

Contribuições e implicações do estudo dos saberes docentes na formação policial militar: uma análise do corpo docente do curso superior de tecnologia em atividades de polícia ostensiva de 2014

Contributions and implications from the study of teacher's knowledge in military police training: an analysis of the teaching body of the superior technology course in ostensive police activities of 2014

Aportes y trascendencia del estudio del conocimiento docente en la formación policial militar: un análisis del cuerpo docente del curso superior de tecnología en actividades policiales ostensivas en 2014

Hélio Hiroshi Hamada

Academia de Polícia Militar de Minas Gerais

hamadahelio@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6237-3484>

Ronilson de Souza Luiz

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

profronilson@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-3798-1319>

RESUMO

O artigo explora os domínios que constituem os saberes docentes na Escola de Formação de Soldados da Polícia Militar de Minas Gerais. A formação e a atuação de policiais militares têm suscitado pesquisas no sentido de compreender aspectos que interferem no ensino profissional de segurança pública. Sendo o professor um dos principais atores do ambiente escolar, buscou-se compreender como os professores lidam com seus saberes no exercício da atividade docente. A coleta de dados se deu junto a uma amostra de 220 professores. Observou-se que a docência na instituição castrense possui particularidades próprias, cujo cotidiano e práticas docentes formam um arcabouço teórico e prático que estruturam o saber docente local, nos termos de Perrenoud e Tardif. Conclui-se que as experiências e conhecimentos são compartilhados formando uma rede que envolve professores, alunos e a administração da escola, por longos períodos, em razão da estética policial militar.

Palavras-chave: Educação. Polícia Militar. Saber docente. Professor.

ABSTRACT

The article explores the domains that constitute teaching knowledge at the Military Police Soldiers Training School of Minas Gerais. The training and performance of military police officers has sparked research in order to understand aspects that interfere in professional public security education. As the teacher is one of the main actors in the school environment, we sought to understand how teachers deal with their knowledge in the exercise of teaching activity. Data collection took place with a sample of 220 teachers. It was observed that teaching in the military institution has its own particularities, whose daily and teaching practices form a theoretical and practical framework that structure local teaching knowledge, in terms of Perrenoud and Tardif. It is concluded that the experiences and knowledge are shared forming a network that involves teachers, students and the school administration, for long periods, due to the military police aesthetic.

Keywords: Education. Police Officer. Teacher's knowledge. Teacher.

RESUMEN

El artículo explora los dominios que constituyen el conocimiento docente en la Escuela de Formación de Soldados de la Policía Militar de Minas Gerais. La formación y la actuación de los policías militares han dado lugar a investigaciones para conocer los aspectos que interfieren en la enseñanza profesional de la seguridad pública. Dado que el profesor es uno de los principales actores del entorno escolar, buscamos entender cómo los profesores manejan sus conocimientos en el ejercicio de la actividad docente. La recogida de datos se realizó con una muestra de 220 profesores. Se observó que la enseñanza en la institución militar tiene sus propias particularidades, cuya vida cotidiana y prácticas de enseñanza forman un marco teórico y práctico que estructura el conocimiento pedagógico local, en los términos de Perrenoud y Tardif. Se concluye que las experiencias y los conocimientos se comparten formando una red que involucra a los profesores, a los alumnos y a la administración de la escuela, durante largos períodos, debido a la estética policial militar.

Palabras clave: Educación. Policía Militar. Conocimientos pedagógicos. Profesor.

Introdução

Entre as instituições estatais, uma particular atenção deve ser dada à polícia como um órgão de linha de frente que está cada vez mais encarregado da manutenção não só da ordem pública, mas, num sentido muito concreto que o leva de volta à sua missão histórica original, da nova ordem de desigualdade social vertiginosa e de uma conjunção explosiva de miséria feroz e de estupenda afluência criada pelo capitalismo neoliberal nas cidades de países desenvolvidos e em desenvolvimento por toda a parte do globo. (Loic Wacquant)

A formação de quadros funcionais é preocupação constante da maior parte das organizações. Quando o recorte é o serviço público, a temática ganha maior relevância. Os debates nacionais acerca da capacitação de profissionais de segurança pública para o exercício de suas atividades mostram os desafios a serem enfrentados pelas instituições

policiais no esforço de aperfeiçoar os processos de aprendizado nas academias de polícia militar.

Nesse contexto, uma das grandes dificuldades consiste no desenvolvimento de análises de caráter exploratório de situações, envolvendo o ensino nesses ambientes, onde existe um corpo docente ativo e que exerce grande influência no aprendizado.

Dessa forma, o artigo aborda os saberes docentes em um ambiente policial militar. Foi escolhido como recorte da pesquisa, a Escola de Formação de Soldados (EFSd), pertencente à estrutura da Academia da Polícia Militar de Minas Gerais, onde o futuro soldado recebe o preparo técnico para atuar junto à sociedade na promoção da segurança pública, por intermédio da polícia ostensiva. Nessa composição do objeto de estudo, delimitou-se como universo de pesquisa o corpo docente do Curso Superior de Tecnologia em Atividades de Polícia Ostensiva (CSTAPO) realizado no ano de 2014.

Sob essa perspectiva, o seguinte problema foi abordado: quais são, como e onde são desenvolvidos os saberes docentes na formação de policiais militares no ambiente escolar da Escola de Formação de Soldados?

Nesse sentido, o referencial teórico apresenta as questões envolvendo os elementos teóricos do saber docente e seus modelos conceituais, a partir de novos enfoques acerca da prática e saberes pedagógicos, entendendo-se que ensinar é muito mais do que uma simples transmissão de conteúdo a um grupo de alunos.

Cabe destacar que a atividade de docência na Polícia Militar do Estado de Minas Gerais é exercida, eminentemente, por policiais militares da ativa, que se desdobram em suas atividades operacionais ou administrativas para ministrarem aulas, muitas vezes, em seus horários de folga. Situação similar é encontrada em quase todos os Estados da Federação, razão pelo qual os resultados aqui apontados permitem que seja vista sob a mesma estética e doutrina policial militar em outras escolas de formação de policiais.

Verifica-se também que nem todos os aspectos da função policial são repassados para os futuros policiais. Pressupõe-se então que existam lacunas presentes na formação de policiais militares que, de certa forma, são amenizadas por docentes que já vivenciaram e passaram por determinadas situações e possuem retidas em sua memória informações preciosas, constituindo-se em um arcabouço de saber prático e profissional. Assim, o estudo da forma com que os professores lidam com seus saberes no exercício da atividade docente se torna essencial para a formação policial-militar.

Algo semelhante ocorre na área médica, carreira em que o novo profissional tem quase que a totalidade de seus docentes também médicos. Por vezes, tem contatos com

nutricionistas, psicólogos, enfermeiros, dentistas, educador físico e outros correlatos. Com o novo policial as circunstâncias são muito semelhantes, porém, em espaço temporal reduzido.

Segundo Tardif (2005), existe um reservatório de saberes: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais – a jurisprudência particular e da ação pedagógica. Nesse sentido, o que quer dizer conhecer a matéria, para um professor num contexto real de ensino? Que transformação do programa o próprio professor efetua? Ele conserva todos os elementos ou faz uma seleção? Baseado em quais critérios? Estas são questões norteadoras que as ciências da educação têm se debruçado para procurar entender na dimensão dos saberes docentes.

Cabe esclarecer que o currículo desenhado para a formação do soldado na PMMG tem base nos princípios pedagógicos da Matriz Curricular Nacional, oriunda do Ministério da Justiça e destinados aos agentes de segurança nos mais variados níveis. Prescreve a Matriz: compreensão e valorização das diferenças, formação e qualificação profissional continuada, flexibilidade, interdisciplinaridade, valorização do conhecimento anterior, valorização do conhecimento da realidade, integração, abrangência e capilaridade, universalidade, articulação, qualidade e atualização permanente. BRASIL (2014).

A direção da EFSd, exercida por um tenente coronel PM da ativa, pratica esforços de convergência e de síntese, contemplando as diversas áreas e disciplinas, conduzindo à explicitação de competências fundamentais, a serem demonstradas pelos futuros policiais dentre elas: a compreensão de fenômenos em variados âmbitos, de análise e argumentação consistente, de enfrentar situações-problema em diferentes contextos.

Abordar uma problemática em que o pesquisador e o profissional policial militar se fundem na análise objetiva da realidade, segundo Lüdke (1986) pressupõe-se em um conhecimento acumulado e particularizado:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (LÜDKE, 1986, p. 05).

O aprofundamento da teoria se faz com a descrição do saber docente como um suporte essencial para o trabalho do professor em sala de aula. Por sua vez, a educação

profissional de segurança pública tem seus próprios aspectos conceituais e seus saberes docentes são, na quase totalidade, originários da formação endógena, ou seja, em cursos, estágios e treinamentos ofertados pela própria Polícia Militar de Minas Gerais. Nota-se que situação semelhante é encontrada nas demais unidades federativas. Dessa forma, a interlocução entre essas especificidades da formação profissional de policiais militares e as teorias da ciência da educação, constituiu a base teórica do presente artigo.

De certa forma, os alunos são uma audiência cativa, dependem do professor, que para eles funciona como um modelo, considerando também o apurado processo seletivo realizado até a efetivação de um novo docente.

Elementos teóricos do saber docente

Shulman (1986), diz existir um “paradigma perdido” na formação de professores. Nesse sentido, existe um “hiato” histórico que deve ser resgatado no sentido de se atribuir aos professores a importância tanto à reflexão teórica e epistemológica de conteúdo pedagógico e curricular, quanto às formas de representar esses conhecimentos. O resultado desta reflexão levará o professor a ter a autonomia necessária para produzir o seu próprio saber, concebendo-o como um profissional reflexivo e investigador na sua prática. Tais reflexões são levadas à prática no ambiente escolar onde o professor encontra as condições para executar suas atividades dentro daquilo que sabe fazer que é ensinar.

Todavia, observa-se que essa prática não é tão simples, sendo argumentado por Perrenoud (1993) que no ambiente escolar, as práticas e o saber-fazer são muitas vezes misturados, no cruzamento de várias disciplinas, havendo a necessidade de uma divisão do trabalho entre professores, a gestão do tempo escolar, a aquisição de conhecimentos ao longo do ano e a atribuição de meios de ensino.

Na história da formação de professores, Pimenta (1997) observa que os saberes têm sido trabalhados de forma agrupada e desarticulada, e em alguns momentos, um se sobrepõe aos demais, conforme o status e poder que adquirem na academia. Ora o domínio era do saber pedagógico, onde a importância era dada à motivação e interesse do aluno, ora a prioridade era direcionada pela ciência psicológica, consistindo em uma psicopedagogia. Outras vezes, o foco da pedagogia era para as técnicas de ensino. Em outra época, o eixo principal da pedagogia foi dado pelo saber científico. Nessa trajetória, os saberes que menos ganharam importância foram os da experiência.

Ainda no campo teórico, até há pouco tempo, conforme apontam Fiorentini et al (2007), o conhecimento da disciplina era o requisito central para a formação e seleção de novos professores, mesmo assim, como domínio parcialmente explorado. Assim, não se exploravam as perspectivas histórico-epistemológicas de organização e sistematização de ideias e conceitos, tanto pela pesquisa acadêmica quanto pelos formadores e selecionadores de professores. Embora a complexidade da prática pedagógica passasse a ser reconhecida a partir do início da década de 1990, ao menos no Brasil, os novos enfoques e paradigmas de compreensão da prática docente e os saberes pedagógicos ainda são pouco valorizados pelas investigações e programas de formação de professores.

Apenas na primeira década de 2000 despontaram novos enfoques que envolvem a prática e os saberes pedagógicos, como uma forma até mesmo de resgatar o papel da formação dos professores. Desde então, pesquisadores e professores, começam a ter uma percepção da reflexão de suas práticas e da necessidade de reelaboração de seus saberes acadêmicos iniciais. Com isso, os saberes provindos da prática docente ganharam força e valorização (VAGULA, 2005).

Charlot (2000) apresenta o saber sob a forma de “objetos”, de enunciados descontextualizados que parecem ser autônomos, ter existência, sentido e valor por si mesmos. O autor afirma ainda que esse saber possui uma relação que é construída após ser submetida a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão, que só passa a ser válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal e enquanto uma sociedade considerar que tem valor e merece ser transmitido.

A construção dos saberes passa por fatores motivadores de reflexão que Perrenoud (2002) aponta como múltiplos e que tem relação com a observação e interrogação das atividades exercidas.

Os fatores motivadores da reflexão são múltiplos: problema a resolver; crise a solucionar; decisão a tomar; ajuste do funcionamento; auto-avaliação da ação; justificativa frente a um terceiro; reorganização das próprias categorias mentais; vontade de compreender o que está acontecendo; frustração ou raiva a superar; prazer a ser salvaguardado a todo custo; luta contra a rotina ou contra o tédio; busca de sentido; desejo de manter-se por meio de análise; formação, construção de saberes; busca de identidade; ajuste das relações com o outro; trabalho em equipe; prestação de contas. A reflexão situa-se entre um pólo pragmático, onde ela é uma forma de agir, e um pólo de identidade, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo (PERRENOUD, 2002, p. 41).

No mesmo sentido, existem situações às quais Perrenoud (2002) chama de “incidentes” que são provocativas para a reflexão por parte dos professores, dentro de um contexto de sala de aula. O autor também ressalta que nem todos os professores reagem aos mesmos acontecimentos ou incidentes. São características individuais dos professores que fazem com que a própria construção de saberes se torne particular para os sujeitos dentro de determinado contexto.

Como observa Vagula (2005), hoje o professor não representa mais um mero transmissor de conhecimentos, que exerce sua prática pedagógica de modo repetitivo, que traduz conhecimentos específicos e fragmentados, a partir de um discurso científico das ciências da educação. Assim, o professor deve ser concebido como um produtor de saberes, considerando-se sua experiência sob a análise de sua competência profissional.

Para Tardif (2005, p. 11), “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de conhecimentos já constituídos”, cuja prática docente integra diferentes relações oriundas da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Na mesma direção caminha Gauthier (2006) o qual diz que ensinar é muito mais do que a transmissão de conteúdo a um grupo de alunos. Mesmo que fundamental, o conhecimento da matéria está cercado de outras atividades que o professor tem que lidar, seja no planejamento, na organização, na avaliação ou mesmo nos problemas disciplinares e desnivelamento de aprendizagem dos alunos. Para tudo isso, a atividade docente deve ser acompanhada pela reflexão, que constitui um suporte essencial para o trabalho do professor.

Gauthier (2006, p. 339) afirma que “o saber, é antes, o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações que podem mesmo ir à refutação completa”. Segundo o autor, o saber foi definido a partir de três concepções diferentes, onde cada uma refere-se a uma particularidade: a subjetividade, o juízo e a argumentação.

Na concepção da subjetividade, o saber é fruto de um diálogo interior marcado pelo pensamento racional e na constatação lógica. Na segunda concepção, associada ao juízo, o saber é considerado verdadeiro, que, de certa forma contrária, a concepção anterior, pois não tem uma representação subjetiva, mas na consequência de uma atividade intelectual que remete a juízos de valor. Na última concepção de saber, considera-se a argumentação como lugar do saber, sendo uma atividade discursiva por meio do qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação, alcançando o terreno da intersubjetividade.

Embora diferentes, as três concepções expostas pelo autor assemelham-se na exigência ligada à racionalidade: o sujeito racional, o juízo racional e a argumentação racional. Assim, quando se fala em saber, englobam-se os argumentos, discursos, ideias, juízos e pensamentos.

Gauthier (2006) explica que essa definição de saber distingue-se de outras concepções frequentes na literatura recente da área de educação. Contrariando concepções de enfoque cognitivista, tal definição não faz do professor um cientista (especialista), permanecendo apenas como um intermediário do conhecimento científico (juízo de fato). Também contraria a corrente etnometodológica, pois não considera que tudo é transformado em saber.

Nesse ponto de vista, nem toda prática social é um saber, pois nem sempre é possível fornecer argumentos para justificar todas as ações. Segundo o mesmo autor, essa distinção presente em sua definição de saber comporta uma vantagem: a de que não impõe aos sujeitos (professores) um modelo preconcebido de racionalidade, possibilitando a criação de um espaço pedagógico, de saberes e de decisões em torno da prática docente sem ser um saber científico, evitando a submissão dos agentes a um modelo demasiado rígido das ciências naturais. Conceito que se amolda ao cenário policial militar.

O saber está intimamente relacionado com a atividade exercida pelo professor, o qual perdura por toda sua trajetória profissional. Segundo Silva (2010), esse caráter essencial e vinculativo com o saber, com a sua produção e sua utilização são comuns na profissão docente no mundo todo e que é o resultado do que o professor pensa e faz, um “saber-fazer”. O “saber-fazer”, por sua vez, no sentido da práxis, dá a possibilidade de praticar a teoria e teorizar a prática, em momentos de um mesmo e único processo.

Caminhando na mesma direção, Tardif (2010) traz os saberes dos professores como uma representação de um fenômeno social, em um paradoxo de que esses mesmos saberes se tornaram uma questão socialmente e cientificamente importante na medida em que as sociedades e sistemas escolares perderam suas tradições sobre o ensino.

Para alunos de licenciatura, que ainda não iniciaram sua prática docente, a expectativa, segundo Pimenta (1997), é de que a didática forneça as técnicas que resolvam toda e qualquer situação. Esse sentimento, todavia, é visto com desconfiança, pois esses próprios alunos viram professores que cursaram a disciplina, porém não aplicam a didática aprendida. Mas, de certa maneira, há um reconhecimento de que são requisitos

para o exercício da docência, não só a experiência e conhecimentos específicos, mas também o saber pedagógico e didático.

Tardif e Raymond (2000) relatam que os saberes profissionais são construídos entre os três e cinco primeiros anos de trabalho, mas que por sua vez, os primeiros anos da carreira se mostram críticos em relação às experiências e ao contato com a realidade do trabalho docente. Tardif e Raymond (2000) mostram que esses confrontos iniciais com a realidade da profissão são chamados de: "choque com a realidade", "choque de transição" ou ainda "choque cultural".

Segundo Charlot (2000), o saber, entendido como conteúdo intelectual, é apenas uma das figuras do aprender. Portanto, aprender não equivale exatamente a adquirir um saber, e sim, somente a uma parte dele, como um objeto a ser apropriado dentro do processo de aprendizagem. Assim, o autor entende que, do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser apropriado virtualmente (o saber), encarnado em objetos empíricos (livros), abrigado em locais (escola) e possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes). Dessa forma, aprender pode ser visto como a apropriação de um saber que tem relação com objetos, locais e pessoas que dominam determinada atividade.

O saber também guarda uma relação com a identidade do indivíduo, na medida em que o aprender faz sentido quando se toma por base a trajetória do sujeito, suas histórias, expectativas, referências, concepções de vida, relação com os outros e sua própria imagem perante si e de outros (CHARLOT, 2000).

Os saberes docentes possuem particularidades de aquisição, mobilização e utilização por parte de professores. Gauthier (2006) apresenta os aspectos que caracterizam os saberes docentes:

- 1) eles são adquiridos em parte numa formação universitária específica; 2) a aquisição desses saberes é acompanhada de uma socialização profissional associada a uma experiência da prática docente; 3) eles são mobilizados numa instituição especializada, a escola, e, sendo assim, estão ligadas ao contexto dessa instituição; 4) eles são utilizados no âmbito de um trabalho, o ensino; 5) eles têm como pano de fundo a tradição, pois, na prática, todo indivíduo já viu alguém ensinando (GAUTHIER, 2006. p. 344-345).

Com o objetivo de sintetizar modelos conceituais, Tardif e Raymond (2000) apresentam no quadro a seguir, um resumo dos tipos de saberes dos professores, as fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores.	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização das “ferramentas” dos professores programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Quadro 01 – Fontes de aquisição e modos de integração dos saberes dos professores

Fonte: TARDIF e RAYMOND (2000, p. 215)

Assim, professores adquirem seus saberes iniciais em locais de produção acadêmica e seguem uma trajetória de socialização e de mobilização junto a outros professores, já mais experientes, dentro do mesmo ambiente escolar, com o objetivo de melhoria de sua prática em sala de aula. Parte-se do pressuposto, ainda, de que o professor também já foi aluno um dia e que essa experiência se encontra internalizada como uma experiência prática, mesmo sob a forma de observação.

Dinâmica do saber docente no ambiente de formação de policiais militares

Em que pese o sistema de educação profissional da Polícia Militar de Minas Gerais estar estruturado em setores descentralizados na capital e no interior do estado, para a efetivação da coleta de dados, o presente estudo concentrou-se no corpo docente pertencente à Escola de Formação de Soldados situado em Belo Horizonte/MG.

Realizar pesquisa acadêmica sendo policial militar da ativa e tratando de questões da própria Instituição exige primorosa acuidade, sublinhando e destacando, às vezes, por sussurros, pontos que merecem especial atenção frente às novas demandas democráticas. Não por acaso registra-se uma crescente produção de monografias, dissertações e teses, realizadas, sobretudo, por não-policiais, tentando dar conta do profissional de polícia que precisa ter suas experiências e cenários pesquisados e compreendidos, para além de estereótipos de outrora e radicalmente modificados com a Constituição de 1988.

No recorte, foram selecionados os professores que estavam habilitados para ministrarem aulas até o mês de maio de 2014. Nesse universo, o corpo docente do Curso Superior de Tecnologia em Atividades de Polícia Ostensiva atingiu o total de 523 professores lecionando em 23 disciplinas. Dentro da metodologia utilizada, extraiu-se uma amostra probabilística aleatória do universo de docentes da EFSd constituída de 220 professores, os quais responderam a um questionário sobre os aspectos que envolvem os seus saberes de acordo com os objetivos da presente pesquisa. Os dados coletados foram analisados com base nos referenciais teóricos pesquisados na temática do saber docente, fazendo-se as correlações com as práticas docentes dos professores da EFSd.¹

As análises foram divididas em três categorias: perfil e trajetória profissional dos docentes, descrição do cotidiano docente na EFSd e aspectos da prática docente. Em cada categoria foi explorada as características presentes na atividade docente dos professores da EFSd de forma a demonstrar aspectos peculiares da docência na formação policial militar.

Perfil e trajetória profissional dos docentes da Escola de Formação de Soldados

Ao ser analisado o perfil dos docentes, verificou-se, primeiramente, que em termos de titulação dos docentes, a grande maioria possui a especialização como maior titulação, totalizando 64,45%. Nos demais, há uma equivalência entre o mestrado e a graduação, com 16,36% e 15%, respectivamente, e uma pequena minoria, representando apenas 3,18% possui doutorado. Há que se considerar ainda que a exigência mínima para ministrar aulas na EFSd é a graduação em nível superior.

¹ Autodeclaração de princípios e procedimentos éticos – Os autores declaram que seguiram os princípios, os procedimentos e as demais questões éticas envolvidas no processo de pesquisa, atuando com rigor na coleta, análise e interpretação de dados, garantindo o anonimado, confidencialidade, honestidade e compromisso para com os participantes.

Como no universo da docência na EFSd encontram-se militares e civis, achou-se interessante realizar uma comparação em relação à maior titulação. Dessa forma, observou-se que enquanto apenas um professor civil tem como maior titulação a graduação, 35 policiais militares possuem a mesma referência. Com a especialização, a disparidade é maior, principalmente em termos proporcionais, onde se observa que a grande concentração de professores com especialização está nos policiais militares. Já com relação ao mestrado há uma equivalência em termos de números, mas se considerado o universo de professores civis, há poucos policiais militares com essa titulação. Com o doutorado ocorre a inversão, onde a maioria se enquadra com o professor civil. Do universo de 185 professores que são policiais militares, apenas um tem o título de doutor.

Tempo de docência	Maior titulação				Total
	Doutorado	Mestrado	Especialização	Graduação	
Menos de 01 ano	0	0	17	8	25
De 01 a 03 anos	0	4	19	7	30
De 04 a 06 anos	3	8	31	9	51
De 07 a 09 anos	1	5	17	3	26
Há mais de 09 anos	3	16	60	9	88
Total	7	33	144	36	220

Tabela 01 – Relação entre tempo de trabalho docente e maior titulação dos professores da EFSd – 2014

Fonte: dados da pesquisa

Os resultados trazidos pela tabela 1 dialogam com o “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural” descritos por Tardif e Raymond (2000) os quais relatam que os saberes profissionais são construídos entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Dessa forma, os dados coletados na presente pesquisa foram correlacionados com o tempo de trabalho docente como uma forma de demonstrar como os docentes se comportam nos seus diferentes estágios experienciais junto à realidade na EFSd.

Verifica-se que há um número considerável de professores que se encontram na fase inicial da sua carreira docente. Do total de docentes analisados, um quarto se encontra nessa situação, perfazendo 55 professores com até três anos de carreira docente. Chama atenção, porém, é o fato de se ter uma concentração de professores com experiência de mais de nove anos de docência, que correspondem a 40% da amostra. O que é válido afirmar, no entanto, é a distribuição de professores de início de carreira e

professores com longa experiência na EFSd, o que pode criar um ambiente propício para a troca de experiências e de construção de novos saberes docentes.

A relação de tempo de docência e maior titulação revela alguns aspectos do perfil dos docentes da EFSd. Quem tem mais tempo de docência tem maior titulação dentre os demais, o que pode ser comprovado quando se observa que o maior número de professores com mestrado se encontra na faixa de professores com mais de 09 anos de docência. Mesmo assim, a especialização ainda predomina entre essa mesma faixa de tempo docente. Dentre os professores que são apenas graduados em curso superior, observa-se que, mesmo com um tempo maior de trabalho docente, alguns não avançaram em termos de especialização, seja *latu sensu* ou *strictu sensu*.

Tempo de docência na PMMG	Docentes	%
Menos de 01 ano	67	30,45
De 01 a 03 anos	28	12,73
De 04 a 06 anos	38	17,27
De 07 a 09 anos	23	10,45
Há mais de 09 anos	64	29,09
Total	220	100,00

Tabela 02 – Tempo de trabalho docente na Polícia Militar dos professores da EFSd – 2014

Fonte: dados da pesquisa

Considerando as particularidades da docência no âmbito militar, foi realizado um levantamento quanto ao tempo de trabalho docente na instituição, de modo que pudesse ser visualizado em termos de tempo de atividade, o quanto os professores estavam habituados ao cotidiano da escola. Como resultado, obteve-se que 30,45% dos professores estão há menos de um ano de docência na instituição que, se somados aos que estão na faixa de 01 a 03 anos de docência na Polícia Militar, perfazem quase a metade dos docentes da EFSd. Todavia, há muitos professores que transitam na docência da instituição há mais tempo, perfazendo 39,54% que estão há mais de 07 anos neste trabalho. Observa-se, portanto, que um terço dos docentes estão iniciando a prática docente na caserna, o que não é de todo ruim, pois podem haver contribuições em novos olhares de professores novatos, mas com motivação para mudanças.

Descrição do cotidiano docente na Escola de Formação de Soldados

A prática docente na Polícia Militar possui algumas peculiaridades inerentes ao cotidiano profissional da instituição, com regras, normas e diretrizes próprias que acabam por ser absorvidos nos currículos e na construção do próprio saber dos profissionais que lidam com a formação policial (PONCIONI, 2005; TEIXEIRA, 2010). Assim, as análises do presente tópico foram focadas na prática docente no cotidiano escolar da EFSd.

Descrição	Quantidade	%
Domínio da prática em dar aula	2	0,91
Domínio do conteúdo do que será ensinado	17	7,73
O domínio do conteúdo e da prática docente, igualmente	201	91,36
Total	220	100,00

Tabela 03– Percepção dos docentes acerca do domínio no exercício da docência na EFSd – 2014

Fonte: dados da pesquisa

Para que haja um domínio no exercício da docência, os professores da EFSd apontaram, em sua grande maioria, que há necessidade de se ter o conhecimento, tanto do conteúdo da disciplina como da prática docente. A preocupação apenas com o conteúdo foi apontada por 7,73% dos docentes e somente dois responderam que é possível exercer a docência somente com o domínio da prática em dar aula.

Descrição	Quantidade
Ambiente virtual	89
Auditório	18
Cantina	69
Pátio	140
Sala de aula	21
Sala de reunião	30
Sala dos professores	106
Nenhum dos locais citados	13

Tabela 04 – Local na EFSd em que são realizadas trocas de experiências de atividades docentes com outros professores -2014

Fonte: dados da pesquisa

As interações entre os professores são formas de construção do saber docente e podem ser mensuradas a partir dos dados coletados na pesquisa. Quanto à frequência de compartilhamento de experiências de práticas que os docentes praticam em sala de aula, obteve-se como resultado que 51,82% compartilham muitas vezes e 44,09%, às vezes. Esses dados demonstram a vontade dos docentes de compartilharem as experiências na EFSd.

A oferta de espaços para reflexão, interação e socialização de professores foi uma necessidade destacada por Silva (2009) na prática docente. Assim, procurou-se verificar os locais onde há o compartilhamento de práticas reflexivas e de interação docente entre os professores na EFSd. Dentre as opções de maior escolha dos respondentes, os locais preferidos pelos professores foram o pátio, sala dos professores e o ambiente virtual, respectivamente.

Observa-se que o pátio e a cantina se revelaram como locais inusitados na pesquisa, uma vez que não representam locais formais de reunião de professores, mas têm sido utilizados para a troca de experiências de atividades docentes. Já a sala dos professores foi a segunda opção mais assinalada pelos pesquisados, mostrando que este local ainda é significativo para a construção de saberes docentes na EFSd. Com relação à utilização do ambiente virtual para compartilhamento de informações de experiências de práticas docentes, vincula-se mais ao domínio do professor às novas tecnologias disponíveis.

Esses dados mostram que, seja nos locais tradicionais ou, em novos ambientes de troca de informações, há a abertura de um amplo campo de estudo ainda a ser explorado envolvendo a prática docente na EFSd, que possui peculiaridades próprias conforme se tem visto nos dados coletados.

Perrenoud (2002) aponta algumas situações inesperadas como “incidentes” em sala de aula e ressalta que há reações diferentes dos professores para mesmos acontecimentos. Assim, para levantar estas reações, os professores foram questionados a respeito, obtendo-se o resultado de que na EFSd, a maioria dos professores adota a postura de interromper a aula para buscar uma solução para a situação. Em segundo lugar, como opção para resolver os incidentes, os professores também podem adotar a postura de não interromper a aula, mas com a promessa de que no próximo encontro haverá um encaminhamento para o problema. Fazendo parte da individualidade do professor na escolha de soluções para incidentes, 46 docentes apontam que podem adotar improvisações para que haja uma orientação para a situação.

Atitudes do docente	Tempo de docência					Total
	- 1	1 a 3	4 a 6	7 a 9	+ 9	
Ignora a situação e segue o plano de ensino	-	-	-	-	-	-
Improvisa uma solução para a situação	5	5	10	7	19	46
Interrompe a aula para buscar uma solução para a situação	17	23	46	21	66	173
Não interrompe a aula e promete trazer a solução no próximo encontro	16	14	18	9	33	90
Nenhuma das opções anteriores	-	-	-	-	3	3

Tabela 05 – Relação entre tempo (em anos) de docência e atitude dos docentes quando se deparam com situações inesperadas em sala de aula da EFSd – 2014

Fonte: dados da pesquisa

A busca de encaminhamentos/orientações para os incidentes em sala de aula tem uma distribuição equilibrada ao longo da carreira docente. Ao se analisar o tempo de docência dos professores da EFSd, verificou-se que, para a improvisação, há uma tendência de que professores mais experientes utilizem dessa atitude, apesar de outras formas de solução para o problema serem apresentados nessa faixa de tempo de docência. Isso indica que o repertório para a busca de solução para situações inesperadas cresce na medida em que os professores vão ganhando experiência na prática docente.

Descrição	Quantidade
Com a prática em sala de aula	210
Pela teoria da ciência da educação	62
Com outros professores	52
Pelas diretrizes da administração da escola	82
Não realiza distribuição de tempo em sala de aula	2

Tabela 06 – Modo como o docente aprendeu a lidar com a administração do tempo em sala de aula na EFSd – 2014

Fonte: dados da pesquisa

Para Perrenoud (1993) a gestão do tempo escolar como um dos ingredientes das práticas é o saber-fazer na docência. Desse modo, ao se analisar a forma com que os docentes da EFSd distribuem o tempo em sala de aula, verificou-se que, dentre as opções de resposta oferecidas aos professores, a observância na progressão do conteúdo programático para realizar a gestão do tempo foi a mais assinalada, apesar de que a

reflexão acerca do avanço do programa e a observância das diretrizes da administração da escola se fizeram presentes com respostas aproximadas em termos de quantidade.

A utilização do tempo pelo professor também requer uma habilidade, que pode ser treinada. Nesse sentido, os professores assinalaram com uma grande margem em termos quantitativos de que essa habilidade foi construída com a prática em sala de aula. As diretrizes da administração da escola, a teoria da ciência da educação e o compartilhamento de conhecimentos com outros professores foram os itens seguintes mais apontados, respectivamente, pelos docentes da EFSd. Esses dados reforçam o fato de que há um saber prático para a administração do tempo em sala de aula que os professores se apropriam dentro de seu próprio cotidiano escolar.

Aspectos da prática docente na Escola de Formação de Soldados

Quanto aos aspectos da prática docente na EFSd, procurou-se fazer um alinhamento entre o que o professor tem de conhecimento intrínseco, adquiridos em seu tempo de formação docente e a sua externalização no exercício prático da docência em sala de aula. Assim, questões como a interatividade com os alunos e avaliação da prática docente emergem nesse contexto.

Descrição	Tempo de docência					Total
	- 1	1 a 3	4 a 6	7 a 9	+ 9	
Com a prática em sala de aula	24	30	51	26	84	215
Pela teoria das ciências da educação	12	8	15	17	39	91
Com outros professores	11	12	17	13	28	81
Pelas diretrizes da administração da escola	6	7	9	5	20	47

Tabela 07 – Relação entre tempo de docência e descrição de como aprendeu a lidar com a interação com os alunos na EFSd – 2014

Fonte: dados da pesquisa

Os resultados da pesquisa consolidam a prática como uma forma de construção de saber em sala de aula, no que tange à interatividade do professor com seu aluno. Assim, a grande maioria dos docentes respondeu que aprendeu a lidar com a interação com os alunos com a prática em sala de aula. Em contrapartida, a participação da administração neste processo figurou como a menos apontada pelos docentes. Os dados mostram que há uma participação de reflexões da teoria e de outros professores nesse aprendizado de

interatividade pelos professores, mas demonstra que grande parte aprendeu a lidar com esses procedimentos numa atividade individual e no seu cotidiano escolar.

Ao analisar como o professor aprendeu a interagir com os alunos e o tempo de docência desse professor, verifica-se que, novamente, o saber prático é preponderante para o professor mais experiente. Observa-se, assim, que esse aprendizado começa numa trajetória prática em sala de aula do professor iniciante, dando um salto para o professor mediano e culminando com a supremacia do professor experiente com mais de 09 anos de docência.

Descrição	Tempo de docência					Total
	- 1	1 a 3	4 a 6	7 a 9	+ 9	
Sempre	16	17	20	19	41	113
Quase sempre	6	13	28	2	35	84
Quase nunca	1	-	1	4	9	15
Nunca	2	-	2	1	3	8
Total	25	30	51	26	88	220

Tabela 08 – Relação entre tempo de docência e frequência da avaliação da prática docente depois das aulas ou término da disciplina na EFSd – 2014

Fonte: dados da pesquisa

Nessas bases, entende-se a docência como uma atividade que proporciona uma reflexão por parte do professor, realizou-se um levantamento, considerando o término de cada disciplina. Os resultados demonstram que há uma alta frequência de avaliação da prática docente, recaindo em grande parte nos professores com mais de 09 anos de docência.

Indagados a respeito de quais aspectos são observados nessas avaliações dos próprios docentes após o término de aulas ou da disciplina, obteve-se como respostas, com maior destaque, para a qualidade das aulas, o feedback de seu desempenho, a interatividade com os alunos, a observância nos objetivos da disciplina, o cumprimento do programa de matéria, o apontamento de falhas, desempenho dos alunos em relação às avaliações, metodologia de ensino aplicada, motivação dos alunos e significado prático do conteúdo ministrado.

Frequência	Tempo de docência					Total
	- 1	1 a 3	4 a 6	7 a 9	+ 9	

Sim, plenamente	18	24	39	20	73	174
Sim, parcialmente	7	4	10	5	15	41
Não	-	2	2	1	-	5
Total	25	30	51	26	88	220

Tabela 09 – Relação entre tempo de docência e percepção por parte do docente da importância do domínio prático do conteúdo que leciona na EFSd – 2014

Fonte: dados da pesquisa

O domínio prático do conteúdo que leciona complementa as habilidades individuais adquiridas na vivência profissional e significa o conhecimento profissional em sua plenitude, traduzindo-se no saber teórico e no saber prático. A importância desse domínio é evidenciada para a maioria dos professores, sendo 174 de forma plena e 41 de forma parcial. Observa-se que cinco professores indicaram que esse domínio não é importante.

Ao serem indicadas situações em que o domínio prático permitiu avançar em sua aula teórica, os docentes relataram aspectos que facilitaram essa relação como a apresentação de casos verídicos vivenciados no exercício da profissão, exemplos de manuseio e uso de arma de fogo, uso necessário da força pelo policial, produção de documentos administrativos e apresentação de consequências dos descuidos da administração pública, principalmente vinculados aos direitos dos policiais militares. Conforme relatos, esse conhecimento prático também auxilia no desenvolvimento da aula na medida em que transparece aos discentes uma confiança maior no professor a partir dos exemplos vivenciados no cotidiano policial.

Mas também existem dificuldades que a falta desse domínio prático proporciona. Os docentes relataram, de forma geral, que o maior dificultador está na falta de comparação com a prática real, que por sua vez limita o entendimento do conteúdo da disciplina. Algumas situações relatadas podem levar a essa situação como a edição de novas normas e legislações pelo qual o professor ainda não possui domínio completo e temáticas complexas ou eventos de pouca incidência que ainda não foram vivenciados pelo docente. Apesar de haver poucos relatos de problemas com a falta do domínio prático, por vezes, ao serem questionados pelos alunos, alguns docentes relatam o desconforto e certa insegurança.

Considerações finais

Dentro do problema apresentado como norte do artigo, foram explorados os aspectos que propiciam o desenvolvimento dos saberes docentes na formação de policiais militares no ambiente escolar da Escola de Formação de Soldados. Dessa forma, procurou-se focar a pesquisa para abordar assuntos relacionados ao perfil pessoal e profissional, a socialização, domínios e situações que impactam na construção dos saberes docentes nesse ambiente.

Percebe-se que a literatura trata os saberes docentes como algo particular dos professores, mas que pode ser desenvolvido e compartilhado em atividades do cotidiano escolar. O referencial teórico privilegiado buscou estender esses pressupostos às peculiaridades da formação de policiais militares.

Como resultado dos trabalhos de pesquisa, obteve-se um amplo repertório de dados compreendendo os saberes docentes em diferentes situações do cotidiano dos professores, da sua prática em sala de aula, da sua participação na discussão e no compartilhamento destas práticas, mostrando que há um importante conteúdo que pode ser explorado em termos de análise sob o recorte de saberes docentes.

Dentro dos resultados obtidos, como primeira consideração, a pesquisa mostrou um lado próprio do corpo docente na EFSd, formado, em sua maioria, por policiais militares, com nível de especialização como maior titulação e com experiência docente. Trata-se de um perfil que carrega consigo muitos significados, sendo aqui contemplados os mais relevantes para influenciar competências, habilidades e atitudes.

A experiência docente, por sua vez, foi o aspecto central nas análises dos dados, pois nele foram canalizados muitos aspectos relacionados ao saber profissional. Ter 114 docentes com mais de 06 anos de tempo docente também contribuiu para a formação dessa afirmação, mostrando ser salutar para a EFSd manter esse tipo de perfil profissional no seu corpo docente, considerando que os saberes profissionais são formados entre 03 e 05 anos de docência.

No seu cotidiano docente, os professores da EFSd mantêm uma rotina de aperfeiçoamento constante de suas práticas docentes e de interação com os alunos. Já os contatos acadêmicos com a prática docente se dão nos cursos de capacitação e de especialização que mantêm relação com a prática docente, mormente com conteúdo vinculados à parte metodológica de ensino.

Nesse ambiente, a docência é uma espécie de pensar em voz alta, mas inteligivelmente. Em um livro, o autor tenta, com frequência, convencer os outros do resultado de seu pensamento; na sala de aula, o docente deve tentar mostrar aos alunos

como pensa um homem e ao mesmo tempo, revelar o sentimento que experimenta quando pensa bem, neste caso, respeitando preceitos constitucionais, normas internas e regulamentos castrenses.

Uma rede de compartilhamento de experiências de prática docente também se forma entre os professores, cujos locais mais citados para essa atividade foram o pátio da escola e na sala de professores, respectivamente. Além das práticas docentes propriamente ditas, esse compartilhamento também se forma com frequência para a discussão de assuntos relativos ao andamento e o desenvolvimento dos estudantes. Essas condições para a formação de uma rede de compartilhamento entre os professores são muito importantes para a formação dos saberes docentes na EFSd na medida em que constituem a base prática de conhecimentos obtidos através da experiência docente.

No cotidiano escolar e na prática docente se desenvolvem habilidades e atitudes que o professor utiliza em sala de aula. A pesquisa demonstra que essas habilidades e atitudes, principalmente para lidar com situações inesperadas, são adquiridas na própria sala de aula, constituindo-se em um saber prático significativo.

Mostra-se então que, dentro dos domínios práticos e teóricos, os saberes docentes que orbitam no cotidiano dos professores da EFSd é um rico campo de experiências e saberes que ainda podem ser explorados, especialmente considerando as especificidades características das escolas policiais militares.

Em regra, as Escolas de Formação trabalham visando uma polícia profissionalmente correta, eticamente aceitável, socialmente justa e economicamente viável. O novo cenário exige também uma PM politicamente engajada. Vislumbram-se novos desafios e demandas aos que se dedicam à formação policial militar, razão da necessidade dos desdobramentos aqui trazidos no tocante à formação de docentes. Nesse sentido, já há certo consenso, dentre pesquisadores de várias áreas, de que a Polícia Militar faz parte dos elos de responsabilidade coletiva forjados pelo Estado.

Referências

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Matriz Curricular Nacional para ações formativas na área de segurança pública**. Brasília, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Tradução. Bruno Magne. Artmed: Porto Alegre, 2000.

FIorentini, Dario. SOUZA JÚNIOR. Arlindo José de. MELO, Gilberto Francisco Alves. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Orgs. Continta Maria Galdi, Dario Fiorentini e Elisabete Monteiro de A. Pereira. Mercado das Letras: Campinas, 2007.

GAUTHIER, Clermont. MARTINEAU, Stéphane. DESBIENS, Jean-François. MALO, Annie. SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo (SP): EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.** Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**- Vol. III - Set. de 1997.

PONCIONI, Paula. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de policiado estado do Rio de Janeiro. **Sociedade e Estado.** v. 20, nº 03, p. 585-610. Brasília. 2005.

SILVA, Arlete Vieira da. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 112. Set. 2010. Disponível em: www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10366/5969. Acesso em: 10 de mar. de 2019.

SILVA, Mariana Costa Lopes da. **Saberes docentes e estratégias de ensino. As trocas entre Professoras do Ensino Fundamental.** Orientador: Júlio Emílio Diniz-Pereira. 151f. Dissertação. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73. Dez. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

TEIXEIRA Paulo Augusto Souza. Mesmo com o Sacrifício da Própria Vida: Algumas considerações sobre os treinamentos no uso da força para policiais militares da Região Sudeste do Brasil. **Cadernos de Segurança Pública**, ano 1, número 1. Jan. 2010. Disponível em: www.isp.rj.gov.br. Acesso em: 10 de mar. 2019.

VAGULA, Edilaine O Professor, seus Saberes e sua Identidade **Rev. Cient. Faculdade Lourenço Filho** - v.4, n.1, 2005 p.103-116. Fortaleza: 2005. Disponível em: <http://www.flf.edu.br/revista-flf.edu/volume04/46.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Lilian Tae Hamada e Márcia Daniela Bandeira Silva*

Submetido em 30/05/2019

Aprovado em 26/06/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)