, em cada ocorrência atendida, os requisitos da legalidade e da legitimidade não é uma simples atribuição que pode ser hoje equacionada tão somente com as técnicas tradicionais de adestramento militar.

Ao abordar a temática Poncioni (2005) destaca que nas escolas militares usualmente "o conteúdo de um processo formal de socialização profissional para 'moldar' os futuros policiais inclui a seleção de certas matérias teóricas e práticas e de determinados eventos sobre outros, uma posição estilizada para as atividades rotineiras do cargo a ser ocupado, e algumas ideias da conveniência de um elenco de respostas comportamentais para situações periódicas no mundo do trabalho".

Comungamos com as autoras, pois não entendemos que a formação policial seja algo simplista, pois a missão é por deveras complexa e requer deste profissional uma postura reflexiva e crítica, que não se formaliza somente na massificação de conhecimentos, uma vez que o policial militar em seu fazer diário dificilmente se depara com as mesmas situações, portanto, não dá para acreditarmos que o aluno conduzido por uma gama de conhecimento

transmitido, massificado na escola de formação, seja capaz de direcionar os policiais para as melhores soluções, para as grandes e diferentes situações com a quais se deparam.

Na mesma direção, das falas de OF02 e OF13, destacamos OF03. Para este formador, a interferência de sua prática na formação também está pautada na transmissão do conteúdo e na repetição das práticas, tidas como fórmulas prontas, conforme podemos perceber abaixo:

A minha prática pedagógica eu acredito que ela interfere no momento em que eu repasso o conteúdo, que eu explico, que eu tento conscientizar daquilo que eu estou ensinando e eles se sentem surpresos ao descobrir que existe isso, é assim, então a partir de agora eu vou fazer dessa forma, então acredito que é mesmo transformando a conduta deles. Lá fora eles vão praticar agora que eles têm conhecimento daquele conteúdo, eles não vão mais fazer da forma diferente, errada, mas vão fazer da forma certa, [...] colocando eles para fazerem, é como eu digo, é fazendo dinâmica e fazendo com que eles apresentem trabalhos e absorvam aquilo que está sendo repassado na aula, mais absorvam para a vida mesmo, para ser colocado em prática lá fora, não é só, aprendi e na hora que eu saio ali na porta eu esqueço, não, eu fico fazendo com que eles façam, praticando, praticando, para que lá fora eles também lembrem e refaçam novamente, eu penso que lá fora eles vão lembrar de mim, daquilo que foi feito na sala e vão repetir, em razão deles terem feito e terem concordado, terem gostado [...].

Entendemos que é importante para o professor desenvolver práticas que direcionem o aluno a compreender a realidade na qual vai desempenhar suas funções e não somente aplicar sobre essa realidade um comportamento ou um modelo previamente estabelecido, pois como bem nos alerta Caruso (2005, p. 20) "a atividade policial de ponta, os eventos atendidos podem guardar semelhanças entre si, mas nunca serão iguais uns aos outros [...]". Assim, em cada evento que demanda uma ação policial, os agentes terão a necessidade concreta de atuarem de uma maneira única porque a situação real também é única.

Portanto, é interessante que o professor em sua ação pedagógica busque formas de incentivar os discentes a desenvolverem reflexões críticas, bem como busque a unidade indissociável entre a teoria e a prática, dando origem assim à práxis, que é tida como sendo "atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente" (Vazquez 1986, p.17).

Reforçamos ainda que a formação obtida através destas práticas pedagógicas não forma um policial crítico e não atende às necessidades do policial durante o seu fazer, muito menos às necessidades da sociedade emergente, os professores devem desenvolver práticas

pedagógicas pautadas em uma visão reflexiva, crítica e emancipadora. Sobre isto Gadotti (2000, p. 9), ressalta que:

Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas [...]. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam juntos um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

O professor capaz de pensar a sua prática pedagógica nessa ótica emancipadora, será capaz de transformar a sua prática em uma ação que seja, de fato, transformadora, dando a sua parcela de contribuição na criação e desenvolvimento de um projeto sócio educativo que vislumbra a formação de um cidadão com a capacidade de refletir criticamente e ser um transformador de informações em conhecimentos, fugindo de fórmulas prontas, que o auxiliarão no desenvolvimento de seu trabalho e na transformação do mundo. Caminhando neste sentido vislumbramos as interferências das práticas pedagógicas destacadas pelo grupo de professores abaixo:

- [...] eu acho que se o professor chega em sala de aula e é aberto principalmente na hora da apresentação do seu plano de disciplina, se ele deixa que os alunos manifestem também opiniões, discutam, quando os policiais chegarem para desenvolver suas ações se ele passar por uma sala de aula onde tiver esse contato, essa abertura com os instrutores, com os professores, com a matéria, com certeza eu acho que vai ajudá-los a interagir muito mais facilmente com a comunidade, com a sociedade, porque ele foi humanizado a partir da sala de aula, ele viu como ele era tratado pelos instrutores, não de uma forma de cima para baixo, mas de uma forma igualitária. A prática quando a gente coloca para os alunos sempre se deixa claro o trabalho que eles vão ter que desenvolver com a comunidade, como é que eles têm que lidar com essa comunidade, alertamos que eles são profissionais de segurança pública, são policiais militares, mas que também são comunidade e sociedade, conduzimos eles para essas reflexões. (OF16).
- [...] eu acredito que a minha prática pedagógica deve refletir o que eu quero que o policial seja lá fora como profissional, é um profissional cidadão, respeitador, então a minha prática pedagógica é realizada pensando justamente no tipo de profissional que eu quero ter lá fora, por isso toda vez que eu me debruço a ministrar alguma disciplina eu procuro sempre valorizar todas essas questões, que são importantes para que sejamos profissionais servidores, um profissional atento às mudanças da sociedade, um profissional que não esteja descontextualizado a sua prática com as mudanças constantes que vêm acontecendo, então é uma prática pensada independente da disciplina que eu ministro, é uma prática voltada para a formação de um profissional que seja cidadão. Eu ainda acho que essa prática pedagógica deva ser vivenciada pelo professor, tudo que a gente tenta transmitir para eles, que não adianta só eu dizer para eles o que eles devem ser, eu tenho que chegar com a postura de que eu já sou aquilo que eles necessitam ser também como profissionais, com o desenvolvimento de várias competências devem ´ver em mim como instrutor, professor, um espelho dessas referências, não adianta só chegar lá, fazer leituras, mostrar textos dizendo que eles devem ser respeitadores, dizendo que eles têm que estar atentos às mudanças, dizendo que eles têm que ser contextualizados se eu não

me apresento dessa forma para eles, se eu maltrato, se eu destrato, se eu me apresento com práticas já ultrapassadas, que por muito tempo persistiram dentro das escolas policiais Então eu acho que o educador, o professor dos cursos de formação de profissionais de segurança pública tem que ser o espelho desses objetivos que ele quer que os alunos atinjam quando saírem para atuar junto à sociedade. (OF05).

A interferência das práticas pedagógicas observadas na fala desses formadores é muito coerente com suas falas desde o início das análises. São formadores que sempre direcionaram suas falas para práticas pedagógicas mais inovadoras, reflexivas. Notamos, nos relatos, que privilegiam não só o conteúdo a ser ensinado, mas procuram contextualizar esse conteúdo não somente na sala de aula, mas em espaços mais amplos relacionados com aspectos sociais, procuram ser mediadores entre o conteúdo da disciplina e o contexto sociocultural em que vivem seus alunos, assim, aprendem a relacionar teoria e prática e começam a conquistar a autonomia do seu conhecimento.

Outro aspecto muito importante nesta interferência destacado pelos OF05 e OF16 é o intuito de desmistificar para o policial militar a ideologia de que há uma cisão entre o policial militar e o cidadão, na caserna estas expressões são tidas como "o militar" e o "civil", como se ambos não originassem e fizessem parte da mesma sociedade, destacam realmente a formação de um profissional que seja cidadão, para tanto desenvolvem suas práticas voltadas para alcançarem estes objetivos.

Conforme destacado, a interferência das práticas destes formadores está em acordo com as linhas pedagógicas gerais do projeto de formação dos praças da PMPI que, por sua vez, está alinhado à Matriz Curricular da SENASP, que defende que a formação dos profissionais da área da Segurança Pública esteja voltada para além do profissional aplicador da lei, mas voltada também para a relação polícia/comunidade, ou seja, currículos que se reportem para a construção de uma relação de confiança e cooperação entre estas. (BRASIL 2009).

Os relatos de OF07 e OF08, OF04, OF11, trazem aspectos semelhantes da interferência da prática citadas por OF05 e OF16. No que se refere a essa interferência no sentido de transformação alguns aspectos nos chamaram a atenção nos relatos de OF07 e OF04, como o fato de assumirem práticas pedagógicas capazes de conduzir o aluno para a desconstrução de velhos conceitos e de construção de uma nova forma de agir e de ser policial militar, atribuem que as transformações no pensar e agir se dá em razão da forma como desenvolvem suas práticas.

[...] como disse Paulo Freire o professor é um transformador, assim eu procuro saber qual o meu papel como professor, de que forma eu vou influenciar estes alunos, então eu procuro ouvir relatos deles em sala de aula para associar com a teoria, certa vez um aluno perguntou: Professor porque que um infrator pode atirar pelas costas de gente e eu como policial militar não posso? Eu falei porque você é policial militar, porque você é uma pessoa que conhece as leis, ele retrucou, não professor eu não vou perder o bandido, eu falei você não deve fazer isso, se você fizer isso você vai responder por homicídio doloso, eu percebi que ele ficou ainda relutante, ele não quis aceitar de forma nenhuma, por ser uma pessoa que já tem muitos anos na instituição[...] e tinha conhecimentos enraizados nele de que o policial militar era o senhor da lei ou o melhor, porém eu percebi que ao final do curso eu mostrando casos práticos para eles, para ele principalmente, falando para eles de que forma devem proceder de acordo com as leis, que a sociedade mudou, nos evoluímos, que é uma sociedade mais consciente dos seus direitos, no final ele chegou para mim e falou: é professor, o senhor está certo [...], a minha prática, eu acho que o tocou, então assim o professor é um transformador, precisa chegar em sala de aula e transformar através de suas práticas [...]. (OF07).

[...] quando eles chegam aqui, às vezes eles têm um jeito de pensar a polícia [...] têm alguns que ainda têm aquele pensamento distorcido: ah! Eu vou poder bater em alguém, eu vou poder fazer isso, e assim quando a gente vai para a sala de aula, vai passando as coisas para eles, eles vão vendo que não é como eles estavam pensando e ao final do curso eles estão pensando de forma diferente, alguma coisa que influenciou lá a forma deles pensarem, então em nossas aulas a gente foca muito a questão do trato com a sociedade no dia a dia e com os companheiros que eles trabalham, então eles às vezes têm aquela repulsa, mas eles vão com o conteúdo da disciplina e a prática de sala de aula, com a interação de uns com os outros vão vendo que é necessária aquela interação e eles vão distorcendo (desconstruindo) aquele pensamento da truculência que alguns ainda tinham e vão vendo mais pelo lado da humanização [...] durante a disciplina a gente vai mostrando que tem que ter aquela educação, tem que ter aquele trato na conversa com as pessoas para fazer uma boa imagem não só dele, mas da corporação de um modo geral, procuro provocar essas mudanças através de discussões, nós pedimos para que eles falem da vida deles, deem exemplo de algum fato que eles se envolveram em alguma situação a gente apresenta também algumas situações de outros alunos que já passaram por aqui [...] dando exemplo de coisas que presenciara em algum policiamento [...]. (OF04).

eu acho que influencia diretamente, porque como a gente debate muito os assuntos através do questionamento dos alunos eles colocam algumas vivências reais para a gente trabalhar em sala de aula isso melhora sim, tanto o desenvolvimento da disciplina, como o entendimento dos alunos e ajuda os alunos a melhorarem suas posturas e ações [...] o assunto é debatido, a gente faz explanações, os alunos trazem algumas vivencias deles e a gente trabalha em cima dessa vivência e consequentemente através dessa prática eles melhoram também o desempenho das suas atividades. (OF11).

É interessante destacarmos que durante as discussões em sala de aula, na disposição do conteúdo, estes formadores estão sempre buscando uma relação direta entre a teoria e a prática, aproveitando inclusive vivências dos alunos para fazerem essa relação, este aspecto e bem destacado por OF07 em seus relatos anteriores. Assim, o conhecimento teórico se faz presente e é aliado da prática, o que aponta para uma direção de unicidade, quando a prática pedagógica apresenta-se com uma relação teoria e prática desta forma, ela possui as características de uma prática pedagógica reflexiva, o que é reforçado por OF07 ao destacar

"[...] eu procuro saber qual o meu papel como professor, de que forma eu vou influenciar estes alunos [...]".

Neste sentido, Veiga (1989) afirma que, onde há essa indissociabilidade entre teoria e prática o professor desenvolve a sua prática em uma perspectiva reflexiva e crítica, diferenciando-se da relação dicotômica, na qual a ação pedagógica do professor é dissociada do contexto social, não havendo, por parte deste, a preocupação em criar ou transformar nada, mas tão somente repetir ou imitar algo que já foi feito antes. Convém ressaltar que esta relação dicotômica entre teoria e prática é bem presente no modelo pedagógico militar tradicional. Sob a ótica do desvencilhamento deste modelo OF08 nos diz que:

Bem sobre a interferência na prática, a metodologia que a gente procura aplicar é justamente uma metodologia de provocar uma discussão e que justamente ele vai refletir sobre isso no seio da tropa, junto à sociedade de maneira geral, então quando o profissional sai da aula ele não sai só com o conhecimento da disciplina em si, [...] provocamos esse tipo de discussão, pois às vezes a ideia que nós militares temos é uma ideia um pouco fechada, passada, embora já tenha mudado muita coisa, mas os militares, a população de uma maneira geral tem muito isso, que militar é militar, respeita que eu sou policial [...] é uma ideia que a gente precisa mudar em nível de cultura [...] nós somos cidadãos de uma sociedade civil de direito, [...] eu sempre estou procurando também com essa a discussão, a provocação da visão crítica do nosso papel junto a essa sociedade [...] é justamente essa visão crítica que a gente procura ter porque nós ainda temos a ideia de que o papel da polícia militar é o de preservação da ordem pública, eu pergunto para eles o que é preservar a ordem pública? Será que o que está aí está certo? Será que nós somos os purificadores da sociedade? [...], então nós temos que ter cuidado com essa "preservação", para que ela não se torne uma coisa engessada, fechada, a gente tem que ter uma visão sim de organização, mas também não podemos nos fechar para tudo em razão disso. (OF08).

Em sua fala de OF08, este reforça a sua postura como docente nos cursos de formação de praças contidas em suas outras falas. É pertinente destacar que o formador este sempre se posicionou de forma crítica em relação a sua atuação docente, seja apontando os pontos positivos ou pontos negativos dessa ação. Para ele o seu aluno não sai da sala de aula somente com o conhecimento da disciplina, pois a sua postura de provocar discussões, questionamentos nas aulas vislumbram provocar, instigar a visão crítica do aluno em relação ao seu papel na sociedade como cidadão e profissional da segurança pública.

Pelo exposto, verifica-se que o ponto fundamental da interferência da prática pedagógica na formação encaminhe seus alunos a se perceberem no mundo e diante de suas práticas profissionais como sujeitos que adotam uma postura reflexivo-crítica das crenças, dos valores e das ideologias presentes em seu contexto social, cultural e institucional.

Giroux (1990) citado por Pimenta (2002), destaca que os professores, numa perspectiva de intelectuais críticos, inserem a reflexão em uma postura crítica, com caráter coletivo, na qual envolve uma análise dos contextos que extrapola os muros escolares. Desta forma, o poder de transformação concedida ao professor não se caracteriza somente no nível individual, mas também lhe dá poderes para realizá-la em nível coletivo. Assim a prática pedagógica é representante da ação docente de muitos dos professores da escola de formação de praças da PMPI.

A depender do contexto discursivo, mais uma vez, neste trabalho, classificamos a prática pedagógica dos formadores em duas linhas gerais, quais sejam, a conservadora e inovadora, assim, as interferências oriundas dessa classificação também se fazem presentes. Destacamos ainda que ao identificarmos, classificarmos e analisarmos estas, não perdemos de vista sua relação com outros posicionamentos dos professores, captados em suas falas e discursos presentes nas outras categorias analisadas.

Inferimos, portanto, que o formador, de modo geral, com poucas distorções percebidas na fala de alguns, têm a visão da interferência do seu fazer corroborado pelas características de sua prática pedagógica. Percebemos ainda que essa interferência se dá em sua maioria de forma a proporcionar ao profissional da segurança pública uma formação que caminha para atender às exigências sociais atuais, isto é, incentivador, pois é chegado o tempo de a Polícia Militar do Piauí mudar sua postura e suas práticas e esse processo se inicia na formação.

4.3.2 Na ótica do profissional formado

Entender a interferência da prática pedagógica dos professores formadores na formação de praças nos remete a compreender como os egressos dos cursos percebem e refletem, através de suas colocações, essa interferência, pois suas visões se caracterizam, a nosso ver, como aspectos chaves para uma melhor compreensão deste aspecto.

Na busca dessa compreensão foi que procuramos ouvir 21 profissionais formados, a fim de analisarmos os seus relatos relacionando-os, assim como fizemos com os professores, com as nuances da prática pedagógica do professor no contexto escolar percebidas por eles.

Passemos então ao que nos dizem esses profissionais:

As colocações dos profissionais no tocante às práticas pedagógicas dos formadores alinham-se as análises feitas até aqui, com pouquíssimas distorções. Assim, as aulas dos formadores são destacadas por 14 (quatorze) alunos como sendo na maioria instigantes, que

conduzem o aluno à reflexão, com poucos que conduzem a aula para a repetição. É o que podemos perceber nas falas selecionadas abaixo:

[...] antigamente em outros cursos era bem diferente as aulas eram sempre massantes, repetitivas, só interessava ao professor que decorássemos os conteúdos, porém agora percebemos uma grande diferença, os professores estão mais interessados que a gente entenda o conteúdo, reflita e tire nossas conclusões, as aulas são mais interessantes [...] têm muito debate, discussão. (PM 20).

Hoje ainda tem professor que é totalmente militarizado, nas aulas é sim senhor, não senhor, não quer saber da opinião do aluno, mas a maioria, graças a Deus, tá com outra visão, sabe, visão mais moderna de que todo mundo é capaz de contribuir com a aula e a aprendizagem, as aulas têm muita interação, dinâmica, prática, questionamentos [...]. (PM 12).

O curso de Sargento foi muito bom, pois o maior numero de professores do CFAP, tão mais preparados, não se preocupam apenas com a parte intelectual do aluno, mas também como a parte moral e pessoal, as aulas são mais divertidas, dá até vontade de ir pro CFAP, antes era um terror [...] os instrutores tão procurando mostrar o verdadeiro valor do policial, de ajudar a comunidade [...] por exemplo, as aulas de relações interpessoais são ótimas, a didática da professora faz a gente quebrar muito preconceito. (PM 3).

Eu acho que fui bem formado, pois no CFAP aprendi muita coisa que tão me fazendo um bom policial, pelo menos eu acho, os instrutores nas aulas sempre procuraram através de suas práticas levar o aluno ao conhecimento [...] as aulas são muito proveitosas e interativas [...] claro que ainda tem aqueles instrutores casca de jaca, repetitivos, o decoreba chamado, mas são muito poucos. (PM 5).

[...] as aulas são boas, os instrutores a maioria domina o assunto e sabem ensinar, pois na atividade do dia-a-dia, nos deparamos com situações que foram discutidas em sala de aula e conseguimos aplicá-las na teoria e na prática. (PM 14).

[...] os instrutores de hoje no geral, claro que têm exceções, não tão mais só naquela do militarismo, obediência cega, sem pensar, eles tão direcionando as aulas mais para o lado crítico, pensante, com notícias atuais, empregam os casos concretos que acontecem fora nas aulas. [...] as aulas são instigantes, participativas [...] usam recursos modernos [...]. (PM10).

O posicionamento desses egressos nos direcionam a inferir que as práticas pedagógicas dos Oficiais formadores do Centro de Formação estão em um caminho de mudança em relação a formações ocorridas anteriormente, pois os egressos estão sempre fazendo um paralelo entre o passado e o presente, afirmando que se hoje ainda existem práticas ou posturas mais fechadas, tradicionais, são em um número bem menor em relação as mais inovadoras.

Este fato apresenta uma situação relevante, uma vez que demonstra que, embora as formações militares tenham suas origens e tradições em bases pedagógicas de cunho

fortemente positivista, elas estão mudando. Isso também vem reforçar o que emergiu das falas da maioria dos formadores, os quais descrevem suas práticas como inovadoras, reflexivas, dialógicas. Acreditamos, assim, que esta deve ser a face das ações dos formadores capazes de conduzir a formação policial militar neste milênio.

Ainda no tocante a como se desenvolvem as aulas nas salas do CFAP, do total dos 21 profissionais pesquisados 7 (sete) consideram as aulas da maioria dos formadores como tradicionais, sem atrativos, repetitivas, nada atuais. Os relatos a seguir são incisivos:

As aulas instrutores são regulares, sempre empregam o método da fixação da aula, as vezes dá até sono, a gente só não dorme porque não pode, a maior parte são chatas, nada mudou, pois só uns poucos professores dão aulas diferentes [...], eles até sabem o conteúdo, mas não sabem repassar. (PM 01).

[...] os instrutores nas aulas deixam a desejar em muitas disciplinas [...] precisam focar mais na aprendizagem do aluno, as aulas teóricas são as mais cansativas, os professores não inovam, falta didática, só destaco as aulas de criminalística, que foram as mais bacanas, as outras os instrutores não ensinam pra rua, só as aulas práticas [...]. (PM 21).

[...] ah!... hoje tem tanta técnica de ensino, sinto falta de novas técnicas nas aulas dos instrutores, as aulas podiam ser melhores [...] não adianta usar só o datashow, o instrutor tem que ser mais aberto, deixar os alunos participarem, dar opinião, isso eu não vejo muito, alias vejo muito pouco [...]. (PM 17).

Os instrutores ministram as aulas ainda dentro de uma visão muito militarizada, uns nem tanto, mas alguns, querem tratar os alunos como pessoas que não sabem de nada, não aceitam opinião, estes infelizmente ainda predominam, mas acredito que nos próximos anos isto mude, pois o mundo tá mudando. (PM04).

Diante do exposto, nas falas acima não é curioso percebermos a presença de práticas pedagógicas mais conservadoras na ação de alguns docentes do CFAP, o que é curioso é estes egressos afirmarem que tais práticas são as utilizadas pela maioria dos formadores da escola, pois essa afirmação vai de encontro aos achados da pesquisa até aqui, pois em várias oportunidades pudemos perceber a ausência da maioria de formadores com estas práticas, portanto, cabe situarmos que, como predominantes, há um distanciamento dos resultados obtidos.

Um ponto significativo que merece destaque na declaração de alguns dos profissionais formados foi o de que os oficiais formadores necessitam de formações contínuas, que os auxiliem a desenvolverem práticas pedagógicas capazes de construírem novas aprendizagens, através da tríade professor, aluno e conhecimento, conforme mostra o trecho a seguir: "[...]

todos os instrutores necessitam estarem sempre se atualizando em relação à docência [...] seria interessante que o próprio CFAP fornecesse cursos para eles, pois assim os professores que são mediadores[...], estariam cada dia a mais melhorando, e os meros 'repetidores' ou 'leitores de conteúdo' teriam a oportunidade de transformarem suas práticas [...]. (PM02).

PM19 destaca que "[...] a qualificação profissional, não a policial militar que já tem, mas para o lado do professor, tinha que ter. A Polícia podia preparar também através da qualificação o oficial que é professor, esta é minha opinião e sugestão". As colocações destes profissionais nos parecem pertinentes, uma vez que já defendemos anteriormente a necessidade de formação contínua para estes professores, pois é sabido que, para os oficiais que exercem a docência no Centro de Formação de Praças, não é exigida nenhuma sistematização de conhecimentos, atitudes e habilidades para ministrarem aulas.

Destacamos, ainda, que a responsabilidade desta formação é de todos, tanto do professor quanto da instituição escolar, que deve proporcionar uma política integrada e clara de formação contínua poís, além dos esforços individuais, a própria escola deve constituir-se como espaço de atualização e reflexão mútua.

Tal compreensão é consoante à acepção de formação contínua advogada por Nóvoa (2002), que destaca que esta se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Para esse estudioso português, a formação contínua se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Portanto, se faz necessária e essencial.

Na análise das falas dos egressos relacionados à percepção que têm sobre a interferência da atuação do formador em sala de aula em sua formação e consequentemente em sua atuação como profissional da Segurança Pública, 5 (cinco) destacaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela maioria interfere nos aspectos técnicos da profissão, no tocante à massificação de conteúdos e de práticas, pois os formadores ao transmitirem e repetirem os conteúdos e práticas continuamente moldam, treinam o aluno a darem determinadas respostas aos casos com os quais se deparam, ou seja, uma fórmula pronta. Conforme manifesto em registros como:

Tem a interferência, pois os instrutores transmitem os conteúdos nas aulas, assim quando estamos em uma ocorrência ou em determinada situação, a gente faz o procedimento que aprendemos, para usar naquele caso e nos parecidos com ele, interfere também porque a gente repete várias vezes aquela ação durante as aulas, então lembramos e fazemos igual. (PM08).

Eu acho que interfere pouco, a forma como o instrutor dá aula só interfere quando eu pegava o assunto, e isso é difícil, porque os instrutores, ficam só falando, falando

nas aulas, nem dá pra compreender, eu lembro mais é dos procedimentos que repetíamos muito, o que interfere mesmo é o que **eu aprendo mesmo e no dia-a-dia na rua, pela conversa com outros companheiros sobre os casos que eles encontram, com estas informações**. (PM15) (grifo nosso).

No que representa a prática pedagógica do professor em nosso trabalho, representa muito, porém poderia representar mais e melhor, por exemplo, têm práticas que se voltam mais pra teoria, o instrutor não faz ligação com as atividades práticas, eles poderiam explorar mais os assuntos nas aulas com recursos mais interessantes, a gente sabe que tem carência, mas o professor de um modo geral tem que ser safo, eu não acho que as informações repetidas vão contribuir em muita coisa, essas atitudes nos colocam em situações difíceis, pois as vezes encontramos muitas situações e não sabemos como agir, porque foge do que treinamos. Então eu acho que poderia interferir melhor, se as práticas fossem mais modernas e levassem os alunos a pensar mais, tem instrutor que já faz assim, mas outros não. (PM18).

O grifo no texto vai ao encontro da pesquisa realizada por Caruso, et.al. (2005), sobre a produção e os processos de transmissão e aprendizagem dos conhecimentos práticos construídos pelos Policiais Militares do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ). As autoras destacam que a ausência de cursos de atualização institucionalizada e a aquisição de novos conhecimentos somente pelo viés baseado numa fórmula empírica, em parâmetros meramente pessoais totalmente desvinculados de conhecimentos formais, implicam cada vez mais numa dificuldade de controlar e avaliar o desempenho policial. Porém, ressaltamos que, mesmo existindo cursos de formação e/ou atualizações, se as práticas pedagógicas dos professores destes cursos não contribuírem para que os conhecimentos formais dialoguem com os informais, de nada vai adiantar.

O modelo das práticas acima destacadas não colabora para a formação de um policial capaz de identificar e resolver as questões e problemas que afetam a Segurança Pública, pois urge destacar, que a formação deve estar conduzida não apenas a reduzir números de crimes, principalmente com fórmulas prontas, mas também a uma mudança de paradigma no modo de ser e estar a serviço da comunidade, mudança esta, proporcionadora de uma nova postura profissional, e esta abordagem passa e deve estar presente em todas as práticas pedagógicas.

Outro segmento, 16 (dezesseis) profissionais formados, revelaram uma percepção mais associada a práticas pedagógicas mais dialógicas, motivadoras do pensamento reflexivo e crítico, estes profissionais acreditam que estas posturas em sala dos formadores os conduziram a compreender melhor a realidade a sua volta e, assim, desempenharem suas funções da melhor maneira possível, promovendo uma melhor atuação profissional.

A forma como o professor dá as suas aulas interfere e muito na nossa atuação profissional, assim eu acho, pois hoje na rua eu reconheço que sou um policial melhor, depois que retornei para a sala de aula, lá pude quebrar muitas barreiras, aprendi que trabalhamos para o cidadão e não para o bandido, que a maioria da

população que lidamos são pessoas de bem e que temos que tratar com respeito, e eu tenho certeza que essa minha visão mudou graças a postura dos meus instrutores em sala de aula, que ao me respeitarem e ouvirem as minhas opiniões e discussões, debates em sala de aula me ensinaram a fazer o mesmo na rua, antes eu era truculento, nem queria ouvir ninguém, hoje vejo as pessoas com mais respeito. .(PM06).

As interferências das práticas dos nossos instrutores são positivas, os professores tão mais abertos a troca de informações e opiniões, as críticas aos temas, trazem assuntos novos, dão as aulas de forma mais dinâmica e tudo isso contribuiu para que eu tivesse mais conhecimentos e me tornasse a cada dia um policial militar melhor para servir a minha comunidade. (PM07).

Interferem sim, hoje eu diria que interferem no sentido de conduzir o PM a ter novas posturas diante dos casos encontrados na rua, as práticas dos professores hoje estão mais voltadas pra esse sentido, o militarismo fechado não é mais o primeiro plano destas práticas, os instrutores estão buscado que os alunos desenvolvam posturas mais cidadãs. A exemplo, um professor certo dia fez uma prática de abordagem em pessoas tidas como "diferentes" pela sociedade, e nesta prática ele procurou mostrar que os diferentes também são iguais, são pessoas com sentimentos e problemas como qualquer um. Ele nos fez nos imaginarmos naquela posição, então minha visão toda mudou diante daquela situação, e minhas práticas no serviço hoje também mudaram. (PM09).

As práticas pedagógicas interferem, à medida que o professor se posiciona na sala isso vai refletir no nosso aprendizado e no nosso trabalho, as ações dos professores são outras, as aulas estão melhores, eles estão empregando novas técnicas, uma que eu acho interessante e vi muito no último curso foi o instrutor aproveitar as nossas experiências de rua para falar dos conteúdos, assim foi mais fácil entender, até mesmo os PM antigões tiveram uma compreensão mais fácil, ajuda a gente a refletir, melhor, assim trabalhamos melhor hoje em dia. (PM13).

Boa, pois temos bons professores, eles têm uma boa atuação sabem do assunto e sabem explicar, além do mais, quando a gente tá na rua, a gente lembra das coisas que vimos, lembra de um exemplo prático, lembra dos comentários dos colegas, a aí procuramos fazer a coisa certa, chegar a uma boa resposta pros problemas que nos deparamos ou para dar uma resposta satisfatória para a sociedade. (PM16).

O entendimento advindo dos relatos dos egressos nos levam a entender que a interferência das práticas desenvolvidas por estes professores, no ambiente escolar, são capazes de direcionar os alunos a adotarem novas posturas diante de sua atuação profissional, a desconstruírem conceitos ultrapassados, velhos, bem como a construírem uma nova forma de agir e de ser policial militar, não mais pautada em respostas prontas, acabadas, mas em respostas construídas e refletidas.

Neste sentido, Contreras (2002) defende que o processo de transformação da prática pedagógica dos professores, como intelectuais reflexivos críticos, é capaz de provocar ações transformadoras neles próprios, nos alunos e nas instituições, o que consequentemente, contribui para acabar com as ações injustas ainda muito presentes em algumas posturas e nas instituições.

De um modo geral, as falas dos profissionais formados ratificaram as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos formadores, bem como as interferências desta prática na formação, demonstrando mais uma vez que a formação no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar do Piauí está passando por um momento de transição, onde coexistem duas vertentes de práticas pedagógicas, uma mais tradicional, com características conservadoras e outra mais inovadora, a qual se apresentou com certa predominância. Este fato sustentado nos relatos tanto de formadores como de praças formados, é animador, pois é um indicativo revelador de que o caminho da mudança na formação destes profissionais, embora ainda a passos lentos e com suas limitações, já iniciou e está seguindo adiante como demonstramos na Figura 08, a seguir.

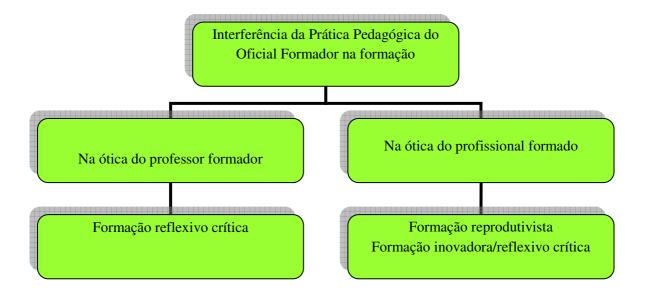


Figura 08- Interferência da prática pedagógica do oficial formador na formação Fonte: Dados da Pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa que teve por objetivo analisar a prática pedagógica do Oficial da Polícia Militar do Piauí que atua na formação de praças e sua interferência na formação destes policiais, foi desenvolvida com o intuito de percebermos como os oficiais formadores desenvolvem suas ações em sala de aula e como essa ação se processa na formação. Para tanto, partimos dos pressupostos teóricos, metodológicos de investigação da pesquisa qualitativa descritiva. Planejamos, ainda, levantar questões a serem discutidas e refletidas no meio acadêmico e policial sobre como se processa essa interferência na formação destes profissionais tão úteis à sociedade.

Diante deste propósito, inicialmente, contextualizamos a formação de praças da PMPI, através da trajetória histórica dessa formação no cenário brasileiro e piauiense, mostrando as transformações e mudanças ocorridas ao longo dos anos, o que nos proporcionou percebemos que esta formação sempre esteve calcada em premissas de forte cunho positivista, tecnicista e reprodutivista, porém nos últimos tempos é perceptível o nascimento da constituição de um novo modelo de formação, que prioriza um relacionamento mais próximo entre polícia e comunidade. Esta contextualização trouxe uma compreensão essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Abordamos, também, algumas discussões feitas por vários autores sobre termos como prática educativa, pedagógica e docente, a fim de clarificarmos a que conceito de prática pedagógica seguiríamos neste estudo para, a partir, daí relacionarmos a prática pedagógica e a formação policial que ocorre nas escolas policiais militares.

Diante de todo esse arcabouço teórico aliado à fala dos oficiais formadores e dos profissionais formados, chegamos às constatações, contribuições e recomendações desta pesquisa, uma vez que, por ser um tema complexo e pouco estudado no meio acadêmico, a formação policial militar requer cada vez mais aprofundamento sobre a temática.

Assim, a compreensão que se consolida, a partir das constatações do estudo, mostra inicialmente que os oficiais formadores dos cursos de formação de praças da Polícia Militar do Piauí evidenciaram um perfil bastante diversificado, apresentando-se como um grupo relativamente jovem, que possui um ciclo de vida na docência que predomina a fase de estabilização, denominada por Huberman citado por Abrahão (2004, p.13), quanto as suas formações além da policial militar (CFO), a maioria destes formadores buscou outros cursos profissionais em nível de graduação e pós-graduação.

Desta forma, esse grupo de profissionais mostrou preocupação em estar sempre estudando, se aperfeiçoando, destacamos aqui que dos 16 professores pesquisados 7 (sete) destes professores procuraram ou já tinham formações na área da docência.

No intuito de buscar elementos que indicassem em que bases se constituem a prática pedagógica destes formadores, para que fizéssemos uma interpretação contextualizada desta prática, bem como por entendermos que toda prática pedagógica é orientada por princípio e pressupostos que lhe dão vida e forma, procuramos mapear suas a concepções de ensino-aprendizagem, questionando-os se sentiam-se preparados para exercerem a docência com suas formações iniciais, procuramos saber, ainda, qual a importância que estes profissionais dispensavam ao oficial formador possuir uma formação pedagógica para atuar nos cursos de formação de praças.

Obtivemos como resultado que a maioria dos oficias formadores, 10 (dez) professores, percebem que o processo ensino - aprendizagem se constrói numa relação pautada em um movimento dialético em que professores e alunos interagem com o conhecimento, sendo o professor um articulador, um mediador. Outro grupo de formadores apresentaram suas respostas como sendo um processo de transmissão de conhecimento e 2 (dois) professores não deram respostas voltadas para o questionamento.

No propósito de desvelarmos a visão que estes formadores trouxeram de suas formações iniciais, em relação a ela os preparar para o exercício da docência, obtivemos três tipos de respostas: preparou, preparou somente em partes e não os preparou de forma alguma. Ressaltamos que dentro do grupo dos que se dizem terem sido preparados, dois tiveram como formação inicial licenciaturas, os demais CFO. Tais respostas nos levaram a concluir que parte do grupo que percebe que a formação inicial os preparou, entendem que só os conhecimentos técnicos da profissão policial militar são necessários para atuarem em sala de aula, o outro grupo com resposta diferenciada considera que somente tais conhecimentos não são suficientes.

Constatamos, ainda, que, os formadores, bem como alguns egressos destacaram em seus relatos a necessidade do professor de praças ter uma formação pedagógica e apontaram como um dos caminhos, além do professor buscar esse constante aprimoramento, a Instituição Polícia Militar fornecer cursos específicos na área do ensino, coisa que não acontece, uma vez que, além de serem policiais militares são também formadores de praças. Muitos dos formadores ressaltaram, ainda, que, em razão de trabalharem com turmas heterogêneas, com alunos de nível de instrução diferente este conhecimento é essencial.

Esta constatação chama a atenção para a conscientização dos formadores e egressos de que os conhecimentos pedagógicos são fundamentais, pois podem oportunizar aos professores a transposição de alguns obstáculos de suas práticas, a exemplo àquelas oriundas de uma postura mais repressora, bem como para a construção de uma nova identidade profissional, o ser professor. Desta forma, acreditamos que uma formação contínua na área pedagógica, envolvendo um aprofundamento teórico dos principais elementos inerentes a essa formação, pode contribuir com a prática dos Oficiais formadores, pois mudanças ocorridas na sociedade refletem diretamente na educação, e esta por sua vez é obrigada a acompanhar essas mudanças. O mesmo processo ocorre com a formação e atuação dos docentes em qualquer área, que deve estar pautada no trabalho coletivo e na reflexão crítica do seu fazer.

Percorrendo ainda o nosso caminho em busca de respostas ao nosso objeto de estudo, em nossas análises buscamos imergir na prática pedagógica destes formadores tentando captar dados relacionados ao que pensam, falam e fazem em suas práticas, no intuito de caracterizar esta prática pedagógica, bem como os procedimentos de ensino utilizados pelos mesmos.

Os relatos dos formadores apontaram para práticas pedagógicas que apresentam características predominantes, que por sua vez foram alinhadas a dois grupos, sendo uma voltada para a transmissão do conhecimento, em uma perspectiva reprodutivista, 6 (seis) professores, e a outra, numa perspectiva voltada mais para a produção/construção do conhecimento, direcionando-se para práticas pedagógicas mais inovadoras, voltadas para a criticidade, para uma prática reflexiva e transformadora, onde a sala de aula é tida como um local de construção do conhecimento, 10 (dez) professores. Reafirmamos, porém que estas são características predominantes e não que esse formador apresente somente características exclusivas dos grupos aos quais suas práticas foram alinhadas. Ressaltamos que, neste ponto, percebemos que os docentes pesquisados mantiveram certa coerência entre os elementos apontados como norteadores de suas práticas e o seu agir profissional.

Neste aspecto foi interessante e surpreendente percebermos que, embora em uma instituição militar secularizada pelo positivismo, constatamos que a maioria dos oficiais formadores adotam práticas pedagógicas que provocam um diálogo constante entre teoria e prática, excluindo a dicotomização entre ambos, pois considerando-se a vivência dos alunos no contexto real de trabalho, a prática torna-se verdadeiro fundamento da teoria e o meio mais legítimo de conhecimento da realidade no qual o aluno está inserido o que vai possibilitar uma visão real, materializada do tema estudado. Acreditamos que esta ação, aliada a uma postura crítica, permite o desenvolvimento de ações capazes de transformar a realidade da segurança pública, porque permite que o sujeito participe ativamente da realidade social.

Esta constatação tem forte relação com os procedimentos de ensino utilizados pelos formadores, pois entendemos que não são os procedimentos, as técnicas que definem a prática pedagógica do professor, mas o contrário, assim percebemos que vários são os procedimentos utilizados pelos formadores que vão desde aulas que são desenvolvidas através da simples exposição dos conteúdos até às exclusivamente práticas, em ambos os casos as aulas são ministrados aos alunos com pouca ou quase nenhuma interação entre professor e o aluno. Estas práticas são predominantes nos formadores que têm uma ação pedagógica mais tradicional, o que contribui para a continuidade de modelos com ênfase do discurso que tem o professor como o dono do conhecimento.

Outros procedimentos percebidos foram aulas expositivas acompanhadas de debates e discussão do conteúdo, seminários, trabalhos em grupo, simulações envolvendo o conteúdo da disciplina, através de demonstrações, estudos de caso, dinâmicas, dramatizações, visitas; procedimentos utilizados pelos formadores que se alinham a uma ação pedagógica mais inovadora, os quais as utilizam no sentido de proporcionar o processo de ensino e aprendizagem em uma relação intrínseca, capaz de gerar, construir ou ressignificar o conhecimento em uma relação horizontal entre professores e alunos.

O delineamento do trabalho nos oportunizou, ainda, tecer como o oficial formador percebe a interferência da sua prática pedagógica na formação de praças, o que nos possibilitou fazermos uma relação entre esta percepção com as características da prática docente percebidas em outros momentos do trabalho, ou seja, pudemos perceber se houve ou não dissociação entre o falado, o pensado e o realizado em sua prática, ainda nesta categoria buscamos, também descrever como os policiais formados veem essa interferência.

Assim obtivemos como resultado de forma geral que, a percepção que 90% destes formadores têm sobre a interferência da prática na formação é a de que a sua prática desenvolvida através de uma relação dialógica vai proporcionar ao aluno transformar as informações repassadas em conhecimento e este quando se encontrar em suas atividades profissionais vai ser capaz de aplicar o conhecimento em uma situação real, bem como de se perceberem no mundo e diante de suas práticas profissionais como sujeitos que adotam uma postura reflexivo-crítica frente a seu contexto social, cultural e institucional.

Portanto, em alguns casos, o discurso que a maioria defende, ou seja, o falando aqui, não condiz com o realizado em suas práticas descritas ao longo de todo o trabalho, porém a maioria dos pesquisados têm a visão da interferência do seu fazer corroborado pelas características de sua prática pedagógica percebida em seus demais relatos, predominando uma interferência que procura proporcionar ao profissional da segurança pública uma

formação que corresponda às exigências sociais, voltada para além do profissional aplicador da lei, de um profissional capaz de manter uma boa relação polícia/comunidade.

Quanto aos egressos, as suas falas somente ratificaram os dados revelados nas falas dos formadores, ou seja, que a prática pedagógica dos professores do Centro de Formação de Praças conduz a formação a sofrer dois tipos de interferência, uma de cunho mais militarizada, que conduz o policial somente a ser um reprodutor do sistema instituído, a qual acreditamos interferir em menor escala, uma vez que os formadores que desenvolvem essas práticas são minoria, e outra que busca conduzir o profissional a ser e se perceber como cidadão capaz de construir e transformar a realidade a sua volta.

Por conseguinte, a essa situação revelada acreditamos que, embora ainda existam práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de formação tidas como tradicionais, há o predomínio de práticas mais inovadoras que abrem caminhos de mudanças, capazes de interferir e conduzir o aluno para a superação de uma formação policial militar com fortes bases positivistas e reprodutivistas, de desconstruir velhos conceitos e possibilitar à construção de uma nova forma de agir e de ser policial militar nessa nova realidade social que se descortina, este é o desejo dos cidadãos desse novo milênio.

Assim, frente a essas constatações recomendamos a continuidade deste estudo sobre a formação de praças da Polícia Militar do Piauí, uma vez que se pode ampliar a discussão sobre o tema, bem como aprofundar as reflexões. É importante ressaltar que, embora sejam minoria, como citamos acima, não podemos esquecer de que as ações do grupo de policiais de práticas mais reprodutivista também interferem na formação dos praças. Nesse sentido, pensamos ser imprescindíveis, além destes formadores, buscarem formações pedagógicas, que a Polícia Militar do Piauí construa espaços de formação específica na área da docência para os seus oficiais formadores, pois entendemos ser essa uma responsabilidade compartilhada, necessária e urgente.

Podemos concluir que o formador dos cursos de formação policial, apesar dos percalços históricos culturais, através de suas práticas pedagógicas pode contribuir de forma essencial para articular o novo modelo de identidade profissional do policial centrado em uma polícia cidadã.

Assim, conscientes do inacabamento, do ato investigativo trilharemos agora outros caminhos, na certeza de que as idéias aqui expostas terão continuidade na trajetória histórica da educação de praças do país.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar:** fascículo 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 100.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo. Cortez, 1999. p 38-39.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a Prática Pedagógica**. 3.ed. Curitiba: Chapagnat, 2003.
- _____. **Paradigma da complexidade:** metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BRASIL. C. Constituição da República do Brasil 1988. Brasília, DF, Senado, 2004.
- _____. Ministério da Justiça. **Bases Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais da área de Segurança do Cidadão**. Brasília: Ministério da Justiça, 2000.
- ______. Ministério do Exército. **Diretrizes para o Funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares Independentes.** Inspetoria Geral das Polícias Militares. Brasília, 1977.
- _____. Matriz Curricular Nacional. Brasília: Ministério da Justiça, 2009.
- _____. **Decreto-Lei nº 137,** de 13 de março de 1967.
- BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.
- CALAÇA, N. A. Os saberes experienciais no contexto das práticas pedagógicas dos professores de matemática do ensino fundamental de Teresina PI. Teresina, 2009, 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina: UFPI, 2009.
- CARLINI, A. L. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. In: Marta Scarpato. (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 25-84.
- CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Reali, A.M. de M.R., Mizukami, G.M (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais: EDUFICar, 1996. p. 139-165.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CERQUEIRA, C. M. N. A polícia e os direitos humanos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006. CFAP. Livro de Registro Histórico. 1972. manuscrito. . Polícia Militar. Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Soldados. Teresina-PI, maio, 2011. __. Polícia Militar. Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Cabos. Teresina-PI, outubro, 2011. _. Polícia Militar. Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Sargentos. Teresina-PI, out., 2011. CHATRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 139-158. CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2006. CONTRERAS, J. A Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002. DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo, Cortez. Autores Associados, 1996. DIAS, L.; DIAS, A. (Org.). A História da Polícia Militar do Piauí. Teresina: Gráfica Expansão, 2010. FALSARELLA, A. M. Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor, Campinas-SP: Autores Associados, 2004. FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000. __. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água,

GADOTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar- e- aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002.

. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

1998.

GARCIA, C. M. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Cood.). **Os professores e a sua Formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre saberes docentes. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação e professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber, 2008.

- GHIRALDELLI J. P. História da educação brasileira. São Paulo: Cortez, 2009.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. 7. tiragem. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2003. p. 65-92.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Tradução de C. N. Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 352p. Original italiano.
- HIPÓLITO, M. M. A formação policial no Brasil e seus desafios. **ATUAÇÃO Revista Jurídica do Ministério Público Catarinense/Ministério Público. Procuradoria-Geral de Justiça e Associação Catarinense do Ministério Público**, Florianópolis :PGJ : ACMP, v. 2, n. 3, (maio/ago. 2004) 2003.
- IBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artemed, 2010.
- _____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez; 2001.
- JUVENAL, I. **Força Pública do Estado de Santa Catharina**: 1835-1935. São Paulo:Typ. Cupolo, 1935.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública.** São Paulo: Loyola, 1986.
- _____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-80.
- LODER, L. L. **Epistemologia versus pedagogia** o lócus, o professor de engenharia. Porto Alegre, 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.
- LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 179-202.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2006.
- MENDES, B. M. M. Sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino como componentes formativos. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. e LIMA, M. do G. S. B. (Org.). Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação retratos e relatos. Teresina: EDUFIP, 2011. p. 93-112.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A formação continuada de professores: Modelo clássico e contemporâneo. Linguagens, Educação e Sociedade : Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, Teresina: EDUFPI, ano 11, n.15, p.75-91, 2006.
SOUSA, M. G. A formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- PI. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. e LIMA, M. do G.S.B. (Org.). Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 153-159.
CARVALHO, M. A. de. (Org.). Formação de professores e práticas docentes : olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
MINAYO, M. C.de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
MIZUKAMI, M. da G. N. et. al. Escola e aprendizagem da docência : processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Org.). Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola . São Carlos: EDUFSCar, 2002.
MORIN, E. Os Sete saberes necessários à educação do futuro . 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
A realização dos saberes . O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador . Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 1997.
MOURA, J. A. A. de. A prática docente na Academia de Polícia Militar do Piauí: uma abordagem a luz do agir comunicativo. 2006. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.
MUNIZ,J. A crise de identidade das polícias militares brasileiras: Dilemas e Paradoxos da Formação Educacional. Security and Defense Studies Review. Winter. 2001. Disponível em: http://www.pm.al.gov.br/intra/downloads/bc_policial/pol_03.pdf - acesso em: 23 ago. 2011.
Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa/ Portugal: Educar, 2002.
NOVÓA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Codex, 1992.

(Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
PIAUÍ. Lei n. 3.808, de julho de 1981 . Dispõe sobre o Estatuto dos Policiais Militares do Estado do Piauí. Piauí. Teresina, 1975.
Convênio 004/2000 . Dispõe sobre cooperação técnico - científica a Universidade Estadual do Piauí do Polícia Militar do Piauí. Teresina – PI. 02 de mar./2000.
Decreto nº. 11.333, de 12 de março de 2004 . Dispõe sobre o Regimento Interno do CFAP.
Lei Ordinária nº. 5468, de 18 de julho de 2005. Dispõe sobre a criação na Estrutura Organizacional da Polícia Militar do Piauí, de órgãos de direção; Apoio e Execução que especifica.
Lei Ordinária nº. 5552, de 23 de março de 2006. Dispõe sobre a fixação do efetivo da Polícia Militar do Piauí modifica o art. 17 da Lei nº 3.936, de 3 de julho de 1984, e dá outras providências.
PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Trad.: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
A prática reflexiva no ofício do professor : Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
Práticas pedagógicas, profissional docente e formação : perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 2000.
PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal . Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2001.
PIMENTA S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente . 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.15-34.
; LIMA, M. do S. L. Estágio e Docência . São Paulo: Cortez, 2004.
ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior . São Paulo: Cortez, 2002.
GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
(Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
PINHEIRO, C.; PINHEIRO. L. C. Soldados de Tiradentes : História da Polícia Militar do

PONCIONI, P. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias do Rio de Janeiro. **Sociedade e Estado. Brasília**, v. 5, n 3, 2005.

Piauí. Teresina: Artenova s.a, 1975.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRÍSTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto, 1999. p. 63-92.

_____. **Poderes insetables en educación**. Madrid: Ed. Morata, 1998.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 1993.

SCARPATO, M. Os Procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. São Paulo: Avercamp. 2004.

SILVA, E. L. da; CUNHA, M. V. da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Revista Brasileira da Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 31, 2002.

SOARES, A. M. F. **Ação docente em ciências naturais [manuscrito]:** discutindo a mobilização de saberes experiências. 2010. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SOUZA, J. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUSA, V. G. de. **Da formação à prática pedagógica**: uma reflexão sobre a formação matemática do pedagogo. 2010. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, I. P. A. (Org). A prática pedagógica do professor de didática. São Paulo: Papirus, 1989.

_____. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122.

VERAS, J. B. R. **Docência na Polícia Militar do Ceará:** Curso de Formação de Soldado de Fileiras (Turma 2007). Fortaleza: 2008. 193 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza: UECE. 2008.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Título do projeto: A FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA POLICIA MILITAR DO PIAUÍ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRATICA PEDAGÓGICA DO OFICIAL FORMADOR

Pesquisador responsável: José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato (86) 3215-5734

Pesquisadores participantes: Antonia Maria dos Santos Silva

Telefones para contato: (86) 9964-3336

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido**(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Esta pesquisa objetiva Analisar a prática pedagógica do Oficial da Polícia Militar do Piauí que atua na formação das praças e sua interferência na formação, **especificamente:** Traçar o perfil do oficial formador que atua na formação de praças; Caracterizar a prática pedagógica do oficial; c) Identificar a percepção de praças da PM em relação à interferência da prática pedagógica do oficial em sua formação d) Caracterizar os procedimentos utilizados pelo oficial da Policia Militar do Piauí na formação de praças da corporação; e) Contextualizar a formação de praças no Piauí.

Sua realização compreenderá etapas de entrevistas, aplicação de questionários com os sujeitos participantes do estudo e análise documental. Informamos que as entrevistas serão gravadas e depois serão fielmente transcritas para posteriores consultas e análises das informações coletadas. Trata-se de um estudo investigativo sem nenhum custo ou despesa aos sujeitos envolvidos, os quais participam voluntariamente.

Esclarecemos, ainda, que este estudo pretende contribuir com as reflexões sobre a formação de praças da Polícia militar do Piauí, através da investigação da Prática Pedagógica do Oficial Formador, não sendo seu propósito criar desconfortos ou situações constrangedoras que envolvam seus participantes.

Consen	timento da partici _l	oação da pessoa o	como sujeito)		
Eu,			,RG/		CPF/n.°	,
abaixo	assinado,	concordo	em	participar	do	estudo
estudo: Análise Augusto Ficaram realizado também deste es	do a respeito das in "A FORMAÇÃO a Partir da Pratica de Carvalho Meros, as garantias de que minha participatudo e poderei retir sem penalidades ou	DE PRAÇAS Pedagógica do ndes Sobrinho so quais são os pro confidencialidade ação é isenta de d ar o meu consent	Oficialform obre a minha opósitos do e e de esclar espesas. Cor	cia Milita ador". Eu dis a decisão em pa estudo, os pro- recimentos peri acordo voluntar	R DO PIAN ecuti com o articipar ness ocedimentos manentes. Fic riamente em p	UÍ: uma Dr. José e estudo. a serem cou claro participar
	Teresina,	, de		de 20		
Presenc	Assinatura do sujei iamos a solicitação to em participar					
ŭ	ınhas (não ligadas à	equipe de pesqui	sadores):			
Nome:_						
RG:						
Assinatu	ıra:					
Nome:_						
RG:						
Assinatu	ıra:					

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina,	de	de	_

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Senhor (a) Professor(a)

O presente instrumento tem por objetivo coletar informações necessárias à elaboração da dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí, estas oferecerão subsídios para a pesquisa cujo fenômeno de estudo é: "A formação de praças da Polícia Militar do Piauí: uma análise a partir da prática pedagógica do Oficial formador". E para que tal estudo atinja os seus objetivos a sua resposta sincera é de suma importância, assim o senhor (a) estará contribuindo para apontar melhorias na formação das Praças da Polícia Militar do Piauí, e consequentemente para a Segurança do Cidadão Piauiense.

De já agradecemos a sua colaboração na realização deste trabalho.

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho⁵
Antônia Maria dos Santos Silva⁶

I PRIMEIRA PARTE

Nome:	_Idade:
Graduação (ões):	
Ano(s) de conclusão	
Instituição (ões)	
Pós- graduação (ões)? () Não ()sim	

⁵ Professor Doutor da Universidade Federal do Piauí

⁶ Mestranda em Educação da Universidade Federal do Piauí

Em caso afirmativo qual (ais)?
Ano(s) de conclusão
Instituição (ões)
II SEGUNDA PARTE
01 - Qual a sua concepção de ensino-aprendizagem?
02 - Qual o seu tempo de atividade docente nos cursos de formação de Praças na PMPI?
() mais 3 anos e menos de 5 anos () mais de 10 e menos de 15 anos
() mais de 5 e menos de anos () acima de 15 anos
03 - Como você caracteriza o ensino policial militar desenvolvido nos cursos de formação das praças da PMPI?
() Um ensino voltado para a reprodução do conhecimento.
() Um ensino voltado para a produção do conhecimento.
() Um ensino que se concentra na reprodução, mas que também se percebe em escala menor
de produção do conhecimento.
() Outro(s):
04 - Marque a opção que representa a forma como normalmente você realiza suas aulas, caso realize de mais de uma forma enumere começando pela fórmula utilizada com maior frequência.
() Através da exposição dos conteúdos a serem ministrados aos alunos.
() Através de debates e discussão do conteúdo inclusive através de seminários, painéis,
trabalho em grupo, etc.
() Através de simulações envolvendo o conteúdo da disciplina, através de demonstrações,
estudos de caso, dramatizações visitas, etc.
() Outro (s):
05 - Como você se classificaria como professor?
() Um mediador do processo ensino-aprendizagem.
() Um facilitador do processo ensino-aprendizagem.

() Um transmissor do conteúdo.
() Um construtor do conhecimento junto com os alunos, que atua de forma crítica e criativa
no processo ensino-aprendizagem.
() Um orientador da aprendizagem.
() Outro(s):
06 - Marque a opção que melhor representa a sua preocupação durante as aulas em relação
aos alunos:
() Que os alunos desenvolvam reflexões sobre o real papel do profissional de segurança
pública.
() Que os alunos aprendam o conteúdo da disciplina.
() Que os alunos tenham a capacidade de realizar a interdisciplinaridade da matéria dada
com as demais disciplinas e assim se formar um profissional capaz de interagir com o
contexto social.
() Outro (s):

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DOCENTES

01- Em quais cursos de formação de praças você atua ou atuou como docente no Ensino policial militar?
02 - Comente como você realiza suas aulas.
03 - A sua formação inicial o habilitou para o exercício da docência? Se positivo em que aspectos?
04 - Você se acha preparado para o exercício da docência? Justifique.
05 - Você acha que o docente policial militar necessita de conhecimentos pedagógicos? Por quê?
06 - Quais as dificuldades e facilidades que você encontra para desenvolver seu trabalho em sala de aula? Cite-as.
07 - Para você, como a sua prática pedagógica interfere na formação dos policiais?

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ

Senhor (a) Policial Militar

O presente instrumento tem por objetivo coletar informações necessárias à elaboração da dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí, estas oferecerão subsídios para a pesquisa cujo fenômeno de estudo é: "A formação de praças da Polícia Militar do Piauí: uma análise a partir da prática pedagógica do Oficial formador". E para que tal estudo atinja os seus objetivos a sua resposta sincera é de suma importância, assim o senhor (a) estará contribuindo para apontar melhorias na formação das Praças da Polícia Militar do Piauí, e consequentemente para a segurança do cidadão piauiense.

De já agradecemos a sua colaboração na realização deste trabalho.

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho Antônia Maria dos Santos Silva

Nome:	Idade:
Grau de instrução:	
Curso	
Instituição (ões)	
1 - Há quanto tempo está na Polícia Militar?	
() menos de 5 anos.	
() mais de 5 anos.	
() mais de 10 anos.	
() mais de 20 anos.	

2 – Com você descreveria a prática pedagógica dos professores (instrutores) que atuaram en sua(s) formação(ões) no CFAP, ou seja, como o professor desenvolve sua aula ? Justifique?
3 - Em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula, enumer
de um a seis, em grau de importância, as que você constatou com mais frequência:
 () Revisão de conteúdos. () Recapitulação do conhecimento. () Questionamentos instigantes, que levam à reflexão do tema estudado. () Indicação de alunos para utilizar a palavra. () Outro (s):
4 - Como você caracteriza o ensino policial militar desenvolvido nos cursos de formação da praças da PMPI?
 () Um ensino voltado para a reprodução do conhecimento. () Um ensino voltado para a produção do conhecimento. () Um ensino que se concentra na reprodução, mas que também se percebe em escala meno de produção do conhecimento. () Outro(s)
5 - Com base na atuação do professor em sala de aula como você classificaria a interferênci de tal atuação em sua formação? Justifique?

ANEXOS

ANEXO A

MALHA CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE SARGENTOS PM
2010/2011

DISCIPLINA	С/Н
Deontologia Policial Militar	14 h/a
Fund. de Polícia Comunitária	14 h/a
Noções de Defesa Civil	14 h/a
Legislação Organizacional	16 h/a
TOTAL	58 h/a
ÁREA II – TÉCNICA POLI	CIAL
Abordagem Policial	20 h/a
Técnica de Tiro Defensivo	16 h/a
Defesa Pessoal	18 h/a
Instrução Militar	18 h/a
Técnica de Operações Especiais	14 h/a
Armamento e Munição	14 h/a
Controle de Distúrbios Civis	16h/a
Doutrina de Policiamento Ostensivo	18h/a
Atendimento Pré- Hospitalar	16h/a
TOTAL	150 h/a
ÁREA III – CULTURA JUR	ÍDICA
Fund. de Direito Constitucional	16 h/a
Fund. Direito Administrativo	14 h/a
Fund. de Direito Civil	14 h/a
Legislação Especial	16 h/a
Direitos Humanos e Cidadania	14 h/a
Fund. de Direito Penal Comum e Militar.	18 h/a
TOTAL	92 h/a

4 h/a 6 h/a 4 h/a 0 h/a 4 h/a
4 h/a 0 h/a 4 h/a
0 h/a 4 h/a
0 h/a 4 h/a
4 h/a
6h/a
0h/a
4 h/a
6 h/a
6 h/a
2 h/a
8 h/a
0 h/a
0 h/a
0 h/a
0 h/a
8 h/a
0 h/a

(MÓDULO ESPECÍFICO) QPM-0

	MÓDULO ESPECÍFICO (COMBATENTE)		
Nº	DISCIPLINA	С/Н	
01.	Prática de Policiamento Ostensivo Geral e Estágio Operacional	56 h/a	
02.	Prática de Policiamento Especializado e Estágio Operacional	46 h/a	
	TOTAL	102 h/a	

QPM-1

MÓDULO ESPECÍFICO (MANUTENÇÃO DE ARMAMENTO)		
N°	DISCIPLINA	C/H
01.	Técnica de Armazenamento e Recarga de Armas e Munições	20 h/a
02.	Técnica de Desmontagem e Manutenção de Armamento	30 h/a
03.	Reparos em Armamentos	20 h/a
04.	Normas de Segurança	12 h/a
05.	Estágio Prático	20 h/a
	TOTAL	102 h/a

QPM-2

0	DISCIPLINA	С/Н
01.	Sistema de Comunicação na PMPI	16 h/a
02.	Tecnologia na Comunicação na PMPI	16 h/a
03.	Telemarketing	18 h/a
04.	Legislação e Linguagem Técnica da Comunicação	16 h/a
05.	Biossegurança na Comunicação	16 h/a
06.	Estágio Prático	20 h/a
	TOTAL	102 h/a

QPM-3

[°	DISCIPLINA	С/Н
01.	Técnica Operacional de Mecânica em Autos e Motos	30h/a
02.	Legislação de Trânsito Específica	12 h/a
03.	Mecânica e Manutenção em Autos e Motos	30 h/a
04.	Biossegurança	10 h/a
05.	Estágio Prático	20 h/a

TOTAL	102 h/a

QPM-4

	MÓDULO ESPECÍFICO (MÚSICO)		
N°	DISCIPLINA	С/Н	
01.	Teoria Musical e Noções de Regência e de Harmonia	30 h/a	
02.	Técnica Instrumental	26 h/a	
03.	Prática de Grupo	26 h/a	
04.	Estágio Prático	20 h/a	
	TOTAL	102 h/a	

QPM-5

	MÓDULO ESPECÍFICO (MANUTENÇÃO EM COMUNICAÇÃO)		
N°	DISCIPLINA	С/Н	
01.	Manutenção dos Equipamentos (Rádio) de 1º e 2º Escalão	32 h/a	
02.	Sistema de Comunicação na PMPI	16 h/a	
03.	Tecnologia na Comunicação na PMPI	18 h/a	
04.	Biossegurança na comunicação	16 h/a	
05.	Estágio	20h/a	
	TOTAL	102h/a	

QPM-6

	MÓDULO ESPECÍFICO - AUXILIAR DE SAÚDE		
Nº	DISCIPLINA	С/Н	
01.	Fundamentação Básica de Enfermagem	18 h/a	
02.	Biossegurança	16 h/a	
03.	Legislação de Saúde	16 h/a	
04.	Instrumentação Cirúrgica	16 h/a	
05.	Saúde Pública	16 h/a	
06.	Estágio Prático	20 h/a	

TOTAL	102 h/a
QPM-7	

1 °	DISCIPLINA	C/H
01.	Teoria Musical e Noções de Divisão	20 h/a
02.	Técnica Instrumental, Sopro e Embocadura	16 h/a
03.	Posição e Manejo, Movimentos, Marchas e Evoluções, Continências e Revistas	16 h/a
04.	Práticas de Toques	30 h/a
05	Estágio Prático	20 h/a
	TOTAL	102 h/a

QPM-8

	MÓDULO ESPECÍFICO - MOTORISTA		
N°	DISCIPLINA	С/Н	
01.	Direção Defensiva e Ofensiva	18 h/a	
02.	Legislação de Trânsito	24 h/a	
03.	Escoltas de Diversas	20 h/a	
04.	Competência Técnico-Profissional	16 h/a	
05.	Noções de Pres. Ambiental e Cidadania.	Palestra	
06.	Mecânica Básica em Viaturas	Visita	
07.	Estágio Prático	24 h/a	
	TOTAL	102 h/a	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Sargentos- 2010/2011