

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES
CURSO DE MESTRADO

GETÚLIO NEVES SENA

O PRESCRITO E O VIVIDO NA FORMAÇÃO DE OFICIAIS MILITARES
ESTADUAIS: TENSÕES SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO

RECIFE
2017

GETÚLIO NEVES SENA

**O PRESCRITO E O VIVIDO NA FORMAÇÃO DE OFICIAIS MILITARES
ESTADUAIS: TENSÕES SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco, dentro da linha de pesquisa Políticas, Programas e Gestão de processos educacionais e culturais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

RECIFE
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S474p Sena, Getúlio Neves
O prescrito e o vivido na formação de oficiais militares estaduais: tensões sob a ótica do currículo / Getúlio Neves Sena. – 2017.
101 f. : il.

Orientadora: Ana de Fátima Pereira de Souza Abranches.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2017.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Formação de oficiais 2. Bombeiros militares 3. Currículo
4. Instituições totais 5. Formação de professores I. Abranches, Ana de Fátima Pereira de Souza, orient. II. Título

CDD 370

Se tentares viver de amor, perceberás que, aqui na terra, convém fazeres a tua parte. A outra, não sabes nunca se virá, e não é necessário que venha. Por vezes, ficarás desiludido, porém jamais perderás a coragem, se te convenceres de que, no amor, o que vale é amar.

Chiara Lubich

AGRADECIMENTOS

Ao final de mais um ciclo em minha vida, palavras faltam para agradecer àqueles que sempre estiveram ao meu lado apoiando todas as “invenções” que já se passaram na minha cabeça e que, com a ajuda de todos, corri atrás para realizar.

Antes de tudo agradecer a Deus por tudo e todos que estão ao meu lado. Sem Ele nada tem sentido, nem tampouco eu seria capaz de conseguir.

Agradecer aos meus pais que são meus exemplos de luta e de carinho. Por todo o amor desprendido a mim e a meus irmãos desde o dia em que nascemos. Obrigado de todo o meu coração por me fazer quem eu sou e me ensinar a trilhar os caminhos da vida.

À minha amada esposa, Patrícia, por estar sempre comigo, pela paciência de suportar meus dias e noites de estudo, cuidando do nosso filho e dando força quando quis fraquejar. Nossa família é meu bem mais precioso e que faz com que eu tenha força para lutar pelos nossos objetivos.

À minha orientadora, Ana Abranches, pela paciência, cuidado e apoio tanto nas atividades acadêmicas quanto nas conversas da vida.

Ao meu amigo, chefe e parceiro de pesquisas, Cristiano Corrêa, por todas as orientações, puxões de orelha, convites para pesquisa, “missões” acadêmicas, estímulos e “liberações”. O seu entusiasmo com a pesquisa acadêmica contagia e instiga a seguir em frente.

Por fim, um agradecimento especial àquele que nem faz ideia do que representa para mim, mas que chegou e tomou um lugar enorme no meu coração. Ao meu filho Lucas, que nasceu dois meses antes do início das aulas no Mestrado. Lucas que me fez superar as dificuldades e o sono, mostrando-me o verdadeiro sentido do amor e da dedicação.

RESUMO

A política de Formação dos Bombeiros Militares em Pernambuco está alinhada com a política da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), órgão vinculado ao Ministério da Justiça e que visa o desenvolvimento de uma política de formação em segurança pública com cidadania, focando, principalmente, a temática de promoção dos direitos humanos. Partindo desse princípio, no ano de 2003 foi elaborado pela SENASP um documento denominado *Matriz Curricular Nacional*, com o objetivo de estabelecer padrões mínimos para a formação dos agentes de segurança pública. Já em 2005, tal documento foi revisado, incorporando-se ao mesmo as Diretrizes Pedagógicas para as atividades formativas dos profissionais da área de segurança pública e a Malha Curricular Nacional para as tais atividades. No entanto, a prática vivida nas escolas de formação se mostra diversa dos documentos curriculares oficiais. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo, analisar as tensões e as possibilidades do currículo prescrito-vivido para o Curso de Formação de Oficiais Bombeiro Militar (CFO/BM) de Pernambuco, a partir da análise das bases teóricas que nortearam a construção do currículo, bem como a documentação, a legislação e as propostas pedagógicas que fundamentam o curso de formação, como também identificar as práticas pedagógicas que caracterizam o currículo vivido no CFO/BM através das representações de docentes e discentes sobre o currículo do CFO/BM. Como procedimentos metodológicos realizamos pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas com docentes e aplicamos questionários com os estudantes. A análise dos dados foi desenvolvida na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 1995), onde pudemos agrupar os dados obtidos em duas categorias: o distanciamento com a sociedade e a dissociação da teoria com a prática. Por outro lado, ficou evidenciado que a grande problemática do curso gira em torno de três grandes eixos que se interconectam: a falta de doutrina específica de formação no Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco, dificultando o delineamento das atividades a serem desenvolvidas por instrutores e coordenadores do curso em pauta; o distanciamento social em que ocorre o curso, o que faz com que os alunos não consigam vivenciar experiências significativas em torno da profissão que estão aprendendo e, conseqüentemente, não terem capacidade de estarem preparados para lidar com as situações reais que se apresentam no dia a dia de trabalho, sobretudo no trato com a população e com os seus subordinados; e a falta de conexão e contextualização dos conteúdos aprendidos durante o curso, fato que gera incompreensão e dificuldade de percepção na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Formação de Oficiais. Bombeiros Militares. Currículo. Instituições Totais. Formação Docente.

ABSTRACT

The Military Firefighters Training policy in Pernambuco is in line with the policy of the National Secretariat of Public Security (SENASP), an agency linked to the Ministry of Justice and aimed at developing a policy of training in public safety with citizenship, focusing mainly on, the theme of promoting human rights. Based on this principle, a document called the National Curricular Matrix was prepared by SENASP in 2003 with the objective of establishing minimum standards for the training of public security agents. Already in 2005, this document was revised, incorporating to it the Pedagogical Guidelines for the training activities of professionals in the area of public safety and the National Curriculum for such activities. However, the practice lived in training schools shows different from the official curricular documents. Thus, the present research had as objective to analyze the tensions and possibilities of the prescribed curriculum-lived for the Training Course of Military Fire Officers (CFO / BM) of Pernambuco, based on the analysis of the theoretical bases that guided the construction of the curriculum, of the documentation, legislation and pedagogical proposals that underlie the training course, as well as to identify the pedagogical practices that characterize the curriculum lived in the CFO / BM through the representations of teachers and students about the curriculum of the CFO / BM. As methodological procedures we perform bibliographical and documentary research, semi-structured interviews with teachers and we will apply questionnaires with the students. Data analysis was developed from the perspective of content analysis (BARDIN, 1995), where we were able to group the data into two categories: distance from society and dissociation from theory to practice. On the other hand, it was evidenced that the great problem of the course revolves around three major interconnected axes: the lack of specific doctrine of formation in the Military Fire Brigade of Pernambuco, making it difficult to design the activities to be carried out by instructors and coordinators of the course in question; the social distancing in which the course occurs, which means that students are not able to experience meaningful experiences around the profession they are learning and, consequently, they are not able to be prepared to deal with the real situations that present themselves on the day to day. Day of work, especially in dealing with the population and their subordinates; and the lack of connection and contextualization of the contents learned during the course, a fact that generates misunderstanding and difficulty of perception in the students' learning.

Keywords: Training of Officers. Military Firemen. Curriculum. Total Institutions. Training of teachers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACIDES	Academia Integrada de Defesa Social
APMP	Academia de Polícia Militar do Paudalho
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CBMPE	Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco
CEMATA	Campus de Ensino Mata
CFO/BM	Curso de Formação de Oficiais Bombeiro Militar
LOB	Lei de Organização Básica do CBMPE
MCN	Matriz Curricular Nacional
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das pesquisas por titulação	50
Gráfico 2 - Distribuição das pesquisas por área de conhecimento	50
Gráfico 3 - Distribuição das pesquisas por ano	50
Gráfico 4 - Percepção dos discentes em torno da importância da formação.....	66
Gráfico 5 - Avaliação dos estudantes sobre o aproveitamento do tempo curricular	66
Gráfico 6 - Sentimento de preparação para a profissão ao final do curso	68
Gráfico 7 - Sentimento de aproximação com a comunidade.....	71
Gráfico 8 - Disciplinas que contribuíram para a aproximação com a sociedade	73
Gráfico 9 - Classificação dos discentes sobre o relacionamento com a comunidade escolar ..	74

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 01 - Organograma do Campus de Ensino Mata da ACIDES.....	24
Diagrama 02 - organograma da Divisão de Ensino.....	25
Diagrama 03 - cadeia hierárquica dos Oficiais do CBMPE	29

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Ritual de entrada	35
Figuras 02 e 03 - início do processo de mortificação do eu	36
Figura 04 - invisibilização do ser humano.....	38
Figura 05 - Uniformidade	38
Figura 06 - Violência simbólica	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – caracterização dos entrevistados.....	27
Tabela 02 – experiência anterior como instrutor	27

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
A formação de Oficiais e suas variadas perspectivas: definindo o objeto de pesquisa	15
CAPÍTULO 1 O PERCURSO METODOLÓGICO	22
1.1 O campo de pesquisa: caracterizando o CFO/BM em Pernambuco	22
1.2 Os atores da pesquisa	26
1.3 Tratamento e Análise dos dados.....	31
CAPÍTULO 2 O ENSINO MILITAR EM QUESTÃO.....	33
2.1 A Caserna: características gerais.....	34
2.2 Os Cursos de Formação Militar: a prática cotidiana.....	40
2.3 Entre o prescrito e o vivido: reflexões possíveis.....	42
2.4 O estado do conhecimento na formação militar	45
2.4.1 Um olhar sobre as produções Científicas nos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES e da UFPE.....	46
2.4.2 Produções publicadas em Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Revista Brasileira de Segurança Pública.	51
CAPÍTULO 3 O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS CURRICULARES: MOVIMENTOS POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS	54
3.1 Movimento das políticas curriculares: os contextos se interconectam	54
3.2 A Matriz Curricular Nacional para formação em segurança pública	57
3.2.1 Os princípios da Matriz Curricular Nacional	57
3.2.2 Os eixos articuladores da Matriz Curricular Nacional	58
3.2.3 As áreas temáticas da MCN.....	59
3.3 O currículo no CFO/BM: características gerais.....	60
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS: OS GRITOS QUE ECOAM.....	64
4.1 A representação dos discentes sobre o CFO/BM.....	64
4.1.1 A relação teoria x prática: remontando fragmentos	65
4.1.2 O distanciamento da sociedade: paradoxos de uma formação para o serviço da sociedade	70
4.2 A representação dos Docentes sobre o CFO/BM.....	79
4.2.1 A relação teoria x prática: remontando fragmentos.....	80

4.2.2 O distanciamento da sociedade: paradoxos de uma formação para o serviço da sociedade	84
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE A – Termo de Livre Consentimento Esclarecido	97
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	99
APÊNDICE C – Questionário	101

INTRODUÇÃO

A formação profissional no Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco (CBMPE) é uma preocupação constante e um objetivo estratégico de primeira linha para os gestores da Corporação.

Corroborando tal atitude, Santana (2014) afirmou que o Ministério da Educação vem atuando no sentido de descentralizar a gestão da educação, incentivando o desenvolvimento da qualificação do educando para atuação cidadã e profissional. Nessa ótica, existe o ensino militar, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e regulado por lei específica.

Com relação ao CBMPE existem duas formas de admissão na Corporação: o candidato pode ingressar através do Curso de Formação de Praças, elemento eminentemente executor na organização hierárquica da instituição; ou através do Curso de Formação de Oficiais Bombeiro Militar, doravante denominado CFO/BM, que tem como objetivo preparar os alunos tanto para as atividades administrativas quanto para as atividades operacionais, incluindo prevenção e combate a incêndios, busca e resgate, salvamento aquático e perícias de incêndios, de acordo com as competências institucionais do CBMPE, previstas na Lei 15.187, de 12 de dezembro de 2013 (Lei de Organização Básica do CBMPE). Saliento que o CFO/BM tem como objetivo preparar os futuros gestores da Corporação, sendo denominado em vários Estados brasileiros como a “Escola de Comandantes”.

Em se tratando da formação realizada no CFO/BM, historicamente o curso foi desenvolvido no formato de três anos de duração na Academia de Polícia Militar do Paudalho (APMP)¹, em tempo integral, onde os discentes frequentam aulas teóricas e práticas, além do estágio de habilitação profissional, que tem como objetivo servir como laboratório onde os estudantes podem utilizar o conhecimento teórico construído nas salas de aula na resolução de problemas da rotina diária da corporação. Ao fim do curso, o aluno é declarado Aspirante a Oficial² e passa por mais seis meses de estágio, onde, após aprovação nesse último, recebe a promoção ao primeiro posto do oficialato do CBMPE, que é o de 2º Tenentes, cumprindo as funções de comandante de operações, na área operacional, e de chefe de seções administrativas.

¹ No ano de 2007 a APMP foi extinta, dando lugar à Academia Integrada de Defesa Social (ACIDES), diretamente subordinada à Secretaria de Defesa Social do Estado de Pernambuco.

² Ao concluir o CFO/BM o aluno passará por seis meses de estágio probatório, onde ao fim do mesmo, caso haja bom aproveitamento, será promovido ao primeiro posto do oficialato e adquirirá estabilidade na carreira.

Ao analisar o perfil do corpo discente do CFO/BM, com base sobretudo na faixa etária e no grau de instrução dos que o compõe, percebe-se que se tratam de jovens, com média de idade entre os 18 e 23 anos que, em sua grande maioria, possuem ensino superior incompleto.

Assim, incluo-me nesse rol ao ingressar na Corporação no ano de 2007, aos 20 anos de idade, momento esse em que interrompi a graduação de Licenciatura em História na Universidade Federal de Pernambuco.

Nesse sentido, os discentes ingressam no CBMPE ainda muito jovens, passam por um processo de adaptação à nova realidade experimentada na caserna e se inserem num contexto específico de formação profissional completamente distinto da formação acadêmica vivida nas Universidades e Faculdades do meio civil.

Passados alguns anos de minha graduação no CFO/BM, após a vivência da experiência profissional do “ser” Bombeiro militar, interroguei-me sobre a essência das experiências construídas ao longo dos três anos de formação no curso em tela. Assim, com o retorno à Universidade Federal de Pernambuco para a conclusão do Curso de Licenciatura em História, sobretudo a partir das discussões no Centro de Educação acerca de todos os fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, bem como com o início de minhas atividades como instrutor³ de alguns Cursos de Formação no CBMPE, surgiram ainda mais indagações em torno da experiência formativa do CFO/BM. Com isso, eis que surgiu a necessidade pessoal de ingresso em uma Pós-Graduação, particularmente no Mestrado em Educação, Culturas e Identidades, por entender o caráter investigativo das mais diversas instâncias representativas da educação apresentado por tal programa.

Com isso, cumpre-me dar atenção ao descrito por Luiz (2008, p. 13-14) quando ele afirmou que “os nossos problemas mais prementes não são discutidos internamente”, valendo-se do princípio de que eles desaparecerão se não forem lembrados; dessa forma avalio que a minha condição de estudante de Mestrado enquanto Militar Estadual da ativa “exige do postulante especial cautela, elencando e destacando, às vezes, por sussurros, pontos que merecem especial atenção”.

A formação de Oficiais e suas variadas perspectivas: definindo o objeto de pesquisa

³ Termo utilizado para designar os docentes militares, o que caracteriza o caráter da formação desenvolvida nos Cursos de Formação Militar, ou seja, um ensino eminentemente técnico e reprodutivista, onde os discentes precisam ser instruídos a realizar alguma tarefa.

Dentro do ambiente militar é possível observar um emaranhado de relações sociais que se desenvolvem de maneira particular e que possuem características próprias. Tais relações podem ser observadas pelo viés sociológico, antropológico, histórico, econômico e, no caso escolhido na presente pesquisa, opto por estudar as relações desenvolvidas no ambiente escolar da formação inicial dos Oficiais do CBMPE.

Com a busca pelo entendimento da Política de Formação dos Bombeiros Militares em Pernambuco, verifica-se que para o estabelecimento de diretrizes gerais quanto à formação de tais profissionais, o Estado de Pernambuco está alinhado com a política da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), órgão vinculado ao Ministério da Justiça e que visa o desenvolvimento de uma política de formação em segurança pública com cidadania, focando, principalmente, a temática de promoção dos direitos humanos.

Partindo desse princípio, no ano de 2003 foi elaborado pela SENASP um documento denominado *Matriz Curricular Nacional* com o objetivo de estabelecer padrões mínimos para a formação dos agentes de segurança pública. Já em 2005, tal documento foi revisado, tendo sido incorporado a ele as *Diretrizes Pedagógicas para as atividades formativas dos profissionais da área de segurança pública e a Malha Curricular Nacional para as tais atividades*.

Face ao exposto, inaugurou-se um período de reforma do ensino desenvolvido nas instituições militares, abandonando-se o foco militarista, com ênfase para a defesa nacional, e adotando-se princípios mais humanos visando aproximar a população das instituições de segurança pública.

Não obstante, percebe-se que o desenvolvimento de tal política instaurou uma necessidade de mudança paradigmática da identidade institucional, pois as Corporações Militares Estaduais foram constituídas como Forças Auxiliares e reserva do Exército Brasileiro, ou seja, são pautadas pelo militarismo e possuem como pilares institucionais a hierarquia e a disciplina. Soma-se a isso a missão precípua do Exército Brasileiro que corresponde à defesa do território nacional contra ameaças de um inimigo externo.

Dentro desse contexto, observa-se que as Corporações militares estaduais possuem um objetivo diverso da defesa contra o inimigo. Elas têm como dever proteger o cidadão para garantir a preservação de seus direitos. Nesse sentido, o foco institucional deve ser modificado da defesa para a proteção, aproximando, dessa forma, as Corporações da sociedade.

A propósito, nota-se que a instituição de ensino militar onde ocorre o CFO/BM pode ser classificada como um tipo de *Instituição Total*, pois nas palavras de Goffman (2015, p. 11) tais instituições correspondem a “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”. Assim, por se tratar de uma situação particular para uma instituição de ensino, entendo que seja relevante o aprofundamento dos estudos acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dentro de tais instituições.

Ao conhecer a proposta da SENASP acerca da base nacional comum para as ações formativas dos profissionais de Segurança Pública, refleti sobre a real utilização de tal proposta para além do prescrito nos documentos oficiais, uma vez que, em um ambiente formativo, o contrato didático também se faz presente através da relação que se estabelece entre o professor, o aluno, a instituição e o conhecimento a ser transmitido (CRUZ, 2013, p. 19-20).

Ademais, Moreira e Silva (2002, p. 7) consideram o currículo como “um artefato social e cultural”. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Até mesmo porque, de acordo com Macedo et al. (2011, p. 53), no processo de formulação dos currículos “a seleção de conteúdos e a sua inserção em campos disciplinares específicos da escola nada têm de técnico, fazendo-se como um processo histórico e conflituoso”.

Apesar dos inúmeros significados que venha a adquirir, o termo currículo corresponde a “um instrumento de formação, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efectivo” (PACHECO, 2005, p. 37).

Assim sendo, para a análise da Política Curricular proposta na *Matriz Curricular Nacional* da SENASP realizada no presente projeto de pesquisa, parti do princípio adotado por Almeida e Silva (2014, p. 1443) de que

as políticas curriculares não podem ser interpretadas como propostas prontas e inquestionáveis que são apenas executadas pelos sujeitos que atuam no campo da prática, sem nenhuma modificação entre o texto prescrito e o currículo vivenciado no ambiente educacional.

Tal enfoque está longe de se apresentar como uma unanimidade. “Em sua maioria, as análises de políticas curriculares tratam a construção curricular como um processo de

construção política exógeno e distanciado da atuação de professores e pesquisadores envolvidos nas questões de ensino” (PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006, p. 251).

Dessa forma, acredito que qualquer política pública está passível de fracasso em seus objetivos se não atentar para os “sujeitos” *praticantespensantes* que vivenciarão, na prática, os efeitos dessas políticas. Portanto, no que tange às políticas curriculares, concordo com Ferraço e Nunes (2013, p. 84) quando os mesmos têm a intenção de “tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos”.

Partindo do pressuposto de que as políticas curriculares não são reproduzidas no contexto escolar de maneira isenta de valores e julgamentos, há que se pensar na possibilidade de modificações de tais políticas no momento em que as mesmas atingem o campo de implementação, ou seja, na prática do currículo vivido.

Com isso, formulei a hipótese de que o currículo vivido na Escola de Formação de Oficiais do Estado de Pernambuco representa uma recontextualização do currículo prescrito nos documentos oficiais e, conseqüentemente, uma reestruturação do processo de reforma do ensino dos agentes de segurança pública proposto na *Matriz Curricular Nacional*, pois mantém vivas tradições e metodologias de ensino pautadas no paradigma militarista, com foco na defesa nacional e com forte base ideológica da Ditadura Militar brasileira dos anos de 1964 a 1985.

Nesse sentido, verifica-se que “o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação” (SILVA, 1996, p. 23), constituindo-se, portanto, numa das ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento educacional.

Partindo desse pressuposto, adentrei no campo do currículo. Com isso, preciso esclarecer que o processo de formulação de currículos para os mais diversos níveis e modalidades de ensino engloba uma série de relações e de sujeitos que possuem pontos de vista e necessidades específicas. Portanto, os currículos não correspondem simplesmente à letra do texto, mas são “percebidos como criação cotidiana dos *praticantespensantes*⁴ das escolas” (OLIVEIRA, 2013, p. 47).

Assim, o processo de elaboração de currículos necessita de atenção especial, sob pena de não ser possível atingir os objetivos educacionais propostos para cada situação específica.

⁴ A autora opta por unir duas palavras em uma única, adotando um neologismo que tem como objetivo deixar claro o caráter indissociável de tais palavras, caracterizando a univocidade das mesmas.

Face ao exposto, defendo a ideia de Goodson (1995) quando o mesmo afirma que é necessário abandonar o currículo com enfoque único a partir da prescrição dos conteúdos, uma vez que ele se apresenta como uma construção social, seja quanto à própria prescrição, seja em nível de processo e prática.

Dessa forma, a articulação dos temas transversais, propostos na *Matriz Curricular Nacional*, faz com que sejam transgredidas as “fronteiras epistemológicas de cada disciplina, possibilitando uma visão mais significativa do conhecimento e da vida (SANTOS, 2009, p. 23).

Para tanto é imprescindível que se enverede por tais horizontes, como forma de entender um processo que se mostra “multifacetado, multidisciplinar, transversalizado e contextual” (SANTANA, 2014, p. 37).

Assim, compreendo que esta pesquisa tem como objeto o “Currículo do Curso de Formação de Oficiais Bombeiros Militares do Estado de Pernambuco e suas tensões entre o prescrito e o vivido”.

O problema da pesquisa se constitui em responder quais as tensões e possibilidades para o currículo prescrito-vivido na formação dos Oficiais do CBMPE.

Por conseguinte, o objetivo deste trabalho é analisar tensões e possibilidades do currículo prescrito-vivido para o Curso de Formação de Oficiais Bombeiros Militares de Pernambuco.

Visando atingir tal propósito, tenho como objetivos específicos: identificar as bases teóricas que nortearam o currículo prescrito para o CFO/BM; analisar o movimento entre o currículo prescrito-vivido no CFO/BM, no que se refere aos elementos formativos; e analisar as representações dos docentes e discentes sobre o currículo do CFO/BM.

Nesse sentido, a escolha do Curso de Formação de Oficiais no CBMPE se deu pelo fato de se constituir um curso desenvolvido em regime de semi-internato, com uma carga horária elevada, com equivalência a um curso de nível superior no sistema de ensino civil⁵ e por representar a formação dos futuros Comandantes e Gestores da Corporação, ou seja, aqueles profissionais que serão responsáveis por definir os rumos estratégicos que a Corporação tomará, assim como serão os futuros formadores de opinião e líderes frente à massa do contingente de profissionais Bombeiros Militares.

⁵ Reconhecido pelo Ministério da Educação, em 10 de novembro de 1983, através do Parecer no. 547/83, do Conselho Federal de Educação (CFE), homologado pelo Ministério da Educação no Diário Oficial da União nº 31, de 13 de fevereiro de 1984.

Para a delimitação do período de estudo, verifiquei que o processo de reforma do ensino das instituições militares se iniciou com a proposta da *Matriz Curricular Nacional* da SENASP, em 2003, consolidando-se com a publicação da *Malha Curricular Nacional* em 2005. Dessa forma, o período estabelecido como objeto da pesquisa tem fundamento por se tratar do único CFO/BM realizado no Estado de Pernambuco após o surgimento da Malha Curricular Nacional, o que corresponde ao curso que, em tese, seguiria outras bases filosóficas para Formação de Oficiais.

Posto isso, o presente estudo foi dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo será apresentado o percurso metodológico transcorrido durante a realização desta pesquisa. A investigação se caracterizou pelo seu caráter qualitativo, buscando entender as relações desenvolvidas no ambiente formativo dos Oficiais do CBMPE e permitindo tanto os elementos objetivos presentes na realização do curso, como a documentação que norteia o seu funcionamento, o currículo prescrito para o curso e a estrutura física na qual as atividades ocorrem, quanto os elementos subjetivos, como o processamento das relações sociais desenvolvidas e estimuladas entre os alunos e entre estes e os professores e demais profissionais do ambiente escolar.

Ademais, a técnica de Análise de Conteúdo foi utilizada para realizar as inferências a partir das categorias encontradas nas entrevistas e questionários realizados com docentes e discentes, respectivamente. Dessa forma, pude realizar um contraponto entre o currículo planejado para o curso em estudo e a realidade vivida e experimentada por docentes e discentes que participaram do processo de ensino/aprendizagem.

No segundo capítulo, intitulado O ensino militar em questão, será traçado um panorama geral com as principais características do ensino militar nos Estados da nossa Federação. Nesse momento serão enfatizadas as principais implicações que as especificidades desse tipo de ensino pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem, assim como contribuir para a manutenção das tradições Corporativas, solidificando a identidade institucional.

Esse capítulo é de natureza eminentemente teórica, pois toda a caracterização foi realizada tomando como base autores que tratam sobre a formação militar. Nesse sentido, foi incorporada uma seção que trata sobre as publicações científicas a respeito do tema. Assim, o estado do conhecimento sobre as publicações que versam sobre a formação militar estadual toma voz nesse momento. Com isso, apresento o levantamento realizado nos bancos de teses e dissertações da CAPES e da UFPE, bem como na plataforma SciELO e na *Revista Brasileira de Segurança Pública*. O propósito de tal levantamento foi evidenciar as principais

problemáticas levantadas pelas diversas produções científicas acerca da formação dos militares estaduais, servindo de aporte teórico para as indagações e discussões levantadas ao longo dessa dissertação.

Prosseguindo no estudo, apresento, no terceiro capítulo, a teorização sobre currículo na qual está apoiada meu referencial teórico para desenvolver o presente estudo. Nesse sentido, vale ressaltar que entendo as políticas curriculares como um processo instável e em constante mutação no qual diversos interesses encontram-se em conflito e que vão se moldando de acordo com as relações de poder que se impõem durante a formulação e implementação dessas políticas.

Com isso, fica evidente que a simbiose entre o que se vive e o que se planeja para ser vivido merece uma atenção especial para o adequado entendimento das variadas faces nas quais se traduzem as políticas curriculares. Portanto, esse capítulo tem como objetivo familiarizar o leitor acerca desse processo de hibridização dos currículos.

No quarto capítulo realizei a parte propriamente empírica do estudo. Nele serão apresentados os resultados da pesquisa de campo com base nas análises de três elementos: os documentos norteadores do currículo do CFO/BM e de seu funcionamento; a fala de docentes e da coordenação do curso, através das entrevistas; e a voz dos discentes traduzida nos questionários aplicados. Em virtude do caráter de tal capítulo, o mesmo é intitulado de “Análise dos dados: os gritos que ecoam” como forma de transparecer o objetivo do capítulo de fazer compreender a percepção de discentes e docentes sobre o curso estudado e as relações desenvolvidas dentro do mesmo na efetivação do currículo proposto.

Por fim, as considerações finais são realizadas. Nelas busquei refletir sobre todo o processo de formação dos Oficiais do CBMPE, onde ressaltei a dissociação encontrada entre a teoria estudada e a prática vivida no dia a dia dos novos profissionais com a constatação de que eles não se sentem totalmente preparados para enfrentar as situações que a profissão lhes impõe.

CAPÍTULO 1 O PERCURSO METODOLÓGICO

Com o propósito de dar conta dos objetivos elencados para o estudo em pauta, adotei a pesquisa qualitativa, que busca compreender os significados das relações humanas desenvolvidas.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa tem explicação pelo movimento existente das relações que se processam em um ambiente educacional, sobretudo quando tal ambiente se reveste de particularidades próprias e que se encaixam na conceituação de *instituições totais* que, como já explicitado no capítulo anterior, apresentam peculiaridades que modificam as características pessoais dos cidadãos submetidos a tal regime. Portanto, entendo que a abordagem qualitativa foi a alternativa mais adequada à presente pesquisa por representar uma forma de análise em que todo o processo investigativo foi levado em consideração; e onde as avaliações realizadas foram construídas a partir do entendimento de todo o processo que se desenvolveu para a obtenção dos dados.

Posto isso, com base no currículo oficial prescrito para o CFO/BM da turma de Aspirantes 2010, procurei identificar a percepção de tal currículo e a aplicação do mesmo na prática cotidiana vivida no ambiente formativo da ACIDES.

Dessa forma, como procedimentos metodológicos foram realizadas a análise documental através da grade curricular do curso estudado e da *Matriz Curricular Nacional* da SENASP, juntamente com as suas atualizações, bem como os documentos norteadores do funcionamento da instituição de ensino em pauta, como regimento interno, legislações militares aplicáveis ao corpo docente do curso estudado, aos discentes e ao corpo técnico da instituição; por outro lado, realizei entrevistas com docentes do curso como forma de identificar as práticas pedagógicas que caracterizam o currículo vivido e analisar as representações dos docentes sobre o currículo, assim como foram aplicados questionários com os ex-discentes do curso em comento.

1.1 O campo de pesquisa: caracterizando o CFO/BM em Pernambuco

Visando familiarizar o leitor com o campo de estudo da pesquisa, esse tópico tem por objetivo caracterizar a Academia Integrada de Defesa Social – Campus de Ensino Mata.

A APMP foi criada pela Lei Estadual nº 6881, de 28 de dezembro de 1972, sendo responsável pela formação, especialização, habilitação e atualização dos Oficiais da PMPE e de outros Estados da Federação. Essa instituição está localizada na cidade de Paudalho – PE e

possui uma área de aproximadamente 232 hectares, com 12.000 metros quadrados de área construída.

Conforme Pereira (2013, p. 49), o prédio no qual seria instalada a APMP foi adquirido no ano de 1972, passou por diversas reformas e, em 1974, começou a funcionar como centro de ensino para a formação de Oficiais policiais.

Como marcos históricos da Escola de Formação de Oficiais da PMPE pode-se citar o reconhecimento do Curso de Formação de Oficiais como Curso de nível Superior (3º grau) pelo Ministério da Educação, em 10 de novembro de 1983, através do Parecer n.º 547/83, do Conselho Federal de Educação (CFE), homologado pelo Ministério da Educação no Diário Oficial da União n.º 31, de 13 de fevereiro de 1984. Por outro lado, a denominação que mais marcou a escola foi adquirida em 07 de agosto de 1987, através do Decreto n.º 7.375, que nomeou a escola de formação de Oficiais do Estado de Pernambuco, chamando-se, a partir desta data, de APMP.

Ressalto que o CBMPE pertenceu à Polícia Militar de Pernambuco (PMPE) até o ano de 1994, fato que tem um grande sentido nas políticas de formação, uma vez que não existiu, antes da turma de Aspirantes 1994⁶, um concurso específico para o CBMPE. Dessa forma, os candidatos prestavam concurso para a PMPE, realizavam um curso de formação para serem policiais militares e, ao final da formação, alguns poderiam ingressar no CBMPE sem uma formação específica para tal.

Não obstante a criação de um curso de formação específico para a corporação bombeiro militar, no ano de 1992, até a presente data o CBMPE não possui uma Academia de Formação para os Bombeiros Militares; portanto as instalações da APMP continuaram a ser utilizadas para a formação dos Bombeiros Militares.

A partir do ano de 2003, o Estado de Pernambuco passou a redefinir os elementos formativos dos profissionais de segurança pública, como pode-se ver em Pereira (2013, p. 50-51):

Ocorre que, inicialmente por força da Lei Complementar (LC) n.º 049, de 31 de janeiro de 2003 (PERNAMBUCO, 2003), o Poder Executivo do Estado de Pernambuco dispõe sobre uma nova estrutura de Academia para possibilitar uma maior integração dos órgãos componentes do sistema de defesa social, em especial no que se refere ao ensino, à formação e ao aperfeiçoamento de seus membros. Depois, na LC n.º 066, de 19 de Janeiro de 2005 (PERNAMBUCO, 2005b), foi criada, em definitivo, a ACIDES, iniciando-se assim um processo de integração das ações de formação no âmbito da Secretaria de Defesa Social (SDS) do Estado de Pernambuco, o

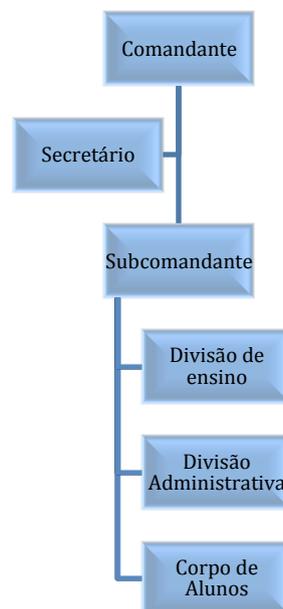
⁶ Turma de formação que prestou concurso público para ingresso em 1992, cursando o primeiro CFO/BM, com disciplinas específicas para o serviço no CBMPE.

qual está em andamento, passando a APMP a ser um Campus de Ensino integrante da ACIDES.

Decorrente desse processo de mudança, ressaltamos que surgiram muitas demandas, e, por isso, esse processo ainda está em andamento. Ainda sim, no ano de 2007, a APMP passou a ser efetivamente um Campus de Ensino integrante da ACIDES, após extinção dos conselhos e comissões internas, passando a se orientar pelas diretrizes estaduais e nacionais em termos de políticas educacionais.

Não obstante, a estrutura organizacional do “renovado” Campus de ensino da ACIDES tem a mesma configuração da extinta APMP. Nesse sentido, a vida do Campus, em termos de organograma, era dividida da seguinte forma:

Diagrama 01 - Organograma do Campus de Ensino Mata da ACIDES



Com base em tal organograma, temos que o Comandante é o responsável direto pelo funcionamento do estabelecimento de ensino, estabelecendo as diretrizes de atuação dos diversos profissionais que atuam no Campus. O secretário tem a função de assessoramento do Comandante nas atividades administrativas do Campus, além de ser o responsável pela parte de comunicação social, informática e assistência social do Campus como um todo.

Já o Subcomandante é o substituto direto durante os afastamentos do Comandante, bem como é o responsável pela operacionalização das diretrizes e ordens emanadas do Comandante da instituição de ensino. Assim, ele age como um fiscal das ações dos diversos órgãos da ACIDES/CEMATA.

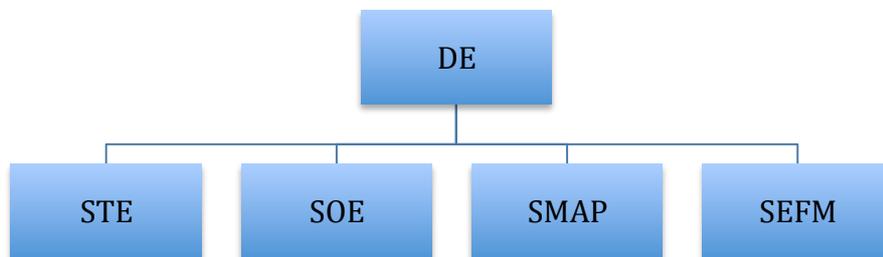
No que tange à Divisão Administrativa, ela é dividida em diversas seções administrativas que tem por objetivo dar suporte para a atividade fim da instituição de ensino.

Nesse sentido, algumas das seções que compõem a Divisão Administrativa são: Seção de Transportes e Comunicações, Tesouraria, Almoarifado, Seção de Pessoal, entre outras.

As outras duas divisões da ACIDES/CEMATA merecem atenção especial por serem os órgãos responsáveis por lidar diretamente com os alunos e professores na atividade fim do Campus, ou seja, participam ativamente do processo de ensino/aprendizagem.

Em se tratando da Divisão de Ensino (DE), a mesma encontra-se dividida em Seção Técnica de Ensino (STE), Seção de Orientação Educacional (SOE), Seção de Meios Auxiliares e publicações (SMAP) e Seção de Educação Física Militar (SEFM), conforme diagrama abaixo:

Diagrama 02 - Organograma da Divisão de Ensino



O chefe da DE é o responsável pelo assessoramento direto do Comandante do CAMPUS nas questões educacionais. Cabe a ele realizar o planejamento, a coordenação e a avaliação dos cursos que funcionarão na instituição de ensino. Outrossim, também participa do processo de seleção dos docentes e do acompanhamento das orientações educacionais realizadas, buscando identificar e sanar as deficiências apresentadas pelos discentes. Para tanto, ele conta com uma equipe formada por quatro seções.

Na STE são desenvolvidos todos os processos de organização, planejamento, avaliação e desenvolvimento dos cursos. Pode-se dizer que a STE é o coração da DE, uma vez que é nessa seção onde são realizadas as atividades básicas para a realização de um curso de formação.

A SOE é uma outra seção da DE, a qual tem por objetivo oferecer um serviço de orientação aos estudantes. Tal seção é composta somente por uma psicóloga que fica à disposição dos alunos para realizar o acompanhamento dos mesmos tanto na área educacional, como em necessidades pessoais dos mesmos. Nesse sentido, a SOE assessora o chefe da Divisão de Ensino em questões individualizadas de cada discente.

Já a SMAP é a seção responsável por prover todos os recursos necessários à realização das atividades da ACIDES/CEMATA no campo educacional. Assim, deve buscar atender o solicitado pelos docentes para as diversas atividades. No caso do CFO/BM, tais recursos passam por diversas áreas, sejam elas as mais corriqueiras, como projetores multimídia, marcadores para quadro, apagadores, etc, até os mais inusitados materiais operacionais que podem ser utilizados em atividades de bombeiros, como facões, troncos de árvores, galinhas para serem utilizadas em atividades de sobrevivência, barcos furados para a realização de reparos durante a atividade, etc.

Por fim, a SEFM faz o acompanhamento do condicionamento físico dos discentes, uma vez que é de suma importância para a atividade operacional da corporação bombeiro militar. Por outro lado, um importante papel da SEFM é também promover a interação e a boa convivência entre os alunos do Campus, através dos jogos escolares regionais e nacionais entre as Academias de Polícia e de Bombeiros, nos quais as equipes de esportes da ACIDES/CEMATA participam ativamente, assim como nos jogos internos entre as turmas que frequentam o Curso de Formação de Oficiais.

O processo de ensino/aprendizagem no CFO/BM também sofre bastante influência de uma outra Divisão da ACIDES/CEMATA, que é denominada Corpo de Alunos (CA) e tem a finalidade de ser o elo direto entre os discentes e as demais áreas do Campus. Para tanto, o Corpo de Alunos atua como um verdadeiro órgão de pessoal para os alunos, mantendo todos os seus registros, sejam eles escolares ou disciplinares, e atuando como mediador para as necessidades dos discentes que só poderiam se dirigir a outros órgãos do CAMPUS, até mesmo à DE, por intermédio do Corpo de Alunos.

1.2 Os atores da pesquisa

Os atores da pesquisa foram os coordenadores, docentes e discentes do último curso CFO/BM realizado em Pernambuco, com objetivo de entender a representação deles sobre o currículo e sobre as relações pedagógicas. Para a obtenção dos dados necessários à realização das inferências sobre o tema pesquisado, foi solicitado o preenchimento do Termo de Livre Consentimento Esclarecido, o qual consta no “apêndice A”, autorizando a utilização dos dados pesquisados na investigação que ora se desenvolve.

Com um quantitativo de 61 (sessenta e um) discentes e pouco mais de 80 (oitenta) docentes, a utilização da totalidade dos sujeitos como fonte de pesquisa inviabilizaria a sua conclusão, em virtude do tempo destinado para o mestrado. Com isso, objetivando dar voz a

todos os “grupos” envolvidos no processo de formação dos Oficiais do CBMPE, foram estabelecidos critérios para delimitar os sujeitos da pesquisa; para tanto recorri a dois instrumentos, questionários para os estudantes, enviados por correio eletrônico; e entrevistas com instrutores e coordenadores do curso.

Antes de tratar dos critérios, é importante ressaltar que foi realizado uma entrevista e um questionário piloto para que eu pudesse fazer as primeiras análises dos instrumentos.

Delimitei os sujeitos a partir dos três principais grupos envolvidos na formação ocorrida na ACIDES, quais sejam: os docentes, os discentes e os coordenadores pedagógicos. Ressalto que esses últimos são os responsáveis tanto pela parte pedagógica propriamente dita, com orientações aos docentes, planejamento e execução do curso, acompanhamento e avaliação dos alunos, como também pela parte militar e disciplinar dos alunos.

No curso, boa parte das disciplinas foi ministrada por instrutores e professores que não pertenciam ao CBMPE; no entanto, um dos critérios para a escolha deles foi o de serem Bombeiros, em virtude de entender que tais profissionais vivem a realidade da Corporação e, por isso, são capazes de conceituar como devem ser formados os Oficiais do CBMPE e, conseqüentemente, poderão ressignificar o currículo prescrito

As disciplinas do currículo prescrito do CFO/BM foram agrupadas em componentes curriculares, outro critério para seleção dos entrevistados com o objetivo de contemplar os componentes curriculares do curso. Assim, foram determinados os seguintes componentes curriculares:

Formação Humana: têm como objetivo principal desenvolver o pensamento reflexivo nos alunos, indagando-os sobre os processos sociais que se desenvolvem entre a Corporação e a sociedade como um todo. Envolve disciplinas como Sociologia Geral, Psicologia, Direitos Humanos, Ética e cidadania, entre outras.

Ciclo Operacional: são aquelas disciplinas que buscam construir o conhecimento técnico-profissional no discente. Caracterizam-se por ser, em sua maioria, disciplinas que precisam repassar procedimentos técnicos e padronizados em torno da profissão, aliados à realidade prática que deve ser apresentada em tais disciplinas. Envolve disciplinas como Salvamento em altura, Salvamento aquático, Salvamento terrestre, Técnicas de Combate a incêndio, Técnicas de prevenção de incêndio, entre outras.

Após a definição dos componentes curriculares, os instrutores escolhidos para a participação na pesquisa foram aqueles que estiveram mais tempo presentes na formação dos Aspirantes 2010, preferencialmente durante os três anos de formação. Nesse sentido, a

amostra dos docentes consistiu em dois instrutores - um para cada componente curricular – e dois coordenadores do curso, totalizando quatro entrevistas.

Em se tratando da caracterização dos entrevistados, acredito que cabe uma melhor explicitação da trajetória profissional dos mesmos para que o leitor possa se situar em torno dos posicionamentos de cada entrevistado em relação ao assunto abordado.

Tabela 1 - Caracterização dos entrevistados

ORDEM	TEMPO DE SERVIÇO NO INÍCIO DO CFO/BM	NÍVEL DE ESCOLARIDADE ATUAL
DOC1	15 anos	Mestre em Gestão Ambiental
DOC2	11 anos	Graduado em Direito
DOC3	10 anos	Doutor em Antropologia Social
DOC4	4 anos	Especialista em Gestão Pública

Pela tabela acima e considerando que o CFO/BM ora estudado teve início no ano de 2008, verifica-se que todos os entrevistados possuem hoje, mais de dez anos na Corporação, sendo que somente um deles possuía menos de cinco anos de serviço quando foi designado para desempenhar suas atividades como instrutor/coordenador do curso em estudo, onde ressalto que tal Oficial possuía somente um ano de experiência, uma vez que ele possuía quatro anos de serviço no início do CFO/BM, sendo que três desses correspondem ao seu período de formação no CFO/BM. Com relação à escolaridade dos sujeitos, percebe-se que todos possuem outra formação de nível superior além do respectivo CFO/BM, passando desde a graduação até o doutorado.

Conforme delimitado nos critérios para escolha dos sujeitos, todos estiveram presentes nas atividades do CFO/BM (Aspirantes 2010) nos três anos de formação – 2008 a 2010. Em se tratando da experiência anterior enquanto instrutor do CFO/BM em outras turmas, como pode ser observada na tabela abaixo, três dos quatro docentes/coordenadores foram atuantes nas atividades de formação de oficiais do CBMPE. Destarte, saliento que nenhum dos militares designados como coordenadores havia desempenhado essa função antes do curso em pauta.

Tabela 2 - Experiência anterior como instrutor

ORDEM	TEMPO COMO INSTRUTOR DO CFO/BM	QUANTIDADE DE TURMAS MINISTRADAS
DOC1	9 anos	7
DOC2	6 anos	4
DOC3	5 anos	3
DOC4	Nenhuma experiência anterior	0

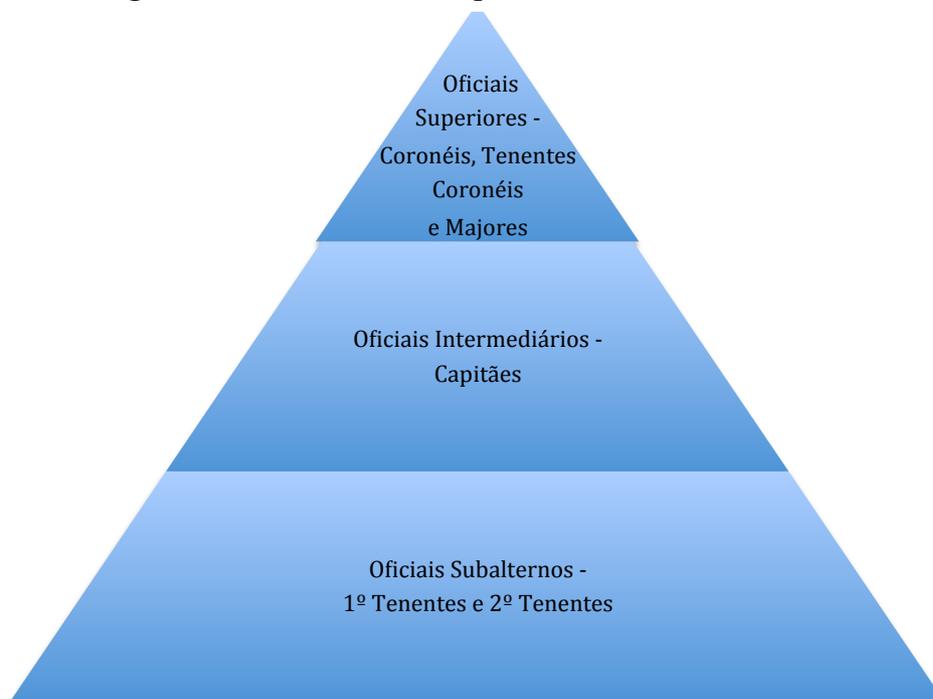
Em se tratando de experiência fora do âmbito militar, somente o DOC3 possui tal vivência, sendo docente universitário há cinco anos, tanto em nível de graduação quanto de especialização, em instituições de ensino superior privadas do Estado de Pernambuco.

Antes de iniciar a análise das entrevistas propriamente ditas busquei informações sobre como ocorreu a escolha dos coordenadores para o CFO/BM na turma dos Aspirantes 2010. Vale salientar que o processo de seleção de instrutores sofreu críticas por parte dos discentes que responderam o questionário para a presente pesquisa; eles informaram que “a seleção dos instrutores tem que ser revista para que as disciplinas realmente tenham sua importância na formação de um bom oficial” (DISC4).

Quanto a seleção dos instrutores, ela se dá através da análise e seleção dos currículos dos instrutores registrados na plataforma Lattes, que fazem parte do cadastro de especialistas da ACIDES.

Para o DOC4, a sua escolha como coordenador ocorreu em virtude de que deveria existir um Oficial Subalterno, sendo que só existiam dez Oficiais subalternos na Corporação no ano de 2008. Então, o DOC4 afirma que a sua escolha se deu por uma escolha pessoal de um dos Coronéis do CBMPE, cujo nome será preservado.

Diagrama 03 - cadeia hierárquica dos Oficiais do CBMPE



Já para o DOC2, sua indicação para a Coordenação do CFO/BM foi uma surpresa, conforme pode-se observar no trecho abaixo:

A gente não tem processo de seleção, né? É por indicação. E outra coisa, também não se avalia qual é a experiência que aquele coordenador tem, tanto na área de ensino, quanto na parte profissional... eu saí pra fazer um curso no Rio de Janeiro, quando voltei seria indicado pra outra unidade, que era pra se propor naquele outro curso que eu tinha feito na área de manutenção de viatura e material bélico, que era ir pra ser chefe da oficina de manutenção dos bombeiros, mas que por algumas dificuldades, na época, eu fui indicado para coordenação do CFO/BM e tive que me adaptar, tive que fazer estudos, pesquisas pra tentar suprir essas necessidades, mas não há nenhum tipo de fundamentação técnica, profissional pra que haja indicação do coordenador, pra que o coordenador possa preencher aquele cargo.

Partindo dessa constatação de que a seleção dos coordenadores é uma mera indicação da Corporação, não se levando em conta a experiência profissional do militar, iniciarei a análise das perguntas feitas aos entrevistados salientando que elas foram divididas em questões que versavam sobre a representação acerca do currículo e em questões que tratavam sobre as práticas docentes desenvolvidas no CFO/BM.

Com relação aos questionários, foi estabelecido que seria dado voz aos diversos grupos de estudantes que compunham o CFO/BM; assim, cheguei ao número de dezoito ex-estudantes, divididos da seguinte forma:

- Todas as mulheres, perfazendo um total de oito questionários.
- Dos dezoito questionários, nove deveriam ser de ex-estudantes que nunca haviam tido experiência com nenhum tipo de curso de formação militar e os outros nove seriam respondidos por ex-alunos que já haviam passado por algum curso militar.
- Devido à classificação dos estudantes realizado no final de cada ano e também ao final do CFO/BM, quando são criadas faixas de avaliações de acordo com os resultados obtidos, o questionário foi aplicado em estudantes de todas as faixas de classificação, sendo seis entre os 20 primeiros colocados, seis entre o terço intermediário da turma e os outros seis com o terço final da turma, conforme classificação final⁷ do Curso.

Saliento que os questionários e entrevistas foram precedidos de contato telefônico, momento esse em que foram explicados os motivos e os objetivos de cada instrumento e verificado a voluntariedade em participar da pesquisa. Todos os questionários foram encaminhados via correio eletrônico com as instruções para preenchimento, sendo que dois dos dezoito questionários não retornaram. Outrossim, essa forma de encaminhar o questionário via correio eletrônico se deu em virtude da proximidade e grau de envolvimento entre pesquisador e pesquisados, o que poderia gerar influência em suas respostas. Portanto, o pesquisador procurou estar o mais afastado possível para garantir a fidedignidade e originalidade das informações obtidas.

⁷ O ranking final do curso estabelece a prioridade de escolha de locais de trabalho para os recém-formados, além da ordem de ascensão funcional por promoção entre os militares.

1.3 Tratamento e Análise dos dados

O tratamento e análise dos dados foram realizados a partir da técnica de Análise de conteúdo, pautada em Bardin (1995), para quem tal método se baseia na realização de inferências a partir do que pode ser deduzido com os dados colhidos.

Foi realizada a análise documental na busca de compreender o sentido da política curricular proposta no âmbito nacional e sua tradução na grade curricular do CFO/BM, buscando-se entender as adesões ou distanciamentos entre as duas propostas.

Entendendo que a prática vivida dos sujeitos das relações de ensino e aprendizagem e a luta de poder nas escolhas curriculares apresenta-se de forma viva e atuante. Portanto, a tradução do currículo prescrito sofre influência constante do meio social em que se insere.

Com as respostas aos questionários e entrevistas busquei entender a participação de tais lutas na construção do currículo vivido no CFO/BM a partir do movimento de recontextualização curricular desenvolvido no cotidiano dos *praticantespensantes* das relações pedagógicas no curso, observando os fatores que podem gerar esse movimento de recontextualização e quais as possibilidades formativas que se apresentam dentro de tal contexto. Por outro lado, procurei fazer considerações acerca das possibilidades e necessidades de adequações do curso sugeridas por todos os participantes da pesquisa, discentes e docentes.

A técnica de análise de conteúdo de Bardin (1995) se constitui num conjunto de procedimentos para a análise das comunicações; ela busca, através da sistematização do método de análise, descrever os conteúdos das mensagens. Dessa forma, tentou-se focar o método na descoberta dos núcleos de sentido que possuíam uma maior frequência na fala dos personagens pesquisados, constituindo-se em um dado a ser trabalhado no momento da realização das inferências.

A categorização, como um dos processos que constituem a análise de conteúdo, é ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da análise, uma vez que permite a melhor manipulação do material a ser analisado, facilitando o trabalho do analista que, por diversas vezes, depara-se com uma enorme quantidade e riqueza de informações. Para a definição das categorias, deve-se observar um conjunto de requisitos para as mesmas, que precisam apresentar as características de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Outrossim, para a constituição do *corpus* da pesquisa, ou seja, a construção e escolha de textos que pudessem compor a análise das entrevistas e questionários, atendendo ao que prescrevem as principais regras para a fixação de um *corpus*, quais sejam, a representatividade, pertinência, homogeneidade e exaustividade (BARDIN, 2011). O *corpus* deste estudo se constitui nas entrevistas e nos questionários, buscando-se a manutenção da originalidade da fala do sujeito e na análise documental.

Inicialmente foi realizada uma leitura flutuante das entrevistas e de algumas questões abertas do questionário, onde buscou-se identificar os núcleos de sentido (BARDIN, 1995) a partir das respostas de discentes e docentes com relação ao curso. Em seguida, abriu-se espaço para uma leitura transversal, isto é, foi desenvolvido um estudo aprofundado do material de análise, adotando-se os critérios especificados para a criação de categorias (BARDIN, 1995).

Os participantes das entrevistas e dos questionários foram identificados atribuindo um número a cada um juntamente com a sigla DOC, para docentes, e DISC, para discentes. Os docentes foram identificados como DOC1, DOC2, DOC 3 e DOC 4. Já os discentes seguiram a ordem: DISC1 DISC2, DISC3, DISC4, DISC5, DISC6, DISC7, DISC8, DISC9, DISC10, DISC11, DISC12, DISC13, DISC14, DISC15 e DISC16.

Com relação às questões fechadas do questionário, somente nas duas primeiras não havia espaço para o participante descrever e desenvolver o seu pensamento. Dessa forma, todas as questões fechadas, mesmo as que davam possibilidade para argumentações, foram tabuladas em forma de gráfico para depois serem associadas e distribuídas em categorias.

CAPÍTULO 2 O ENSINO MILITAR EM QUESTÃO

As Corporações Militares estaduais são constituídas como forças auxiliares e reserva do Exército brasileiro, sendo, portanto, organizadas com base na doutrina militarista que tem como prerrogativas a hierarquia e a disciplina. Com isso, formou-se uma cultura organizacional de caráter belicista e com características de defesa da nação contra o “inimigo” externo no seio das Corporações responsáveis pela proteção da sociedade, ou seja, é essa a tradição dos Corpos de Bombeiros e Polícias militares no Brasil. Nesse sentido, historicamente tais Corporações foram vistas como instituições que representam os interesses estatais e que possuem como característica marcante o seu poder punitivo.

Todavia, com o fim do Regime Militar no Brasil e entendendo-se que a função primordial dos órgãos de Segurança Pública é diversa daquela função desenvolvida pelas Forças Armadas, onde aquela deve prezar pela garantia dos direitos dos cidadãos, sobretudo com a preservação dos Direitos Humanos, uma nova visão do ensino militar passou a ser construída no sentido de dar uma nova cara às instituições responsáveis pela proteção da sociedade.

Nesse sentido, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a polícia com caráter belicista e punitiva passou a ser combatida, fazendo surgir programas e projetos – como a polícia comunitária e a polícia amiga no Estado de Pernambuco⁸ - que têm como escopo dotar o policial militar de uma nova identidade frente à população. No início do século XXI, como já descrito anteriormente, vários documentos foram elaborados pelo Governo Federal no sentido de desconstruir a postura de tais organizações e dotá-las de uma nova mentalidade frente à sociedade.

Com isso, verifica-se o surgimento de um período de reforma do ensino desenvolvido nas instituições militares, adotando-se princípios mais humanos, com o objetivo de instituir uma nova cultura organizacional no ambiente militar.

Tendo como escopo o estudo de como se processaram ou se processam tais modificações, face as peculiaridades que envolvem o ensino militar, entendo ser necessário traçar um panorama das instituições de ensino nas quais são desenvolvidos os Cursos de Formação militar, uma vez que apresentam uma formatação diferente das Universidades e Faculdades do mundo civil e, por isso, as relações que se processam em tais ambientes

⁸ Corresponde a dois projetos do Governo do Estado de Pernambuco, o primeiro na área educacional dos militares e o segundo com as comunidades carentes, que visam aproximar a população e as instituições de Segurança Pública.

ocorrem de forma particular. Nesse sentido, procurei descrever as organizações militares de ensino de modo geral e, especificamente, a rotina estabelecida na Academia Integrada de Defesa Social durante a realização do CFO/BM.

Para tanto, a partir do estado do conhecimento realizado nessa pesquisa e apresentado nos tópicos anteriores, verifiquei uma confluência nos dados obtidos, nos quais a maioria das pesquisas analisadas aponta a existência de reconfigurações/adaptações da realidade proposta para a educação militar nos documentos oficiais para dos cursos de tal natureza – currículos dos cursos, matriz curricular nacional, propostas pedagógicas, etc., o que demonstra que a política de formação deve estar alinhada a uma mudança de atitudes frente à realidade, sob pena de não se atingirem os objetivos esperados para cada situação.

2.1 A Caserna: características gerais

De acordo com Goffman (2015), uma das principais características das *Instituições Totais* é a quebra de barreiras entre as instâncias da vida humana referentes ao trabalho, descanso e diversão. Assim, tais instâncias, numa instituição total, não são separadas e ocorrem em um mesmo lugar, com o mesmo grupo de pessoas e sob a supervisão de um pequeno grupo cuja função se resume ao controle dos “internos”.

Ainda alicerçado nos conceitos do mesmo autor (GOFFMAN, 2015), em *Instituições Totais* é nítida a divisão da comunidade formadora de tal instituição em dois grupos diferentes: de um lado o grupo dos internados e do outro a pequena equipe de supervisão. Estes não estão totalmente integrados na instituição total, possuindo contatos frequentes com o mundo exterior; enquanto aqueles se submetem a contatos restritos com o ambiente fora da instituição total. Nesse sentido, vale ressaltar que cada agrupamento tende a conceber o outro através de estereótipos limitados e hostis – a equipe dirigente muitas vezes vê os internados como amargos, reservados e não merecedores de confiança; os internados muitas vezes veem os dirigentes como condescendentes, arbitrários e mesquinhos (GOFFMAN, 2015, p. 19).

Diante de tal situação, percebe-se a primeira das grandes dificuldades do ensino militar. Uma vez que grande parte dos cursos de formação é realizada em regime de internato ou semi-internato, entende-se que são preenchidos os requisitos para a caracterização das academias militares como *Instituições Totais*. Assim, tal dificuldade passa a ocorrer porque num ambiente em que os internos são afastados de seu convívio social e em que predominam a desconfiança e hostilidade entre a comunidade não se pode desenvolver uma atmosfera favorável à existência de boas relações de ensino-aprendizagem.

Figura 01 - Ritual de entrada



Fonte: Arquivo pessoal do autor

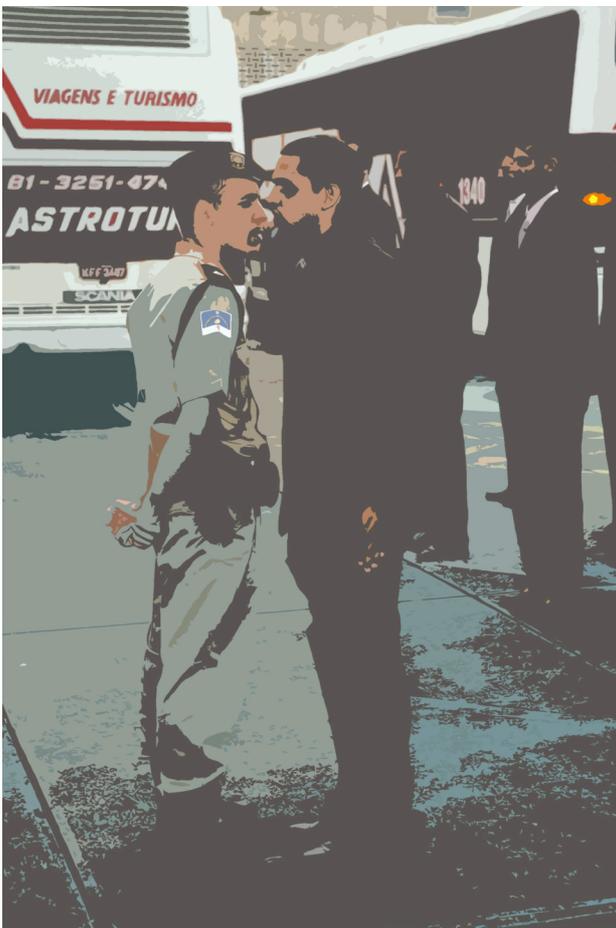
A foto acima mostra o ritual de entrada no CFO/BM, quando os estudantes passam por um processo de separação de seus familiares, participando de um momento de acolhida inicial junto às famílias pela Corporação e, logo depois, são convidados a se despedirem de seus parentes e amigos e a embarcarem nos ônibus que os levarão à sua nova “casa”. Nesse momento começa a ocorrer simbolicamente a separação deles do restante da sociedade, pois os estudantes agora só terão contato direto com a equipe dirigente da instituição de ensino na qual acabam de ingressar por um período de tempo conhecido como “semana zero”.⁹

Outrossim, pelas características elencadas anteriormente, ao ingressar em uma *Instituição Total*, a pessoa passa por um processo de mortificação do seu eu (GOFFMAN, 2015), que corresponde a uma série de desconstruções nas individualidades de cada interno, fazendo como que os mesmos possam agir segundo um padrão de comportamento determinado pela instituição. Saliento que tal procedimento tem como finalidade fazer com que os internos se adequem e adquiram as características necessárias ao seu papel,

⁹ A semana zero é um período de adaptação dos alunos à nova vida, geralmente tem a duração de 15 a 20 dias e tem como objetivo fazer com que os estudantes se adequem às regras da instituição. Nesse período ainda não são ministradas as aulas do curso, mas somente atividades que visam demonstrar a rotina da Caserna (formaturas, revistas e inspeções em materiais, serviços diários da instituição etc.).

cooperando com o sistema de regras imposto pela instituição total. No caso do estudo em pauta, o processo de mortificação do eu é imposto desde o primeiro momento em que o estudante pisa no solo da instituição de ensino, uma vez que, desde suas chegadas, os estudantes passam por uma série de adaptações para “entrar” na nova vida. O corte de cabelo padronizado, o dormitório comum, a área para banho sem divisórias e com vários chuveiros, a submissão ao comando do “chefe de turma” ou xerife¹⁰ e as punições em decorrência de erros cometidos à luz do regulamento da instituição de ensino.

Figuras 02 e 03 - Início do processo de mortificação do eu



¹⁰ O chefe de turma ou xerife é escolhido entre os alunos para, no período de uma semana (podendo ser prorrogado caso a equipe dirigente entenda que o aluno necessita de um tempo maior para o aprendizado do comandamento), ser o responsável pela organização e doutrina de sua tropa.



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Nas figuras acima, as quais foram desfocadas como forma de preservar a identidade dos envolvidos, percebe-se um pouco do processo de mortificação do eu, quando o chefe de turma é impelido a dar ordens aos seus comandados e, em caso de não obediência destes ou de obediência sem estar a contento, é cobrado e punido por tais atos. Dessa forma, quando na posição de chefe de turma, os estudantes são impelidos a demonstrar autoridade perante os seus companheiros de curso, agindo como membro da equipe dirigente que tem como objetivo manter a ordem dos internos.

No caso das instituições de ensino militar, as imposições e regras de conduta estabelecidas se revestem de uma nova roupagem. Os internos são impelidos a mortificarem o seu eu para representar uma nova função fora dos muros da instituição total. Com isso, devem assumir novos papéis sociais ao serem reintegrados à sociedade como um todo, agora como membros da força estatal. Portanto, trata-se de uma re-personificação capaz de investir os novos militares numa nova categoria, pois, conforme descreve Faria (2014, p. 36), o indivíduo enquanto profissional de segurança pública é invisibilizado, “só se tornando visível quando o seu comportamento se torna publicamente desviante, distanciando-se assim do perfil que se espera do mesmo, como um agente da segurança pública”.

Com isso, percebe-se que “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 1999, p. 119).

Figura 04 - invisibilização do ser humano



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Figura 05 - Uniformidade



Fonte: Arquivo pessoal do autor

O processo de invisibilização do ser humano passa por uma variada gama de ações instituídas que caracterizam os militares. Dessa forma, o corte de cabelo, as vestimentas, o linguajar, o vocabulário, tudo faz com que os estudantes que adentram num curso militar em regime de internato passem a apresentar comportamentos padronizados que os tornam invisíveis enquanto seres individuais e fazem com que eles representem a instituição da qual fazem parte. Como se vê nas fotos acima, num primeiro momento os estudantes, ainda com suas vestimentas próprias e cortes de cabelo variados, já começam a ser esquadrihados num processo de uniformização por meio da formação de pelotões¹¹. Já na última foto, os estudantes continuam formados em pelotão, mas agora com suas vestimentas e cortes de cabelo padronizados, o que contribui para a não identificação deles e uniformização da “tropa” de alunos.

Todo esse emaranhado de relações me fez atentar para os processos de ensino-aprendizagem presentes na instituição militar. Tomando por base as afirmações feitas nos parágrafos anteriores, posso inferir que nas instituições totais como um todo e, especificamente, numa instituição militar de ensino, o viés das relações de poder se apresentam de maneira bastante atuante. Assim, a estrutura de funcionamento de tal instituição contribui para a institucionalização dos currículos com enfoque disciplinar, uma vez que Santomé (Apud LOPES, 2008, p. 44) afirma que o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, seus conhecimentos e experiências prévias e seu meio sociocultural; não aborda questões práticas, bem como as questões mais vitais do ponto de vista social. Conseqüentemente, o currículo disciplinar inibe relações pessoais entre alunos e professores, desvaloriza capacidades intelectuais – acarretando problemas de aprendizagem – desestimula a crítica e a curiosidade, além de sustentar uma organização do trabalho pedagógico inflexível e uma tecnificação do trabalho docente.

Não obstante toda a problemática explicitada acima, Faria (2014, p. 35), alicerçado em Bayley (2006), comenta que pretende demonstrar o protagonismo dos agentes de segurança pública dentro de suas corporações, observando-os como “parte integrante do interesse da vida pública na sociedade, tendo uma interferência contributiva aguda na preservação do direito coletivo e da ordem pública (social)”.

Assim, as relações desenvolvidas dentro da instituição total em pauta tendem a ser reconfiguradas com as demandas que surgem dos agrupamentos constituintes de tal instituição. Por isso, entendo ser de grande valia o estudo tanto da sistemática de formulação

¹¹ Nome dado a um agrupamento militar que se encontra em determinada formação para receber instruções, fazer parte de alguma solenidade militar ou prestar honras militares.

da política formativa para os profissionais militares estaduais, quanto a análise do movimento de recontextualização de tais políticas na prática cotidiana de docentes e discentes militares.

2.2 Os Cursos de Formação Militar: a prática cotidiana

Visando entender as relações que se processam nas academias militares espalhadas nos Estados brasileiros, passamos a descrever algumas características em comum desse processo formativo, enfatizando que, por se tratarem de instituições militares, a base de tais cursos está nos princípios da hierarquia e disciplina, uma vez que estes são o cerne das corporações militares. Diante disso, chamo a atenção para a observação de Foucault (1999, p. 143) quando ele afirma que “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. Dessa forma, fica claro que o cerne da formação militar está em uma “produção” de novos indivíduos que desempenharão um papel social a favor das instituições as quais eles representam; portanto, eis a justificativa para o processo de mortificação ao qual os alunos são submetidos.

No Estado de São Paulo, Cerqueira (2006, p. 13) analisou a formação dos Oficiais na academia militar do Barro Branco. “Aos alunos oficiais são ensinados, por meio das aulas voltadas para as disciplinas militares, os conceitos de hierarquia e de submissão às regras estabelecidas pelo ordenamento jurídico”. Nesse sentido, ainda de acordo com Cerqueira (2006), as relações desenvolvidas no seio dessa academia militar encontram-se eivadas do autoritarismo e das relações de poder, fato que vai de encontro com as funções de proteção social que os militares estaduais devem desenvolver no seu dia a dia de trabalho.

Portanto, dentro das práticas pedagógicas realizadas, percebe-se que

O cadete é, em geral, sobrecarregado por um ensino que privilegia a mera transmissão de conhecimentos que são decorados sem questionamento, assim como a execução de exercícios repetitivos, impostos por uma extrema disciplina que apela para castigos. Essa prática escolar pautada em uma disciplina rígida não garante, portanto, a transmissão da cultura, isto é, das grandes descobertas da humanidade, não forma adequadamente o raciocínio ou treina a mente para formar uma pessoa capaz de criar e inovar interagindo com a comunidade e seus subordinados (CERQUEIRA, 2006, p. 41-42).

Em outra vertente do ensino militar, Ludwig (1998, p.22) defende a tese de que este mesmo ensino militar “agrega um conjunto de atividades capaz de solidificar no cadete a ideologia dominante”. Com isso, ratifica-se a ideia de que todo o processo de formação dos

militares estaduais responde a uma necessidade estatal de possuir um aparelho organizado que garanta a ordem social estabelecida.

Para Cruz (2013, p. 49) “as polícias militares brasileiras adotaram mais do que apenas o modelo militar de organização profissional, mas também seus conhecimentos, técnicas, hábitos, valores e ritos”, e isso dificulta a adoção de um novo modelo para a formação desses profissionais, pois vai de encontro a tradições e paradigmas estabelecidos desde a concepção da instituição.

No Estado de Pernambuco tive acesso ao Regimento Interno da academia de formação dos Oficiais, bem como ao manual do aluno, organizado e fornecido aos discentes no momento de seu ingresso no Curso de Formação de Oficiais no ano de 2007. Nesse manual, que corresponde a uma compilação do Regimento Interno da unidade de ensino, além de servir como uma espécie de livro de conduta do Aluno Oficial, são apresentadas diversas orientações acerca da rotina diária da Academia Militar, dos direitos e deveres dos alunos, do comportamento “adequado” nas diversas situações cotidianas, etc.

Com base em tal documento, pude perceber o controle das atividades dos alunos a partir das várias proibições que lhes são feitas, como a impossibilidade de andar com as mãos nos bolsos, deitar nas camas com os pés calçados, criticar fatos relacionados com a disciplina e o ensino, permutar sua carteira escolar sem autorização do instrutor/professor, entre outros.

De acordo com Brunetta (2015, p. 131) “a compreensão do processo formativo dos policiais permite revelar a permanência do poder coercitivo nas relações, porém reconfigurado de modo a tornar imanente e latente a violência que o compõe”. Tal afirmação corrobora o disposto por França e Gomes (2015, p. 146) quando afirmam que “na maioria dos cursos, a pedagogia militarista nas PMs atrela-se a uma forma de profissionalizar seus alunos voltada para o sofrimento físico e psíquico, como mote orientador da construção de uma vontade bélica de proteger a sociedade, de acordo com a crença policial”.

Aliado ao caráter militarista, outras formas de sistematização da identidade policial militar são desenvolvidas durante o processo de socialização na corporação, como o descrito por França e Gomes (2015, p. 148):

Há outras formas de acesso às instâncias de dominação. Os ritos ajudam a orientar a formação nos diversos cursos no sentido de se conquistarem os valores já citados (masculinidade, por exemplo) somados a outros como o orgulho, o brio, a coragem, o vigor, a disposição para a atuação nas ruas.

Diante do descrito, deparei-me com a “crise de identidade” (MUNIZ, 2001) das corporações militares estaduais, especificamente as polícias que

têm procurado aprender de novo a “fazer polícia”. Elas têm tentado "voltar a ser polícia de verdade" com todas dificuldades que resultam de uma frágil tradição em questões propriamente policiais. De fato, este tem sido um dever de casa difícil, tardio, porém, indispensável. A retomada de sua identidade policial, isto é, a reconstrução do seu lugar e de sua forma de estar no mundo tem se dado dentro de um processo inevitável de revisão de seus valores institucionais, dos seus fantasmas, enfim, de seu passado paradoxal (MUNIZ, 2001, p. 185).

Com isso, faz-se necessário um movimento de reavaliação do ser militar estadual diante de uma sociedade em constante movimento e que clama por uma segurança pública que respeite os seus direitos, realizando a sua verdadeira função social.

2.3 Entre o prescrito e o vivido: reflexões possíveis

É ponto pacífico a necessidade de reformulação da atuação dos profissionais de segurança pública na sociedade, afastando-se do modelo tradicional burocrático militarista e adotando-se uma postura crítica e reflexiva diante de suas ações na sociedade. A população não mais admite o profissional que se apresenta de forma truculenta e ferindo os direitos de cada cidadão.

Nesse sentido, a SENASP propõe uma política nacional que tenha como foco o desenvolvimento de tal reformulação, promovendo-se um movimento que se denomina de “nova educação militar” (CRUZ, 2013). Com isso, os cursos de formação profissional devem estar investidos de um novo caráter e devem expor uma nova ótica para a formação em segurança pública, onde se abandone um modelo eminentemente reprodutor e que jamais conteste as ordens recebidas e se adote um modelo formador de profissionais conscientes de seu papel como garantidores da ordem pública e da defesa social.

Não obstante, mesmo com a certeza de que a mudança é necessária, tais modificações no seio dos cursos de formação de militares estaduais vêm sofrendo resistências no âmbito das academias militares, como pôde ser observado pelos exemplos apresentados na seção anterior. Assim, questiono sobre os motivos de tais resistências, uma vez que mesmo dentro da própria corporação muitos setores já apresentam essa necessidade, como descreveu Muniz (2001, p. 180): “as insatisfações dessa nova geração de policiais militares, sobretudo no que concerne à formação educacional recebida, são um dos aspectos mais visíveis da crise de identidade vivida pelas Polícias Militares brasileiras”; assim como as possibilidades de implementação da política de modificação da educação militar diante de um cenário, por vezes, hostil.

Acredito que a participação popular em uma política pública deve estar presente desde o momento de sua concepção, passando também por seu planejamento, elaboração e execução. Só assim se implementará uma política legitimada por seus usuários e que terá um processo de execução mais “suave”, uma vez que será fruto da interação e das demandas dos diversos agrupamentos sociais que serão destinatários da política, mesmo que necessite quebrar alguns paradigmas durante a sua implementação. Portanto, creio que o processo de elaboração da política nacional de formação em segurança pública desenvolvido pela SENASP seria melhor aceito pela comunidade militar se tivesse sido acompanhado, durante a fase de planejamento e construção da política pública, de um amplo debate junto às corporações militares estaduais, analisando e discutindo os impactos de sua implementação num ambiente dotado de antigas e quase “sagradas” tradições. Entendo que a falta desse debate e a sua restrição a pequenos núcleos dirigentes de tais corporações ocasionou todo o movimento de resistência encontrado nos dias atuais e exemplificado anteriormente nesse estudo.

Encontra-se na prática cotidiana das academias militares uma profunda recontextualização da política formativa nacional para os profissionais de segurança pública, contextualizada na *Matriz Curricular Nacional*, deslocando os conteúdos especificados para serem trabalhados, por meio da Malha Curricular Nacional, e tornando-os marginais em relação às práticas consideradas essenciais ao fazer policial. Dessa forma, percebo que a atuação docente corresponde a um *lócus* privilegiado de adesão ou transformação das políticas públicas.

A partir daí, verifica-se uma pista de como reverter a situação atual e conseguir fazer com que a política elaborada seja reeditada de modo a se promover o equilíbrio entre os anseios sociais, os paradigmas estabelecidos pelas corporações militares e as crenças dos próprios militares diante de sua formação e de sua atuação profissional. É com a simbiose entre a prática pedagógica dos docentes e a política enquanto letra da lei que as políticas públicas para a área educacional ganham vida.

Com isso, defendo a ideia de que o primeiro passo para a política de formação dos profissionais de segurança pública se tornar efetiva é o seu atrelamento à prática profissional dos docentes das academias militares, adaptando-a à realidade cotidiana vivida nas salas de aula e chegando-se a um denominador comum. Tal ideia corrobora o que foi destacado por Pereira (2013) em sua dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na qual o autor defendeu que os requisitos necessários para a atuação docente na Academia Militar do Estado de Pernambuco

merecem ser analisados e, possivelmente, revistos, uma vez que os docentes representam um dos elementos centrais no processo de formação e que faz-se necessário abandonar o caráter burocrático militarista.

Em suma, fica evidente que tais corporações, em sua constituição, adotaram a organização militar não só como forma de escalonamento de funções, mas como “estética organizacional”. Portanto, mesmo possuindo missões institucionais distintas, as polícias e os bombeiros militares do Brasil herdaram grande parte das tradições de nossas Forças Armadas, preponderantemente aquelas tradições advindas do Exército Brasileiro, instituição à qual os órgãos militares de segurança pública encontram-se subordinados, de acordo com a Constituição Federal de 1988.

Com isso, apesar de ter sido implementada, a análise dos estudos sobre a formação militar nos Estados brasileiros me permite concluir que tal política vem sofrendo resistências sistemáticas que acabarão desconstruindo-a por inteiro, a ponto de que ela venha a resultar em “letra morta”. Nesse sentido, como descrito por Pereira (2013), é a partir do estudo da profissionalidade docente, através dos requisitos necessários para a atuação nas academias militares que se inicia o processo de legitimação de tal política.

Um dos caminhos possíveis é reflexão teórica e prática sobre a educação militar que possa nos levar a um processo formativo que corresponda às necessidades reais de docentes, discentes e profissionais que atuam no dia a dia das ruas em atividades de policiamento e defesa social.

Desta feita, a atuação docente deve ser levada em consideração como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento de políticas formativas eficazes, uma vez que o docente poderá atuar como apoiador, recontextualizador ou mesmo antagonista da política oficial proposta, fazendo parte de um currículo oculto ou até um contra-curriculo em sua atividade como professor.

Por isso, uma proposta de formação docente para a atuação na formação dos profissionais de segurança pública deve ser tomada como objetivo básico e elemento primordial pelos governos estaduais que se preocupam com a formação militar. Somente com uma formação continuada e uma atualização contínua dos docentes pode-se chegar a um status de “segurança pública com cidadania”, como propõe o slogan da SENASP.

A análise de políticas curriculares prescritas para a formação dos Bombeiros militares, sobretudo após a instituição da Política Nacional de formação para os Agentes de Segurança Pública, proposta pela SENASP, merece atenção especial. Principalmente pelo fato de que tal política iniciou com foco exclusivo nos órgãos responsáveis pela defesa do cidadão frente à

criminalidade, ou seja, as Polícias Militares, Polícias Civis e Guardas Municipais. Pelo exposto, a *Matriz Curricular Nacional* da SENASP foi aplicada, inicialmente, aos Corpos de Bombeiros Militares mesmo não fazendo referência explícita à atividade de tais profissionais. Portanto, nos seus anos iniciais, a “nova educação em Segurança Pública” não correspondeu às culturas organizacionais das Corporações de Bombeiros Militares no Brasil.

Com isso, de acordo com a pesquisa realizada para a construção do estado do conhecimento sobre tal panorama, percebe-se que mesmo no seio das Corporações destinatárias de tal política ocorrem óbices e entraves para a implementação de tal política.

Nesse sentido, a presente pesquisa procura contribuir para esta reflexão com a análise do currículo do Curso de Formação de Oficiais Bombeiros Militar (CFO/BM) de Pernambuco, buscando compreender as tensões presentes na relação entre ensino e pesquisa, pois reformas que almejem mudanças paradigmáticas em determinada instituição devem vir acompanhadas de um processo educativo forte. Entretanto, historicamente “são significativas, portanto, as diferenças culturais que separam professores e pesquisadores acadêmicos, no que se refere às maneiras como cada um desses grupos se aproxima dos assuntos pedagógicos” (SARTI, 2008, p. 53).

2.4 O estado do conhecimento na formação militar

Com a escolha e delimitação do objeto de pesquisa, iniciou-se o processo de realização do estado do conhecimento que apoiasse a minha intenção de pesquisa e servisse de alicerce para o desenvolvimento do meu trabalho. Assim, a busca pelo estado do conhecimento foi realizada como forma de nortear o trabalho de uma nova pesquisa, evitando repetições e desperdício de capital intelectual.

Tendo em vista a grande abrangência e a diversidade de áreas do conhecimento existentes na atuação profissional do Bombeiro militar, alguns marcadores precisaram ser estabelecidos como forma de filtro para as pesquisas que apresentassem similaridade e relevância para o estudo que pretendi desenvolver.

Isto posto, corroboro com as ideias de Pereira (2013, p. 18) na delimitação do horizonte temporal da busca pelo estado do conhecimento, pois foi estabelecido “o período de 2002 a 2011, considerando o marco inicial da implantação das políticas nacionais para formação policial no contexto da transição paradigmática”; em meu caso, devido ao desenvolvimento da pesquisa em data posterior à realizada por Pereira (2013), somente tomei

por base o ano inicial para a realização da pesquisa, findando o levantamento nas pesquisas realizadas até o ano de 2014.

Nesse sentido, esclareço que as bases de dados para o levantamento em epígrafe foram os Bancos de Teses e Dissertações da CAPES e da UFPE, sendo o último escolhido pelo fato de já ser de meu conhecimento a existência de alguns trabalhos de pesquisadores pertencentes às instituições militares do Estado de Pernambuco publicados no referido local.

Inicialmente foi feita a busca pela palavra Bombeiro, logo depois Bombeiro militar. Com isso, verificou-se a inexistência de pesquisas que verssem sobre a formação de tais profissionais. Tal situação pode ter explicação pelo fato de que o processo de constituição dos Corpos de Bombeiros Militares brasileiros enquanto instituições autônomas, só veio a ocorrer com a Constituição Federal de 1988, pois, antes dela, os bombeiros pertenciam às Polícias Militares dos Estados, fato que ainda existe nos anos atuais em alguns deles como São Paulo e Rio Grande do Sul.

Com essa constatação, foi necessário estabelecer um horizonte mais amplo no levantamento do estado do conhecimento, buscando pesquisas que abordassem o processo de formação dos militares dos Estados. Assim, como buscas secundárias, foram utilizados os termos educação militar, currículo militar, formação militar e formação policial.

Através dessas novas alternativas de busca, foram encontrados resultados significativos para a pesquisa a que me propus desenvolver, os quais passo a descrever.

2.4.1 Um olhar sobre as produções Científicas nos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES e da UFPE

Iniciei meu estado do conhecimento pela dissertação de mestrado defendida por Luiz (2003), no Programa de Pós-graduação em Educação (currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; nessa dissertação o autor buscou analisar o currículo do Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar de São Paulo, associando-o às demandas democráticas que se impõem ao policial militar. Com isso, a intenção do autor foi “apontar caminhos para uma formação mais humanizada, democrática, participativa e dinâmica aos novos policias militares, formando um profissional que saiba atuar como negociador de conflitos” (LUIZ, 2003, p. 9).

Seguindo o levantamento, no ano de 2006, pelo mesmo Programa de Pós-graduação, Cerqueira defendeu uma dissertação sobre a formação policial militar, abordando as relações de poder existentes entre professores e alunos no Curso de Formação de Oficiais militares em

São Paulo. Nesse trabalho fica explícita a necessidade de abandono do caráter autoritário de imposição das relações de poder na formação militar, uma vez que “nota-se a violência como parte integrante dessas relações; o que apresenta uma contradição dentro da própria instituição, já que a sua função social é exatamente evitar a violência” (CERQUEIRA, 2006, p. 16).

Rudnicki (2007) analisou um processo de reformulação dos requisitos de ingresso na Brigada Militar do Rio Grande do Sul. Em sua tese de doutorado em Sociologia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a autora demonstrou os conflitos existentes entre alunos com um novo perfil de ingresso, a partir de 1997 passou-se a exigir o título de Bacharel em Direito para cursar o CFO no Rio Grande do Sul e os Oficiais formados no modelo antigo do curso. Ela revelou a permanência de antigas práticas, apesar do esforço por mudanças.

Continuando seus estudos na PUC-SP, Luiz (2008) concluiu sua tese de doutorado cujo título é *Ensino Policial Militar*; nesse texto o autor investigou as possibilidades de melhoria na prestação do serviço policial. Dentre as observações feitas por ele, tem-se a necessidade de promover uma formação que atente para os princípios de “formação e qualificação profissional continuada, interdisciplinaridade, integração, abrangência e capilaridade” (LUIZ, 2008, p. 7).

Lima (2011) trabalhou em sua dissertação de mestrado a construção identitária do policial militar. A autora demonstrou que tal construção se realiza de duas maneiras, não necessariamente complementares e até, por vezes, contraditórias. Primeiramente existem as formas de construção da identidade policial durante o curso de formação profissional. Porém, os “novatos” passam por outro processo ao serem incorporados às fileiras dos contingentes policiais, onde entrarão em contato com policiais mais experientes e aprenderão, na prática, como deve portar-se um policial militar. Com isso, a pesquisadora demonstra as ambivalências existentes entre a formação e a prática policial no município de Belém, no Pará.

Ainda em 2011, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Lopes (2011) trata do curso destinado a formar os Oficiais da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), através do Curso de Bacharelado em Ciências Militares. Em sua dissertação, a autora reconstruiu o percurso sócio-histórico percorrido para a obtenção do reconhecimento do curso em pauta como graduação, demonstrando as intencionalidades de se realizar tal modificação. Paralelamente, a autora também estudou as concepções pedagógicas atreladas à proposta do curso, percebendo a preponderância de um modelo de ensino por

competências, no qual se valoriza a integração teórico-prática, a flexibilidade e a autonomia. Com isso, pode-se inferir que a proposta pedagógica do curso favorece a realização de uma aprendizagem significativa. Entretanto, a realidade encontrada através das entrevistas realizadas pela autora demonstrou que não é isso que acontece de fato na prática pedagógica desenvolvida no ambiente de formação da PMMG.

Findando as produções do ano de 2011, Miranda (2011), na Universidade Estadual do Ceará, revelou que a sociedade democrática demanda da Polícia Militar um novo tipo de atuação, onde sejam desenvolvidos os processos de mediação de conflitos em detrimento da atuação policial repressiva. Nesse sentido, um novo paradigma formativo se apresenta aos Policiais militares do Estado do Ceará. Nesse sentido, a autora analisou a proposta de formação da primeira turma do programa governamental *Ronda do Quarteirão*, associando tal proposta com as diretrizes nacionais para formação dos agentes de segurança pública. Como resultados de pesquisa, ela se deparou com conteúdos e textos sem embasamento teórico-científico para a finalidade proposta pela disciplina. Dessa forma, entende-se que seja necessário reformular e repensar as intencionalidades da formação policial para a readequação dos investimentos em capital humano na Polícia Militar do Ceará.

O ano de 2012 foi o ano onde se concentraram a maior parte das produções que tratam sobre a formação dos agentes de segurança pública. Ferreira (2012) investigou os efeitos de sentido do signo “segurança pública” trazidos pela *Matriz Curricular Nacional*, proposta pela SENASP, para a formação do profissional em Segurança Pública no Brasil. Nesse estudo, o autor encontrou uma disparidade entre o discurso existente no documento nacional e a prática do ensino policial no Brasil. Assim, o mesmo conclui que tal disparidade corrobora com o processo de precarização do trabalho dos profissionais de Segurança Pública.

Na Universidade Estadual Paulista, Brunetta (2012) tratou da *Reforma intelectual na polícia militar*. Em sua tese ele analisou os documentos oficiais das escolas de formação da Polícia Militar do Estado de São Paulo (PMESP) confrontando-os com entrevistas realizadas com os Comandantes dos órgãos de ensino da Corporação. Com base na análise dos dados, ficou evidente que, não obstante a tentativa de se reformar o ensino policial, dotando-o de um caráter preventivo, há a manutenção das relações de poder, persistindo o caráter de controle social repressivo na atuação do policial militar.

França (2012, p. 8), na Universidade Federal da Paraíba, analisou “a contradição que existe entre a utilização de novos paradigmas educacionais com propósitos humanizadores na formação dos alunos policiais militares, na Paraíba, e o disciplinamento próprio a essa instituição”. O autor, após a análise dos dados coletados para sua pesquisa, chegou à

conclusão de que os processos de disciplinamento dos alunos dos cursos de formação militar na Polícia Militar paraibana acabam por suplantam a ótica dos direitos humanos e, talvez, criar nos alunos a sensação de que tais direitos só se aplicam às pessoas em conflito com a lei, pois na prática do curso de formação profissional, os direitos humanos dos alunos acabam por não serem respeitados.

Nascimento (2012), na Universidade de Brasília, investigou as concepções dos docentes acerca do aluno policial militar. A partir da análise de conteúdo de entrevistas realizadas com docentes da Academia de Polícia Militar de Brasília, chega-se a categorias que levam a compreensão de que tais alunos devem se mostrar com as qualidades inerentes à própria instituição, corporificando sua identidade profissional.

No ano seguinte, Cruz (2013) demonstrou a existência de um “contra-curriculum” na formação dos soldados do programa *Ronda do Quarteirão* no Estado do Ceará. Este contra-curriculum, antagônico ao curriculum oficial, manifesta-se através das práticas cotidianas que subsidiaram a formação dos alunos soldados no período de 2007 a 2010. Para a autora

O estudo revela haver uma preocupação formal dos organizadores dos Cursos de Formação Profissional em unir o ensino das técnicas e culturas militares aos fundamentos teóricos mais humanísticos, que permitissem uma atuação policial de proximidade com a comunidade. Entretanto, constata-se a realização de um ensino fragmentado, com fragilidades no campo da interdisciplinaridade e que pode ser reprodutor de práticas pouco afeitas às preocupações éticas, sociais e comunitárias, o que revela os limites impostos às novas práticas voltadas à polícia militar e como elas podem contribuir para a reprodução das velhas práticas abusivas e desrespeito aos direitos humanos (CRUZ, 2013, p. 9).

No mesmo ano de 2013 encontrei a única pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco que trata sobre a formação policial. Nela, Pereira (2013) trata da modificação dos paradigmas de atuação da Polícia Militar, o que pressupõe ajustes necessários na profissionalidade docente. Dessa forma, o estudo analisou o processo de reconfiguração do ser docente na Polícia Militar de Pernambuco (PMPE).

Por fim, Faria (2014), também na UFPE, desta vez no Programa de Pós-graduação em Antropologia, analisou os processos de transformação pelos quais passam os alunos do curso de formação de soldados da PMPE, constituindo no que o autor denomina em transformação do indivíduo em “quase Estado”. Com essa dissertação, o autor procurou demonstrar os fenômenos sociais envolvidos na formação policial e no processo de aquisição da identidade profissional que ocorre com os alunos de tal curso.

Com a análise das informações descritas acima, pude realizar uma esquematização das pesquisas observada nos gráficos abaixo:

Gráfico 1 - Distribuição das pesquisas por titulação

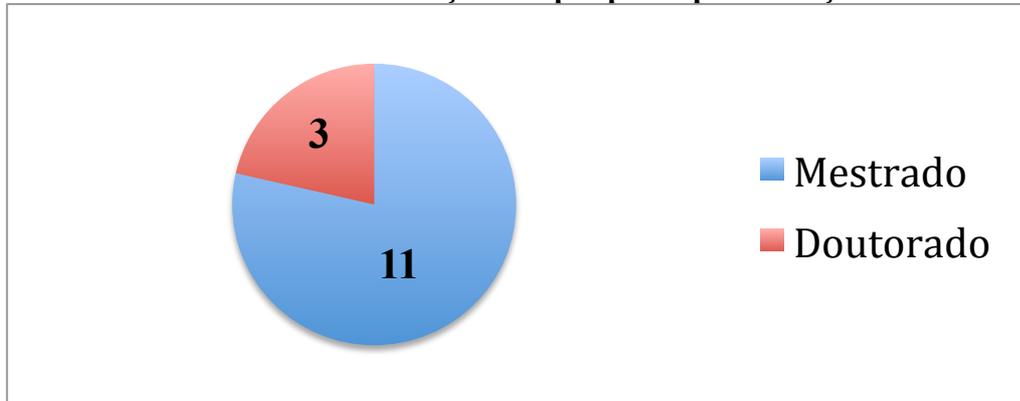


Gráfico 2 - Distribuição das pesquisas por área de conhecimento

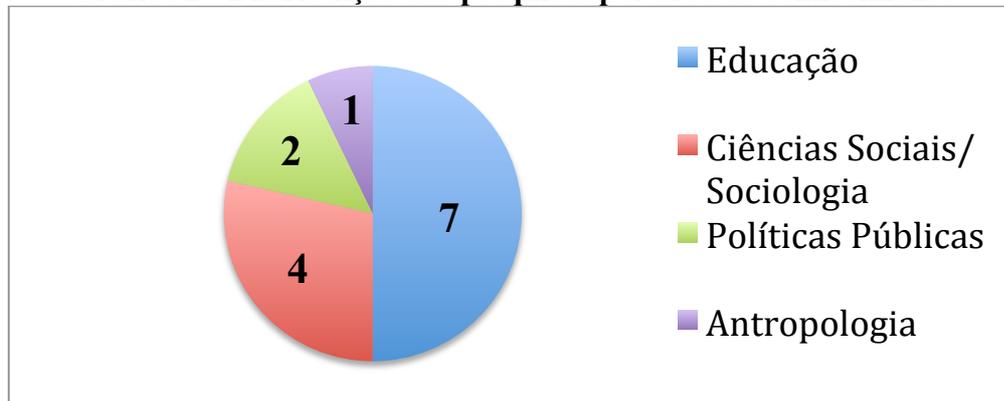
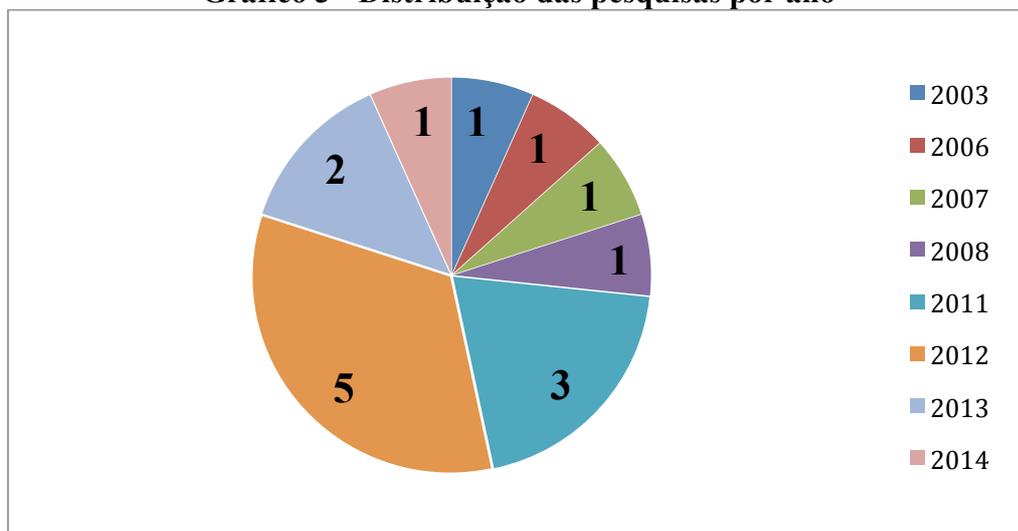


Gráfico 3 - Distribuição das pesquisas por ano



Assim, como pode-se verificar na visualização de tais gráficos, outras áreas do conhecimento vêm se interessando pela formação militar, com destaque para os Programas de Pós-graduação em Educação e Ciências Sociais. As políticas públicas que buscam aproximar as instituições de segurança da população vêm despertando o interesse do universo acadêmico, sobretudo porque uma política pública que gere uma mudança paradigmática na “razão de ser” e no *modus operandis* de instituições como os Corpos de Bombeiros Militares e as Polícias Militares precisa vir acompanhada de uma ampla discussão acerca da forma de condução de tal política, assim como da avaliação dos impactos que a mesma vem exercendo, tanto dentro das instituições como para a sociedade em geral.

Com base no descrito acima, percebi que o debate atual que permeia a caracterização da nova política de formação dos Agentes de Segurança Pública Militares é caráter preponderante em quase todas as pesquisas analisadas. Nelas, é ponto pacífico a necessidade de reestruturação das forças de Segurança Pública, sobretudo nos seus aspectos formativos, no sentido de se adequar às novas demandas da sociedade brasileira, que anseia por uma segurança pública mais próxima da população, respeitando os direitos humanos e os preceitos democráticos.

Nesse sentido, é o currículo vivido na prática da comunidade militar escolar que deve ser analisado como forma de se avaliar o sentido que vem sendo dado à política pública de formação militar, através das ressignificações realizadas no cotidiano dos *praticantespensantes* do currículo (OLIVEIRA, 2013).

2.4.2 Produções publicadas em Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Revista Brasileira de Segurança Pública.

Com o intuito de tentar abranger uma maior base teórica que desse sustentação à investigação que me propus a realizar, enveredei pela busca de produções na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Revista Brasileira de Segurança Pública.

Assim, deparei-me com mais 11 (onze) artigos que tratam do tema em questão, sendo que 3 (três) desses correspondem a fragmentos de dissertações ou teses já apresentadas no subitem anterior.

Dos 8 (oito) artigos que se apresentam como “inéditos” para esta pesquisa, cumpre destacar passagens de alguns que corroboram com o proposto no projeto que ora desenvolvo. Muniz (2001) trata de uma aparente crise na identidade nas Polícias Militares brasileiras,

porque não se consegue descrever nem caracterizar o que significa *ser* policial militar. Nesse sentido, a autora advertiu que

as principais críticas da população e dos segmentos civis organizados, identificam as práticas correntes de brutalidade policial, de uso excessivo da força e demais empregos arbitrários do poder de polícia, como um dos efeitos perversos do "despreparo" e da "baixa qualificação profissional" dos policiais militares. (MUNIZ, 2001, p. 03).

Nesse sentido, reverbera-se o padrão de formação de cunho militarista que prevaleceu nos anos da Ditadura Militar brasileira, período em que as funções de Segurança Pública confundiam-se com a necessidade de Defesa Nacional para o regime e, com isso, as Polícias Militares e, conseqüentemente, os Corpos de Bombeiros Militares, foram utilizados como braço armado do Estado para atender às suas necessidades. Pois, como pôde ser verificado em outro artigo analisado, “da polícia exigia-se uma ação subordinada ao poder político-executivo e um resultado que fosse espelho de um Estado de e com ordem e tranquilidade públicas em prol do coletivo – comunidade, sociedade e Estado” (VALENTE, 2015, p. 36).

Percebe-se que, ao menos enquanto discurso, as funções da Polícia passam a se constituir de um novo paradigma que se pauta pelo respeito aos direitos dos cidadãos. Nesse contexto,

se o tradicional modelo pedagógico militar prioriza o adestramento e o condicionamento voltados para a constituição de uma força combatente, o horizonte de polícia requer uma ênfase dirigida para a qualificação de um meio de força comedida cuja intervenção está constringida pelos princípios da legalidade e da legitimidade (MUNIZ, 2001, p. 10).

Contudo, com base em Albuquerque e Paes-Machado (2006, p. 10), constata-se que, na prática, a teoria é ressignificada, pois “o que assistimos é que a ideologia democrática do novo currículo vigente sucumbe ao militarismo”.

Assim, Brunetta (2015), nove anos após Albuquerque e Paes-Machado (2006), ratificou o estudo citado acima, identificando a permanência da mesma ideologia descrita, segundo a qual “a compreensão do processo formativo dos policiais permite revelar a permanência do poder coercitivo nas relações, porém reconfigurado de modo a tornar imanente e latente a violência que o compõe” (BRUNETTA, 2015, p. 131).

Assim, cabe aqui ainda observar o julgamento realizado por França e Gomes (2015, p. 142) que identificaram

a urgência dessa discussão no campo da segurança pública, visto que a lógica desse tipo de pedagogia carrega de forma implícita um ideal belicista

que corrobora a existência da violência policial militar devido ao fato de os policiais enaltecerem valores como a masculinidade, a força e o machismo.

Face o exposto, concordo com Valente (2015, p. 34) quando o autor afirma que

a mutabilidade de uma polícia como rosto do Governo do Estado para uma polícia como rosto de um povo, centrado na defesa inalienável da dignidade do Ser Humano, impõe um inegável reconhecimento da necessidade de construção de espaços reais promotores dessa mudança.

Diante do observado e considerando que a formação dos Oficiais do CBMPE ocorre numa instituição que hoje se diz integrada com todos os órgãos de Segurança Pública - apesar de que grande parte dos seus quadros funcionais é composta por militares da Polícia Militar de Pernambuco (PMPE) - mas que durante todo o seu percurso histórico foi uma instituição subordinada à PMPE, entendo que os estudos levantados durante a pesquisa do estado do conhecimento me indicaram o caminho a trilhar para cumprir com os objetivos de minha dissertação, fornecendo sustentação teórica para prosseguir nos estudos sobre o assunto.

CAPÍTULO 3 O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS CURRICULARES: MOVIMENTOS POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS

Ao tratar do tema *Currículo*, acredito ser importante situar o leitor diante da complexidade que abarca tal conceito.

Pacheco (2005, p. 29) afirmou que desde 1663 a palavra já se encontrava definida através do dicionário, correspondendo a “um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade”. Nesse sentido, o mesmo autor associa o conceito de currículo a uma trajetória que os indivíduos deveriam seguir para alcançar um determinado objetivo, ou seja, as finalidades educativas de cada curso específico estariam traduzidas no currículo que, por sua vez, consistiria numa espécie de manual de instruções para se obter o “sucesso” ao final da jornada.

No entanto, tal panorama começa a se modificar, pois

enquanto expressão de um projecto de escolarização, o conceito de currículo tem sofrido, ao longo dos tempos, uma erosão natural que o tem transportado desde uma concepção restrita de plano de instrução até uma concepção aberta de projecto de formação, no contexto de uma dada organização (PACHECO, 2005, p. 30).

Partindo-se para discussões que focam a teorização sobre o tema para além de requisitos e análises meramente técnicas, Macedo et al. (2011, p. 53) identificou que no processo de formulação dos currículos “a seleção de conteúdos e a sua inserção em campos disciplinares específicos da escola nada têm de técnico, fazendo-se como um processo histórico e conflituoso”.

Para Pacheco (2005, p. 33), também pode-se entender o currículo como um “projecto que resulta não só do plano das intenções, mas como do plano da sua realização no seio de uma estrutura organizacional”.

Face o exposto, o presente capítulo tem como objetivos apresentar o referencial teórico que norteou as concepções de currículo e políticas curriculares adotadas nesta pesquisa, demonstrar as referências que nortearam a construção do currículo do CFO/BM e, por fim, confrontar tais referências como o currículo prescrito para o curso estudado.

3.1 Movimento das políticas curriculares: os contextos se interconectam

A corrente teórica adotada no estudo desta dissertação parte do princípio adotado por Almeida e Silva (2014, p. 1443) de que

as políticas curriculares não podem ser interpretadas como propostas prontas e inquestionáveis que são apenas executadas pelos sujeitos que atuam no campo da prática, sem nenhuma modificação entre o texto prescrito e o currículo vivenciado no ambiente educacional.

Visto isso, compartilho a indagação de Macedo et al. (2011, p. 12): “será por essa razão que as tantas e sucessivas reformas educacionais não fazem lá tanto sucesso?”

Partindo do pressuposto de que as políticas curriculares não são reproduzidas no contexto escolar de maneira isenta de valores e julgamentos, há que se pensar na possibilidade de modificações de tais políticas no momento em que elas atingem o campo de implementação, ou seja, na prática do currículo vivido.

Nesse sentido, os pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe (1992) desenvolveram uma abordagem que trata do ciclo de “vida” das políticas públicas, enfatizando as relações com as políticas educacionais. Para estes autores, o processo de formulação e implementação de políticas se constitui numa ação dinâmica e flexível que sofre influências mútuas dos diversos atores que entrarão em contato com a política.

Assim, é criado um modelo teórico que aborda as políticas em torno de um ciclo que se interconecta na produção de tais políticas. Dessa forma, são constituídos três campos independentes, mas que não podem ser dissociados:

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo (MAINARDES, 2006, p. 51).

Inicialmente Ball e Bowe haviam incluído os docentes e dirigentes escolares como parte do grupo de influenciadores da produção das políticas, o que veio a ser modificado com o aprofundamento de seus estudos sobre as políticas educacionais. Com isso, os autores afirmaram que é no contexto da influência onde são produzidos os discursos que legitimam as propostas políticas que são apresentadas na arena de debates. Outrossim, é também através do contexto da influência que se percebe o poder das ideias políticas internacionais na formulação das políticas nacionais, através dos mecanismos internacionais que “vendem” suas fórmulas para um contexto social diferente dos seus.

Um segundo contexto diz respeito à produção do texto político propriamente dito. Entende-se como texto político a representação da própria política.

Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente,

internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. (MAINARDES, 2006, p. 52)

Desse modo, o texto político é composto e formulado através de disputas entre os grupos envolvidos. Portanto, na sua leitura e análise deve ser levado em consideração o contexto geral em que ocorreu a sua produção.

Diante disto, percebe-se que

a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102).

O terceiro contexto, já citado acima, tem relação com a prática de implementação das políticas. Assim, “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Na produção e implementação de políticas educacionais e curriculares, vários atores e instâncias – contextos – atuam no desenvolvimento de cada proposta. Assim, os contextos globais e locais, assim como as instâncias oficiais e não oficiais, participam de uma interconexão que dará vida a uma política específica. Nesse sentido, alguns autores (LOPES, 2005, 2008; MAINARDES; STREMEL, 2010) buscaram realizar a análise das implicações dessas interconexões ocorridas no âmbito das políticas educacionais e curriculares a partir do conceito de recontextualização desenvolvido por Basil Bernstein.

Para Bernstein (apud LOPES, 2008, p. 27) “a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia ao contexto oficial de um Estado nacional, ou do contexto oficial ao escolar”.

Para Mainardes e Stremel (2010, p. 41) a teoria do dispositivo pedagógico, organizada por Bernstein, “foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou ‘pedagogizado’ para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas”.

Em se tratando da teoria do discurso pedagógico, é em seu âmbito que o conceito de recontextualização será desenvolvido. Em linhas gerais, Benstein (apud MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 43) caracteriza o dispositivo pedagógico como dotado de regras de três tipos: distributivas, recontextualizadoras e avaliativas.

As regras recontextualizadoras são as regras constituintes do discurso pedagógico. Baseado nelas, o discurso inicial passa por uma transformação até tornar-se um novo discurso.

Bernstein (apud LOPES, 2005, p. 54)

interpreta que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.

Portanto, “pode-se dizer que é uma transformação ideológica, uma vez que está sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 43).

Diante de tal situação, inúmeros sujeitos podem atuar como atores no processo de recontextualização, tendo em vista que estão em contato direto com a prática da implementação dos textos oficiais.

3.2 A Matriz Curricular Nacional para formação em segurança pública

Ao propor a *Matriz Curricular Nacional*, a SENASP deixou claro que se buscou trazer uma concepção mais abrangente do termo currículo. Assim, “o termo matriz suscita a possibilidade de um arranjo não linear de elementos que podem representar a combinação de diferentes variáveis” (SENASP, 2008, p. 7).

Com isso, além dos princípios que regem a MCN, ela foi subdividida em eixos articuladores e áreas temáticas.

Com essas subdivisões a SENASP visou oferecer diretrizes gerais para as ações formativas. No entanto, no ano de 2005, como já falado anteriormente, a secretaria em pauta foi mais a fundo e incorporou à MCN a Malha curricular nacional e elencou um rol de disciplinas e conteúdos que deveriam ser adotados nos cursos de formação em Segurança Pública em todo o País. Com isso, percebe-se uma proposta de currículos integradores que tragam disciplinas que visem a formação humana e o senso social nos agentes de Segurança Pública.

3.2.1 Os princípios da Matriz Curricular Nacional

Para efeito didático, os princípios da MCN foram classificados enquanto preceitos que fundamentam a concepção das ações formativas que envolvam os profissionais que atuam na segurança pública (SENASP, 2008).

Dessa forma, eles foram divididos em três grupos: ético, educacional e didático-pedagógico. Os princípios do grupo ético orientam as ações dos agentes de segurança pública num Estado Democrático de Direito; eles enfatizam as relações entre as ações formativas e a transversalidade dos direitos humanos. Os princípios educacionais têm o objetivo de fornecer linhas gerais para a fundamentação das ações formativas. Por fim, os princípios didático-pedagógicos tratam dos processos de ensino-aprendizagem relacionados às ações formativas; assim, orientam as atividades de planejamento, execução e avaliação dos cursos formativos dos agentes de segurança pública.

Com isso, os princípios da matriz podem ser subdivididos por grupos temáticos: os princípios do grupo ético compreendem a compatibilidade entre Direitos Humanos e Eficiência Policial e a compreensão e valorização das diferenças; o grupo dos princípios educacionais apresentam-se como flexibilidade, diversificação e transformação, abrangência e capilaridade, qualidade e atualização permanente, articulação, continuidade e regularidade; por último, o grupo didático-pedagógico contém a valorização do conhecimento anterior, a universalidade e a Interdisciplinaridade, Transversalidade e reconstrução democrática de saberes (SENASP, 2008).

3.2.2 Os eixos articuladores da Matriz Curricular Nacional

A partir dos princípios que regem a MCN, propôs-se a inter-relação do que se constituiria como objeto de estudo nos cursos de formação dos profissionais de segurança pública.

Assim,

a dinâmica e a flexibilidade da Matriz se encontram nas infinitas possibilidades de interação existentes entre os eixos articuladores e as áreas temáticas. São essas interações que proporcionam a visualização tanto de conteúdos que contribuam para a unidade de pensamento e ação dos profissionais da área de Segurança Pública como de conteúdos que atendam as peculiaridades regionais (SENASP, 2008, p. 15).

Com isso, os eixos articuladores da MCN são os instrumentos necessários para a orientação das atividades que visem o desenvolvimento pessoal e a conduta moral e ética.

Eles estimularão a reflexão crítica e constante das práticas profissionais desenvolvidas no dia a dia tanto dos profissionais, individualmente, quanto da política institucional vigente.

Na MCN, os eixos articuladores são quatro, a saber:

- a) *Sujeito e Interações no Contexto da Segurança Pública*: as ações do profissional de segurança pública devem ser compreendidas através da interação entre os sujeitos que participam da ação, bem como suas associações com o ambiente.
- b) *Sociedade, Poder, Estado, Espaço Público e Segurança Pública*: este eixo enfatiza a importância do lugar de ação do profissional de segurança pública para a compreensão do fenômeno como um todo. Assim, do ponto de vista social, cultural, histórico, antropológico, analisa-se as tensões que se verificam na convivência no espaço público.
- c) *Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Segurança Pública*: este eixo tem como objetivo estimular a reflexão sobre temas relacionados à ética e aos direitos humanos relacionados à atuação profissional e no contexto da política institucional com relação à segurança pública.
- d) *Diversidade, Conflitos e Segurança Pública*: por fim, este eixo visa se constituir em instrumento de observação e reflexão acerca das políticas de intervenção frente a conflitos decorrentes das questões de diversidade, sejam elas de gênero, culturais, étnicas, sociais, etc.

3.2.3 As áreas temáticas da MCN

De acordo com a SENASP (2008, p. 18), “as áreas temáticas designam também os espaços específicos da construção dos currículos a serem elaborados pelas instituições de ensino, em conformidade com seus interesses, peculiaridades e especificidades locais”. Assim, os conteúdos que devem estar contidos nos cursos de formação dos profissionais de segurança pública são delimitados em tais áreas, constituindo-se na raiz comum e indispensável para a formação de tais profissionais.

Desse modo, oito áreas temáticas foram elencadas pela MCN:

- a) Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública.
- b) Violência, Crime e Controle Social.
- c) Cultura e Conhecimentos Jurídicos.
- d) Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos.
- e) Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador.

- f) Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública.
- g) Cotidiano e Prática Policial Reflexiva.
- h) Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública.

3.3 O currículo no CFO/BM: características gerais

Para a caracterização da política curricular prescrita no CFO/BM com base na proposta apresentada na MCN, foi realizada uma análise do currículo proposto no referido curso em comparação com as bases teóricas que nortearam a construção do currículo estudado.

Antes de mais nada, é latente a necessidade de alguns esclarecimentos em torno de tal processo, pois, de acordo com Silva (1996), ao realizar-se a comparação entre currículos de um curso dado é necessário estar atento para a observação de que a história do currículo nos ajuda a entendê-lo como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças, e que é preciso tentar captar rupturas e disjunturas na mesma, não a entendendo como um movimento evolutivo de aperfeiçoamento que levará a formas melhores e mais evoluídas.

Assim sendo, Corazza (2001, p. 12) esclareceu que “o currículo não pode, nem deve, ser tomado ‘ao pé da letra’ porque este ‘ao pé...’ não existe. O que existe é a equivocidade do querer-dizer de um currículo, fornecida por suas significações constantemente diferidas”, ou seja, o currículo diz mais do que quer, além de dizer outra coisa, tendo em vista estar imbricado no contexto local e época em que foi produzido (CHIQUITO, 2007).

Partindo desse pressuposto, vê-se em Silva (apud GOODSON, 1995, p. 8) que:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos nobre e menos formais... a fabricação do currículo não é nunca apenas resultado de propósitos “puros” de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos validos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

Por fim, corrobora-se a informação de Junior (2009, p. 68), para quem “o grande desafio quando se trata do termo currículo é sair da concepção do pensar de forma fragmentária dentro das matérias e iniciar um pensamento da lógica do currículo total, global, para que se possa construir algum esquema completo”.

Considerando que a MCN afirma que o sentido da proposta trazida por ela está na integração entre os eixos articuladores e as áreas temáticas, constituindo um conjunto de

conhecimentos que perpassam as diversas áreas em que eles possam estar divididos, entendendo que no interior das áreas temáticas estão “os conteúdos indispensáveis à formação do profissional da área de Segurança Pública e sua capacitação para o exercício da função” (SENASP, 2008, p. 18), julga-se importante associar o currículo do CFO/BM com as áreas temáticas constantes da Matriz, buscando compreender o *locus* de representação que os temas transversais encontram em cada área.

Dessa forma, entende-se por transversal aquilo que atravessa o sentido, perpassando por distintas áreas, através do entendimento do princípio hologramático descrito por Santos (2009), segundo o qual o todo é mais do que a soma das partes, do mesmo modo que a soma das partes constitui mais do que o todo, pois o entendimento da complexidade da sociedade moderna reside na aceitação da existência de vários níveis de realidade que não são passíveis de entendimento através do pensamento linear cartesiano.

Todo esse movimento de estruturação e reconfiguração do ensino nas instituições de Segurança Pública respondem às demandas emanadas da sociedade brasileira.

Verifica-se que a partir do surgimento das pesquisas críticas em educação, a escola e, por associação, todas as instituições formadoras, passaram a ser vistas com um novo papel social: adaptar os jovens às modificações pelas quais a sociedade passava no final do século XIX.

Nesse sentido, Apple (2002, p. 41) destacou que “enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes desiguais das relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”.

Dentro desse pressuposto, não obstante a *Matriz Curricular Nacional* apresentar e orientar as instituições de Segurança Pública para a construção de currículos dinâmicos, nos quais as várias áreas do conhecimento possam ser integradas e que respondam às demandas complexas da sociedade atual, o currículo do CFO/BM ora estudado continua dividido disciplinarmente com enfoque eminentemente de transferência de conteúdos. Com isso, a fragmentação do conhecimento é favorecida, não existindo espaço para o fluxo de relações que podem se estabelecer entre os conhecimentos necessários à atuação do Bombeiro militar.

Mesmo que não se abandone a estrutura disciplinar, a abordagem dos temas transversais não pode se isolar aos debates relacionados a disciplinas específicas, mas o currículo, enquanto espaço de luta e de contestação precisa abrir espaço para discussões que englobem as várias áreas de conhecimento, seja através de seminários temáticos, de oficinas de debate, estudos de caso, entre outros. Ou seja, o ambiente de aprendizado tornar-se-ia mais

dinâmico e efetivo se fossem ampliados os espaços de construção do conhecimento para além das “paredes” das salas de aula.

Somente com essa abertura, o processo de ensino-aprendizagem poderá resgatar o que vem se perdendo através da fragmentação e segmentação dos temas complexos, fazendo com que discentes e docentes não possuam a noção das relações existentes entre as problemáticas que se impõem ao ensino dos profissionais de Segurança Pública.

Infinitas possibilidades se abrem para a “derrubada” das paredes da sala de aula e a promoção de uma aprendizagem mais efetiva, que atenda aos interesses e necessidades sociais para com os profissionais que estão se formando. Desse modo, a interdisciplinaridade, bem como o rompimento das barreiras disciplinares podem ser utilizados como instrumentos de facilitação do ensino-aprendizagem, pois, o tratamento dos conteúdos de forma contextualizada trará uma nova visão daquilo que se apreende.

Fazendo uma comparação entre os Cursos e confrontando-os com a Matriz Curricular Nacional, percebe-se a atualização e a adesão à mesma. Entretanto, são claras as possibilidades de novas revisitas e reorganizações curriculares para o CFO/BM.

Um ponto a destacar é a vasta quantidade de disciplinas, pois os alunos passaram por noventa disciplinas ao longo dos três anos de curso. Desse modo, ao verificar os documentos de tal cursos, questionamo-nos a respeito de uma formação aparentemente tão fragmentada. Portanto, compreendo que estudos e pesquisas sobre pontos específicos da formação dos Oficiais do CBMPE precisam ser explorados, com o intuito de difusão de uma cultura profissional que vise o bom atendimento ao cidadão e o respeito aos direitos humanos, a partir do momento em que o profissional se vê e é visto como elemento importante de uma estrutura social.

Nesse ponto, a *Matriz Curricular Nacional* encontra-se contemplada no currículo prescrito no CFO/BM somente em relação às disciplinas obrigatórias e constantes da Malha Curricular prevista na MCN; porém, as diretrizes da política formativa inaugurada com a matriz em pauta não foram observadas no currículo estudado, uma vez que não existe um projeto pedagógico que vise a integração curricular, nem tampouco a articulação entre as áreas temáticas e os eixos articuladores descritos no tópico anterior.

Assim, o aperfeiçoamento do CFO/BM depende da atuação engajada de docentes e gestores com vistas ao desenvolvimento de uma nova cultura formativa para os profissionais de Segurança Pública, promovendo o abandono de antigas tradições que conceituavam os órgãos de Segurança Pública como aparelhos repressores e construindo um novo paradigma que aproxime a sociedade de tais órgãos. Dessa forma, através da construção de um projeto

pedagógico sólido para o curso em questão pode-se estruturar a formação dos militares do Estado de Pernambuco segundo os pilares e diretrizes constantes da MCN que, apesar de representar uma uniformidade na formação para todo o País, desconsiderando as características regionais, apresenta um novo sentido à formação em Segurança Pública quando desloca a função policial e bombeiro militar para a proteção do cidadão.

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS: OS GRITOS QUE ECOAM

*Os gritos que ecoam dessa tropa faz tremer
Nós somos a primeira e nosso lema é vibração
Estamos sempre prontos pra cumprir qualquer missão
É bom porque é ruim
Melhor se for pior
Primeira, avante, Brasil!!!
(1ª Companhia de Alunos Oficiais – ASP PMPE 2009)*

É com essa passagem do brado¹² da 1ª Companhia de Alunos Oficiais, os quais concluíram o CFO/PM – Curso correspondente ao CFO/BM no âmbito da PMPE – no ano de 2009 e conviveram durante dois anos, sob o mesmo regime, com os Aspirantes 2010 do CBMPE, cujo curso de formação é objeto desta pesquisa, que pretende-se dar voz aos discentes e docentes do referido curso, fazendo com que os gritos da tropa do CBMPE envolvida no CFO/BM possam ecoar e serem motivo de reflexão acerca da educação militar estadual no âmbito do Estado de Pernambuco e, quiçá, no Brasil.

Assim sendo, após a caracterização do CFO/BM e de seu currículo, realizada no capítulo anterior, com base na documentação do curso em pauta, nesse momento foram analisadas as respostas aos instrumentos da pesquisa (questionários e entrevistas) com discentes e docentes, respectivamente, como forma de atender ao objetivo proposto de analisar as representações dos docentes e discentes sobre o currículo do CFO/BM. Dessa forma, serão analisadas as entrevistas e os questionários separadamente. Por fim, nas considerações finais, retomarei os dados fazendo um cruzamento das informações obtidas com os documentos norteadores do curso, identificando o movimento entre o currículo prescrito-vivido no CFO/BM.

4.1 A representação dos discentes sobre o CFO/BM

¹² Brado é um tipo de canção entoada pelas tropas militares que representam o espírito de determinado grupo, correspondendo a um dos processos de identificação que constituem a identidade dos militares.

Como informado no capítulo que tratou do percurso metodológico, a amostra de discentes para a realização dos questionários foi delimitada segundo alguns critérios que buscaram captar os diversos atores do CFO/BM entre os discentes. Assim, seguindo um questionário modelo com dez perguntas, entre questões abertas e fechadas, passarei a evidenciar os pontos principais confirmados após a análise dos mesmos, salientando que a amostra final contou com dezesseis ex alunos, dentre os quais nove já eram militares e seis, dentre os dezesseis, eram mulheres.

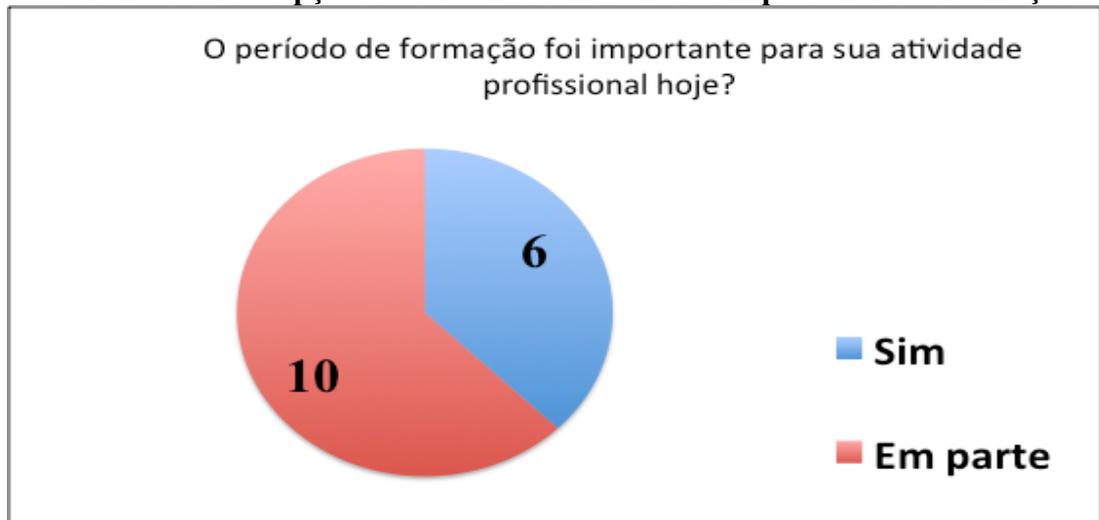
Após a realização de uma leitura flutuante dos questionários respondidos, estabeleci a delimitação de duas categorias de análise para agrupar as questões apresentadas aos discentes. Entre as categorias temos *A relação teoria x prática: remontando fragmentos* e *O distanciamento da sociedade: paradoxos de uma formação para o serviço da sociedade*. Dessa forma, a análise foi realizada com base em cada uma das categorias fixadas.

4.1.1 A relação teoria x prática: remontando fragmentos

Com a intenção de identificar as vivências realizadas durante o período de curso, as ponderações a seguir buscaram analisar a percepção dos discentes sobre as atividades desenvolvidas na formação e sua relação com as atividades diárias de um bombeiro militar.

Num primeiro momento, buscou-se identificar a representação dos ex-discentes sobre a experiência vivida no CFO/BM em relação à percepção destes em torno da importância da formação para a sua atividade profissional. Demonstro no gráfico nº4 abaixo que, em termos percentuais, 37% dos participantes da pesquisa consideraram importante o período de formação na atividade profissional. No entanto, um total de 63% opinaram que a formação foi importante “em parte”. Os dados apontam que a maioria dos estudantes não parece entender que o curso foi fundamental para sua formação.

Gráfico 4 - Percepção dos discentes em torno da importância da formação



Sobre a segunda pergunta que diz respeito à “*Avaliação dos estudantes sobre o aproveitamento do tempo curricular*”(gráfico nº 5), 10 estudantes, que equivale a 63% dos respondentes, consideraram que o período de formação poderia ser reduzido. Ou seja, o momento em que os futuros profissionais estão sendo preparados para a função, constituindo-se num laboratório onde essas pessoas devem desenvolver suas potencialidades para poder explorá-las em sua nova profissão foi considerado prolongado. Com isso, pode inferir que muitas das atividades realizadas durante o curso foram classificadas pelos estudantes como de pouca utilidade, ou subutilizadas na atividade do profissional bombeiro militar, ou até mesmo desvirtuadas durante a execução no curso de formação.

Gráfico 5 - Avaliação dos estudantes sobre o aproveitamento do tempo curricular



A profissão bombeiro militar abarca conhecimentos das mais diversas áreas que diz respeito às áreas de saúde, exatas e das ciências humanas. Acrescento a isso todo o aparato disciplinador que faz com que as escolas de formação militar adquiram um papel diverso da formação técnica profissional, pois Brunetta (2015, p. 131) conclui que “ao interagir com o sistema escolar militarizado, o exercício do poder ocorre de modo triplamente qualificado: poderes jurídico, militar e educacional”. Assim, os alunos dos cursos de formação militar devem estar submetidos às “leis” escolares, jurídicas para a sociedade como um todo, e a toda a legislação e imposições militares a que se submetem. Nesse sentido, apesar dos esforços em se promover uma reforma do ensino das instituições de segurança pública,

as escolas da Polícia Militar (PM) materializam o controle sobre os controladores, aprimorando os mecanismos de disciplinamento desde o funcionamento primário das instâncias de controle, de modo a constituir um poder disciplinar cuja subliminaridade é o correlativo da eficiência na gestão das ordens, o que tem sido denominado na linguagem contemporânea da PM como estética militar (BRUNETTA, 2015, p. 132).

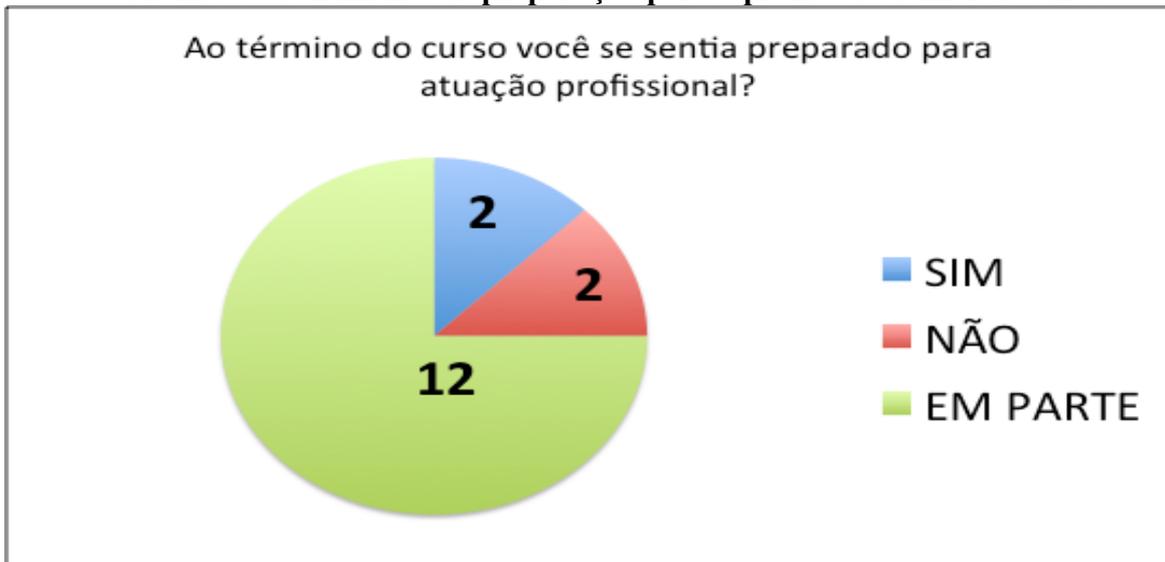
O Curso de Bombeiro Militar tem como prerrogativa inicial fazer com que os discentes adquiram uma nova forma de viver e de ser, pois “nas expressões democráticas atuais, a deontologia policial militar define-o como um tipo de cidadão universal, sobre o qual recai a obrigação de servir como modelo, todavia um modelo sem lastro e sem referência com a materialidade da vida social” (BRUNETTA, 2015, p. 132).

Ademais, em virtude da falta de referência na vida social,

mesmo que exista a crença policial militar de que esse tipo de pedagogia seja necessário para fazer o profissional PM crer que o curso o habilita e o fortalece para as situações encontradas nas ruas, as experiências escolares com os PMs mostram a falta de preparo profissional dos instrutores que enaltecem o sofrimento e desconhecem a lógica de poder e dominação presente nas ações desencadeadas por eles mesmos (FRANÇA; GOMES, 2015, p. 143).

Na terceira pergunta foi dada a possibilidade do respondente expor os motivos de sua resposta, justificando-a como desejasse. Assim, foi perguntado sobre o sentimento de preparação para a nova profissão ao término do curso. Tal indagação teve fundamento em analisar os objetivos do CFO/BM de preparar os Oficiais do CBMPE para ingressarem no Oficialato e progredirem na carreira até o posto de Capitão, isto significa que o CFO/BM se constitui no único pré-requisito formativo para ascensão funcional por um período mínimo de sete anos.

Gráfico 6 - Sentimento de preparação para a profissão ao final do curso



Essa resposta merece atenção especial, uma vez que 75% das pessoas que responderam o questionário disseram que não se sentiam totalmente preparados para a atuação profissional; mesmo que 50% dessas pessoas já haviam vivenciado um curso militar, grande parte delas consideraram que o CFO/BM não os preparou totalmente para as funções a serem desempenhadas.

Com relação às justificativas para esse sentimento de não preparação total dos alunos quando da conclusão do CFO/BM, tem-se que 69% dos entrevistados afirmaram que seria necessária uma maior contextualização da teoria com a prática, favorecendo as oportunidades de utilização da teoria aprendida não só em atividades práticas controladas, mas também em situações reais do dia a dia de um bombeiro militar, sejam elas de cunho operacional ou de cunho administrativo. Tais oportunidades encontram lugar nos estágios de habilitação profissional¹³, conforme observado no questionamento que procurou investigar sobre as mudanças necessárias no curso para que ele prepare os alunos para lidar com a atividade cotidiana do CBMPE.

Todos os discentes responderam que fariam mudanças no curso. Dentre as possibilidades de mudança elencadas 25% propuseram o fim do regime de internato “ para que o tão importante vínculo com a família seja mantido, bem como o contato com o mundo externo e suas modificações não seja perdido” (DISC3). Para 39% dos pesquisados, deveria ser dada uma maior ênfase nas atividades práticas, favorecendo o aprendizado técnico da

¹³ Os estágios de habilitação profissional ocorrem ao fim de cada ano letivo, após as férias anuais de janeiro dos estudantes com 160 horas/aula, perfazendo aproximadamente trinta dias de estágio nas Unidades Operacionais do CBMPE, tendo como objetivo demonstrar a realidade aos alunos oficiais.

atividade fim do CBMPE, ainda que para tanto o tempo das disciplinas de formação humana e de administração pública fosse reduzido. Vale ressaltar que 50% deles responderam que modificariam o curso de modo a otimizar e, até mesmo, aumentar o tempo disponível para o estágio de habilitação profissional. Alguns sugeriram um aumento no tempo do estágio e outros uma modificação na estrutura do seu funcionamento, através de um maior controle pedagógico das atividades; outros propõem que o estágio aconteça desde o início do curso, com o acompanhamento de situações operacionais e administrativas, mesmo que apenas só para observação.

Tratando desse aspecto, Melo (2014) afirmou que numa redefinição de estágio o caminho que deve-se percorrer para a formação de professores e também de todos os profissionais cujo trabalho exija uma experiência do fazer é a erradicação de “uma concepção fragmentária de teoria e prática presente desde as primeiras Escolas Normais do final do século XIX e início do século XX” (p. 36). Dessa forma, o estágio supervisionado deve se constituir em um ambiente de discussão da prática, onde se possa compreender os fenômenos existentes na atuação profissional e, possivelmente, propor mudanças na mesma à luz das investigações teóricas.

No que tange às propostas de modificação, a discussão acerca dos óbices à manutenção do internato e os prejuízos para o ensino-aprendizagem será realizada no tópico que trata da categoria do distanciamento com a sociedade, por entender que tal proposta se encaixa naquela categoria.

Em se tratando da necessidade de ênfase nas atividades práticas, com base em Morin (2013), a reforma do pensamento deve ser realizada com o intuito de articular as disciplinas, religando-as e fazendo-as florescer. Nesse sentido, ao serem perguntados sobre as disciplinas que conseguiram aliar a teoria à prática profissional no CBMPE, todos os participantes da pesquisa destacaram que as disciplinas de cunho operacional, de maneira geral, conseguiram alcançar a contextualização que, para Morin (2003) em seu livro *A cabeça bem feita*, é necessária para que os conteúdos tornem-se conhecimento útil na formação educacional.

Portanto, cabe observar que o fato dos ex estudantes afirmarem que as disciplinas de cunho operacional foram capazes de promover uma aprendizagem significativa se contradiz com a afirmação feita anteriormente na terceira questão, segundo a qual 13% dos ex-estudantes participantes da pesquisa declararam não se sentirem preparados para a atuação profissional ao término do curso, somados aos 75% que se declararam preparados apenas em parte, sendo que 67% destes afirmaram que precisavam de “experiências reais”. Com isso, corrobora-se com a necessidade de reformulação do estágio de habilitação profissional,

enquanto instrumento de observação e contextualização da teoria com a vivência real nas unidades da Corporação.

Como visto na análise dos demais pontos do questionário, os ex-discentes informaram que, no geral, as disciplinas que conseguiram articular a teoria à prática profissional foram as disciplinas de cunho operacional; portanto, justificam-se essa necessidade e esse desejo de se intensificar tal componente curricular. Por outro lado, o estágio, como também já demonstrado anteriormente, é o momento de observar as teorias na prática, constituindo-se como um laboratório da realidade onde os estudantes podem adquirir a noção do que terão que viver em sua profissão, podendo retornar às salas de aula e confrontar a realidade vivida com a teoria aprendida, refletindo e pensando criticamente sobre sua prática. Dessa forma, a concepção de estágio defendida nessa dissertação corrobora

com a construção de um sentido de estágio percebido em integração com os demais componentes curriculares, sendo ainda visto como atividade ao mesmo tempo teórica e prática que contribui para a aprendizagem do exercício profissional do professor¹⁴, superando um sentido de formação que se fragmenta em polos opostos (MELO, 2014, p. 72).

4.1.2 O distanciamento da sociedade: paradoxos de uma formação para o serviço da sociedade

Sabe-se que o destinatário dos serviços desenvolvidos pelos Corpos de Bombeiros militares do Brasil é a sociedade como um todo. Desse modo, a formação de um ingressante em tais corporações tem o objetivo de dotá-lo dos conhecimentos necessários à prestação do serviço à população de seus Estados. Nesse sentido, o questionário prosseguiu buscando associar a política nacional de Formação em Segurança Pública à realidade do Estado de Pernambuco.

Passei a investigar acerca do alcance da política nacional de formação para agentes de segurança pública proposta pela SENASP, procurando identificar a aproximação ocorrida com a comunidade local ao longo do CFO/BM; desse modo, o gráfico abaixo ilustra o sentimento dos ex-discentes sobre o assunto, ressaltando a premissa para a construção do currículo do CFO/BM de que o mesmo deverá estar totalmente de acordo e alinhado com os princípios da MCN, adotando as diretrizes pedagógicas para a formação dos Bombeiros enquanto agentes de segurança pública, entretanto, a realidade do currículo praticado no

¹⁴ O trabalho citado nessa passagem tem como objeto os sentidos do componente curricular estágio supervisionado na formação de professores. Porém, por entender que tal conceito de estágio também se aplica à formação dos Bombeiros Militares, utilizei tal citação para referenciar a abordagem utilizada.

CFO/BM sob a ótica dos discentes que vivenciaram o curso ao longo de três anos, demonstra que essa política é redesenhada na prática cotidiana da escola de formação, seja através da prática docente, seja através das diversas normas a que os alunos são submetidos e cobrados fora das salas de aula.

Gráfico 7 - Sentimento de aproximação com a comunidade



Pelo visto no gráfico acima, 81% dos pesquisados admitiram que não tiveram qualquer aproximação com a comunidade durante o curso. Destaco a resposta de um dos discentes que disse que essa aproximação ocorreu em parte, mas afirma que somente em “uma instrução houve o contato com a comunidade (asilo). Dentro do CFO não me pareceu existir uma política voltada para atividades junto à comunidade. Existia um isolamento físico e institucional” (DISC5). Paralelamente, apenas 13% - duas pessoas - responderam que existia essa aproximação; porém, um deles não justificou a resposta e o outro a justificou informando que diversos ensinamentos aos discentes, mesmo sendo realizados internamente e sem a presença de nenhuma pessoa ou entidade da comunidade, levaram em consideração a atuação junto à sociedade. Ou seja, mesmo entre a parcela mínima que afirmou existir essa aproximação com a comunidade não se conseguiu elementos na entrevista para justificar como se processou essa aproximação sentida por tais discentes.

Os demais foram uníssonos em afirmar que não houve sequer tentativa ou espaço para a interação com a sociedade, seja com a comunidade local, seja com alguma entidade ou organização em outras cidades, como se nota nos exemplos abaixo:

“Por se tratar de um curso em internato, o contato era apenas com os próprios alunos e equipes de instrução. A presença da comunidade acontecia se houvesse oportunidade durante o estágio, porém não necessariamente existia” (DISC12).

“Não tive acesso aos planos de curso de cada disciplina, mas como discente não ficou clara a tentativa de aproximação com a comunidade” (DISC11).

Percebe-se que não ficou claro para os discentes a efetivação da política proposta pela SENASP que deveria ser traduzida no currículo do CFO/BM; ressaltado que um dos discentes, que me pareceu ter conhecimento de tal política, chegou a afirmar que:

“Esta tentativa aconteceu na teoria, contudo, não conseguimos perceber na prática” (DISC15).

Outrossim, identifica-se que tal aproximação tem como propósito fazer com que os futuros profissionais de segurança pública entendam o seu papel dentro da sociedade e possam atuar em conjunto com a população na proteção dos direitos humanos. No entanto, percebe-se que antigas práticas “educativas” permanecem vivas na educação militar, o que é ressaltado por Silva (2012, p. 52):

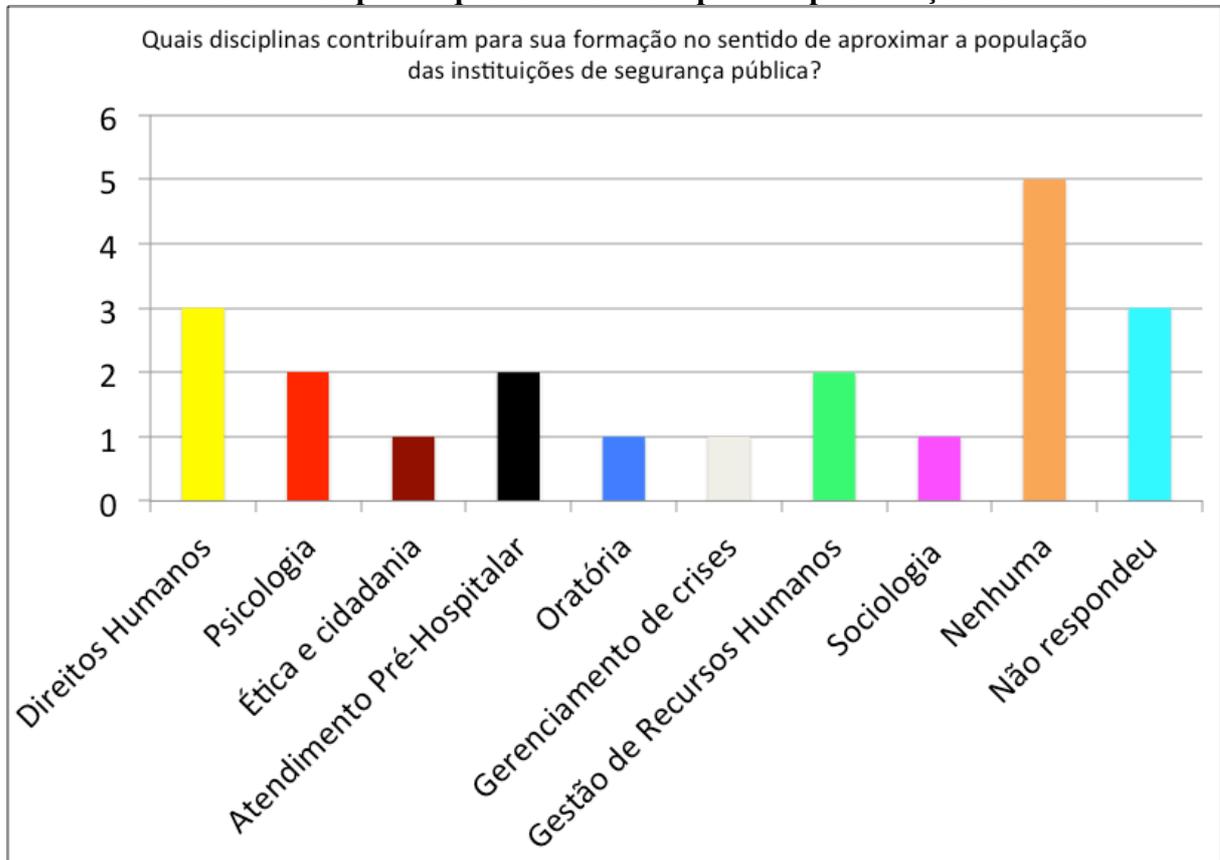
Pode até parecer paradoxal, mas para as pessoas que fazem a segurança pública, especialmente os policiais militares, muito se ouve falar de direitos. No entanto, a maioria dos seus é negada e/ou desrespeitada. É comum ouvir por parte de alguns policiais veteranos, nos centros de formação e nas academias: ‘o direito de um aluno é uma folha em branco’. É assim que são recebidos os *bichos* ou *monstros*, ou de forma mais eufemizada, o aluno, como são chamados os recrutas nas escolas de formação. Ora, que fundamentação teórica ou filosófica teria uma premissa, cujo principal objetivo seria diminuir, menosprezar e negar a dignidade desses profissionais, que precisam, necessariamente, conhecer e vivenciar os seus direitos como cidadãos para poder exercê-los como agentes do Estado? Como pessoas tratadas como *bichos* e *monstros* podem se imbuir da competência (e mais ainda de valores) para respeitar e promover os direitos fundamentais da pessoa humana?

Segundo França (2012, p. 448) “a implementação de novas disciplinas com caráter humanizador esconde estratégias institucionais que têm o propósito de melhorar a imagem deixada pelo passado preso à ditadura militar”. Dessa forma, como o objetivo se resume à melhoria da imagem corporativa, poucas são as iniciativas de discussão crítica com os alunos acerca do real sentido dos direitos humanos; portanto, percebe-se que não existe por parte da instituição uma política efetiva quando da sua implementação.

Mesmo com a informação de que não houve essa interação com a comunidade, busquei saber se, ao menos no campo teórico, alguma disciplina contribuiu para a formação cidadã no sentido de aproximar o bombeiro militar da sociedade em que ele iria atuar.

Pelo gráfico demonstrado abaixo, verifica-se a dissonância entre os discentes acerca de uma disciplina ou grupo de disciplinas que tenham assegurado, na parte teórica, conhecimentos que aproximassem o CBMPE da comunidade.

Gráfico 8 - Disciplinas que contribuíram para a aproximação com a sociedade



Pelo observado nas respostas, a disciplina de Direitos Humanos recebeu a maior quantidade de citações entre as demais disciplinas. No entanto, ressalto o fato de que cinco participantes responderam que nenhuma das disciplinas teve essa contribuição. Quando confrontei isso com o fato de que mais três participantes não responderam tal questão e que cinco responderam a questão anterior informando que não houve qualquer tipo de aproximação, observei que oito dos dezesseis participantes, ou seja, 50% da amostra afirmaram que nenhuma das disciplinas contribuiu para aproximar a sociedade dos órgãos de segurança pública durante a realização do CFO/BM.

Com relação à construção do conhecimento no CFO/BM, adotei a concepção de Morin (Apud SENA; CORRÊA; SILVA, 2016, p. 175) quando ele tratou do conhecimento útil ao ser humano afirmando que

o conhecimento pertinente é aquele capaz de contextualizar qualquer informação que se pretenda repassar, chegando ao ponto de argumentar que o progresso do conhecimento ocorre principalmente através do aumento da

capacidade de contextualização e de englobar as informações, demonstrando-as no processo em que as mesmas se inserem.

Em se tratando da relação com a comunidade escolar, uma vez que um ambiente escolar deve favorecer uma atmosfera que tenha como objetivo a interação entre todos para garantir as aprendizagens necessárias, foi questionado sobre a percepção e classificação dos discentes acerca do relacionamento com a comunidade escolar.

Gráfico 9 - Classificação dos discentes sobre o relacionamento com a comunidade escolar



O gráfico apresentado acima apresenta contradições em torno das classificações dadas pelos sujeitos e suas justificativas. Tem-se que aproximadamente 37% da amostra consideraram o relacionamento com a comunidade escolar péssimo, ruim ou regular, e aproximadamente 63% o avaliaram como sendo bom ou muito bom.

Com essa constatação, observa-se que os 37% que classificaram como péssimo, ruim ou regular justificaram suas respostas com base em críticas bastante severas ao sistema de ensino; o DISC1 chegou mesmo a afirmar que “todo o relacionamento com os Oficiais da APMP é baseado na inacessibilidade do aluno, em ameaças e tratamento com desdém em relação às necessidades do aluno oficial”. Já para o DISC3

o relacionamento entre a comunidade escolar é construído com base em pilares distorcidos no que se refere à hierarquia e disciplina, utilizando a punição como ferramenta primordial à obtenção de resultados. Com isso, a relação intra-componentes e inter-componentes, sendo eles alunos, professores, praças, instrutores e até mesmo civis, é frágil, tendendo-se a uma fuga da realidade, ou até mesmo da verdade, com o intuito de fazer prevalecer a prática de comportamentos controlados, pouco diálogo e o crescimento do medo do erro, da falha, do questionamento.

Um outro entrevistado, o DISC7, afirmou que foi “perseguido, humilhado e prejudicado” por uma parcela dos Oficiais da escola de formação, em virtude de questões pessoais.

Percebe-se, com a observação de tais fragmentos, que, mesmo após seis anos da conclusão do curso, marcas fortes ficaram no pensamento de tais pessoas, fazendo com que elas pudessem criticar de maneira tão aberta o sistema do qual fazem parte.

Não obstante, a grande maioria dos que responderam o questionário considerou tal relacionamento bom ou muito bom. Partindo para a análise das respostas nota-se que algumas delas pareceram demonstrar que se adequaram à situação que vivenciaram, como revela este apontamento do DISC2 “Como vim de uma família militar e passei por uma escola de CFSD não senti muita dificuldade em me relacionar”. Já o DISC5 comentou que:

bom de uma maneira geral, porém acredito que para ocupar funções dentro de unidades de ensino, deveria existir um curso ou qualificação da atuação desses profissionais, pois em diversas vezes o tratamento, principalmente de oficiais do Corpo de Alunos com os alunos se dava de forma ríspida.

Com base em tais afirmações, acredito ser importante fazer algumas observações sobre essa temática.

Silva (2012) recorreu ao conceito de violência simbólica, desenvolvido por Bourdieu, para descrever uma forma de violência que atua sobre os corpos, sem coações físicas, mas que possuem amarras sociais que dão força a tal violência e que fazem com que os indivíduos não se libertem da mesma. Nesse sentido, o mesmo Silva (2012, p. 53) destacou que para as instituições policiais e, por conseguinte, de segurança pública, as consequências da violência simbólica podem ser mais graves que para outros grupos sociais, uma vez que é capaz de “inculcar uma subcultura institucional como se fosse sua”. Nesse sentido, os indivíduos que passaram pelo processo de docilização dos corpos (FOUCAULT, 1999) passam a representar um símbolo do Estado na sociedade, necessitando ser vistos como tal, investido dos poderes de fazer parte de uma instituição que, nos dizeres urbanos, é responsável pela regulação da sociedade.

Figura 06 - Violência simbólica



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Na figura acima, os estudantes acabaram de retornar do acampamento, conhecido como Manobras Acadêmicas Bombeiro Militar (MABOM), no qual eles passaram em torno de 72h vivendo em condições extremas e submetidos a exercícios físicos desgastantes com a resolução de simulados de ocorrências durante a atividade. Nesse momento, apesar do cansaço físico ao final do MABOM, a comemoração dos discentes se dá através da “pagação”, ou seja, com a realização de mais esforços físicos e com a demonstração de força dos integrantes da instituição de Segurança Pública que, apesar de esgotados fisicamente, apresentam-se quase que imbatíveis em força e virilidade.

Partindo desse pressuposto, Goffman (2002, p. 13) afirmou que em uma situação de interação social “independentemente do objetivo particular que o indivíduo tenha em mente e da razão desse objetivo, será do interesse dele regular a conduta dos outros, principalmente a maneira como o tratam”. A partir disso, observa-se que “quando uma pessoa chega à presença de outras, existe, em geral, alguma razão que a leva a atuar de forma a transmitir a elas a impressão que lhe interessa transmitir” (GOFFMAN, 2002, p. 13-14).

Com base nos dois parágrafos anteriores, pode-se inferir que uma das causas da adequação das pessoas que consideraram o relacionamento com a comunidade escolar no CFO/BM bom ou muito bom, apesar de toda a problemática explicitada pelos outros participantes e até por eles mesmos em algumas passagens, pode ser atribuída ao processo de violência simbólica ao qual eles foram submetidos quando da passagem pela instituição total. Processo esse que fez com que essas pessoas internalizassem uma função e um estigma social atribuído aos órgãos de segurança pública, tomando essa função como sua. Dessa forma, como meio de se apresentar socialmente diante das outras pessoas, tais indivíduos passaram a assumir novos papéis dentro desse novo contexto de vida, após a saída do internamento.

Continuando com o questionário, os ex-discentes foram perguntados sobre o tratamento que lhes foi dispensado durante o Curso de Formação.

Considerando as respostas que foram dadas ao questionamento anterior, esperei que a maioria informasse que se sentia bem quanto a isso, tendo em vista que 63% classificaram o relacionamento com a comunidade escolar como sendo bom ou muito bom. Todavia, as respostas que me foram dadas apresentaram uma variada gama de sentimentos negativos para com a formação militar pela qual passaram.

Dentre todas as respostas, apenas quatro participantes informaram que internalizaram a situação; dois deles, que já haviam passado por experiências militares anteriores, responderam que se sentiam à vontade com a situação, com a certeza de que tudo aquilo era temporário e que iria passar; para os outros dois, que eram oriundos do mundo civil, a pressão deve existir num ambiente de formação militar, uma vez que em alguns casos precisariam manter a calma e a racionalidade em momentos de estresse. Ressalto que essa necessidade de manutenção da calma e da racionalidade durante as intempéries da profissão é um ponto de concordância com outros participantes da pesquisa.

Outrossim, para 75% dos ex-alunos marcas negativas e críticas severas ficaram da formação à qual foram submetidos. Saliento que o sentimento de injustiça e humilhação foi um ponto frequente entre os alunos. Aliado a isso, o “desperdício de tempo” (DISC3) e a indagação “o que estava fazendo ali” (DISC12) perpassava nas mentes dos alunos no momento em que se encontravam no curso. Tudo isso, muitas vezes, em função do tratamento duro e ríspido informado por muitos deles, quando “determinadas situações pareciam passar a normalidade das cobranças” (DISC15).

Não obstante toda a problemática exposta, outra situação mereceu investigação. Para 19% dos que responderam o questionário o que mais os incomodava era o tratamento desigual dado aos alunos; eles julgaram que existia “tratamento diferenciado para determinadas

pessoas por ilhas de interesse” (DISC13). Nesse sentido, algumas pessoas eram favorecidas e tinham maiores “facilidades” no ambiente do internamento em virtude de poder “oferecer” algo de que a equipe dirigente necessitasse.

Todo o exposto legitima o processo de mortificação do eu (GOFFMAN, 2015) necessário numa instituição total e que faz com que os internos recebam as regras do internamento e passem a aceitá-las. O DISC16 demonstrou isso na passagem em que disse que “além das atribuições que todos tinham que executar eu tive que sufocar vários sentimentos”. Assim, ele deixou transparecer que, apesar de não concordar com muitas das regras que lhes eram impostas, precisava sufocar o seu próprio eu, com suas vontades, necessidades e sentimentos, para sobreviver e viver naquele ambiente.

A situação de impedimentos e necessidade de “sufocar” os sentimentos remete a Foucault (1999, p. 18) na primeira parte do livro *Vigiar e Punir* quando descreve o “afrouxamento da severidade penal”, informando que certamente se trata de uma mudança de objetivo das punições. No sistema punitivo moderno, não é mais ao corpo a que se dirige a punição. “À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições”. Nesse sentido, não se encontra justificativa técnica ou pedagógica para a manutenção dessa situação, uma vez que em se tratando da punição disciplinar, que está por trás das relações desenvolvidas entre os internos e a equipe dirigente como forma de manter a estrutura de funcionamento da instituição; segundo Foucault (1999, p. 150), “o efeito corretivo que dela se espera (punição disciplinar) apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento; é diretamente obtido pela mecânica de um castigo. Castigar é exercitar”.

Por fim, para terminar o questionário, procurei compreender os sentimentos dos Oficiais do CBMPE participantes da pesquisa para com o CFO/BM hoje, passados aproximadamente seis anos de sua formatura.

Nesse momento, os sujeitos da pesquisa ficaram abertos para falar sobre qualquer assunto que viesse as suas cabeças na hora de responder. Deixando espaço para que o sentimento dos mesmos aflorassem. Assim, a mais variada gama de sentimentos surgiram, desde a preocupação com o futuro da Corporação, pelo fato de não acontecer a entrada de novos Oficiais desde a turma de Aspirantes 2010, passando pelo sentimento de saudosismo por terem conseguido superar as adversidades e concluído com êxito um curso tão intenso, como vê-se em tais fragmentos: “o sentimento de que acabou, graças a Deus!”(DISC11) e “momentos muito especiais foram vividos, momentos de superação, de desespero, de alegria... sendo o maior sentimento, saudade... mas sem vontade de voltar” (DISC12).

Chegando ao sentimento de necessidades de mudanças estruturais no curso para que ele possa representar uma verdadeira formação profissional para os futuros alunos.

4.2 A representação dos Docentes sobre o CFO/BM

Para a realização das entrevistas com os docentes também foi estabelecido um roteiro de perguntas que, ao longo das mesmas, poderia ser alterado – acrescentadas algumas indagações ou mesmo suprimidas – conforme entendimento do pesquisador no desenrolar da entrevista. Com relação aos dois coordenadores do curso¹⁵, em que pese também terem sido instrutores em algum momento dele, o roteiro de entrevista foi adaptado para compreender a sua realidade de atuação dentro do CFO/BM, de modo que se conseguisse extrair dos entrevistados o mesmo nível de reflexão dos instrutores.

As entrevistas foram agendadas para serem realizadas nos locais de trabalho de cada instrutor/coordenador, com o intuito de que os mesmos pudessem estar em um ambiente onde se sentissem à vontade para falar. Uma das entrevistas aconteceu no “Grêmio” dos Oficiais, no Quartel do Comando Geral, por questões de conveniência tanto para o pesquisado quanto para o pesquisador.

Como regra geral, após uma explicação por parte do pesquisador sobre os objetivos da pesquisa e sobre a metodologia de trabalho, foi solicitado a cada pesquisado que assinasse o Termo de Livre consentimento esclarecido autorizando a utilização dos dados obtidos através da entrevista na presente dissertação, garantido o anonimato. Em seguida, após o preenchimento da ficha de caracterização do docente/coordenador existente no início do roteiro de entrevista, a gravação era iniciada e a conversa sobre o CFO/BM começava a fluir. Saliento que nenhum dos instrutores/coordenadores teve acesso anteriormente ao roteiro de entrevista.

Isto posto, após uma leitura inicial das entrevistas, percebi que poderia categorizá-las e dividí-las as mesmas categorias utilizadas nos questionários. Portanto, as entrevistas foram analisadas com base nas categorias de **relação teoria x prática** e o **distanciamento da sociedade**.

¹⁵ Um dos coordenadores foi o responsável pela organização pedagógica do curso, desempenhando suas funções na DE, como Coordenador do CFO/BM; o outro coordenador atuou em contato direto com os alunos, tanto na parte disciplinar, como no contato constante com instrutores e professores, e desempenhou suas funções no CA, como Comandante de Companhia.

4.2.1 A relação teoria x prática: remontando fragmentos

Como primeira pergunta, os entrevistados foram questionados sobre a importância das disciplinas ministradas por eles para a formação dos Oficiais do CBMPE, sendo que para os coordenadores a pergunta consistia em destacar a importância de um currículo tão diversificado em termos de áreas de conhecimento. Relembro que os dois instrutores entrevistados faziam parte de componentes curriculares distintos, um representando o eixo de formação humana e o outro o eixo técnico profissional com disciplinas da área operacional.

Em linhas gerais, os instrutores opinaram que as disciplinas ministradas nos dois componentes curriculares elencados eram importantes por desenvolver o pensamento crítico social nos alunos e, por outro lado, fazer parte da atividade fim da corporação. Então, se as disciplinas de formação humana atuam no sentido de formar um profissional cidadão, as disciplinas operacionais têm como objetivo dotar os alunos dos conhecimentos técnicos necessários para o desempenho da atividade fim da corporação. Por sua vez, os coordenadores disseram acreditar que toda essa gama de disciplinas era importante, sendo que o DOC4 julgou que muitas delas eram utilizadas para preencher requisitos formais junto ao MEC para o reconhecimento do curso como nível superior. Já o DOC2 explicou que as atividades a serem desenvolvidas por um Tenente da Corporação envolvem diferentes habilidades, sejam de gestão administrativa, jurídica ou operacional. Portanto, o currículo precisa dar conta de toda essa gama de conhecimentos a serem construídos pelos alunos.

Partindo desse pressuposto, é importante ressaltar que a *Matriz Curricular Nacional* para a formação dos Agentes de Segurança Pública (BRASIL, 2014), alicerçada em pesquisas realizadas com o intuito de construir o perfil profissiográfico de um Bombeiro militar, demonstra que as competências exigidas para tal profissão perpassam os conhecimentos desenvolvidos por diversas áreas do conhecimento científico; além de que o Bombeiro militar precisa “ser flexível” (BRASIL, 2014, p. 35), ou seja, não pode permanecer enrijecido e convicto de que existirá uma fórmula para o desempenho da labuta diária, mas tem a necessidade de utilizar e “atravessar” diversos campos do conhecimento no desempenho de suas atividades sejam elas operacionais ou administrativas. Portanto, é verdade que o currículo do CFO/BM precisa dar conta de diversas competências a serem adquiridas pelos Bombeiros militares; no entanto deve-se ter cautela com o crescimento da quantidade de informação repassada aos alunos, sobretudo se esta vier de forma descontextualizada, uma vez que de acordo com Morin (2003, p. 16) “o crescimento ininterrupto dos conhecimentos

constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmura linguagens discordantes”. Dessa forma, uma variada quantidade de conteúdos do curso pode se tornar de pouca utilidade ou até mesmo inútil a tais pessoas no momento em que sua relação com a prática profissional não é percebida nem tampouco contextualizada no ambiente educacional. Por conseguinte, é preciso remontar os fragmentos dos ensinamentos adquiridos no CFO/BM para que a aprendizagem possa se tornar significativa.

Um segundo questionamento feito versou sobre o tempo curricular dispensado para o CFO/BM, bem como sobre as ementas das disciplinas. Nesse ponto, o DOC3 se limitou a discutir apenas as disciplinas ministradas por ele, as quais faziam parte do componente curricular de formação humana. De acordo com ele, “em termos de carga horária eu acho que é uma carga horária satisfatória. Em relação às ementas, aos conteúdos, eu faria revisões, nas duas disciplinas (**História de Pernambuco e Institucional, e Sociologia Geral**). Acho que elas estão **descontextualizadas**¹⁶. Acho que é necessário ter uma discussão mais atual”. Ou seja, este docente reconhece a necessidade de se reformar as disciplinas, contextualizando-as de acordo com a realidade atual a ser enfrentada pelos futuros profissionais. Não obstante tal afirmação, é importante deixar claro que tal docente não se refere à integração e contextualização curricular como um todo, mas pontua a necessidade de reforma das disciplinas de formação humana ministradas por ele.

Já os demais entrevistados preferiram fazer uma análise geral acerca do curso, perpassando a sua carga horária total, assim como a divisão das disciplinas por áreas de conhecimento. Tanto o DOC1, que atuou como coordenador do CFO/BM em turmas anteriores, quanto o DOC4 acreditam ser a carga horária total do CFO/BM insatisfatória em virtude da quantidade de conhecimentos que os alunos precisam adquirir, pois “os alunos ficam numa pressão muito grande, tendo aulas no período da manhã, no período da tarde e algumas vezes no período da noite; o que, pela formação educacional, não contribui 100% para uma boa formação, né?” (DOC4)

Saliento que tais informações vão de encontro com as respostas dos ex-discentes aos questionários aplicados, uma vez que 63% dos que responderam o questionário acreditavam que o curso poderia ser reduzido, assim como somente 12,5% se sentiam totalmente preparados para a atuação profissional. Nesse sentido, importante observação é feita pelo DOC2 ao tratar sobre a questão do currículo do CFO/BM:

Eu acho que o grande problema da gente é que a gente nunca fez uma pesquisa pra saber qual é o objetivo que a gente quer... a gente nunca partiu

¹⁶ Grifo do autor.

desse princípio de fazer um estudo de o que é que a gente quer de um oficial pra a partir daí a gente desenvolver esse currículo; e a partir desse objetivo que a gente vai traçar é que, eu posso dizer se o meu currículo em 3 anos ele é muito longo, é muito curto; se ele pode ser reduzido;

Com base no exposto, convido à reflexão de Morin (2013, p. 37) quando esse autor prega a necessidade de se reformar o conhecimento. Segundo ele, tal reforma “deve originar-se dos próprios professores e não do exterior”. Então, os professores/instrutores/coordenadores do CFO/BM é que, em conjunto e com debates técnicos, podem decidir o que se espera de um Tenente do CBMPE e como deve ser a formação deste Oficial. Acredito que sem esse debate a Corporação permanecerá arraigada a antigas tradições que já não respondem aos anseios sociais para com os profissionais de Segurança Pública nem tampouco poderá dar efetividade à política nacional de reforma do ensino em tal área.

Prosseguindo nas entrevistas, os Oficiais foram perguntados sobre os conhecimentos que balizaram a atuação enquanto docentes, para os instrutores, e qual o papel do coordenador, para os coordenadores.

Ambos os instrutores falaram de uma falta de doutrina de formação no CBMPE; eles balizaram suas atuações como docentes em conhecimentos adquiridos fora do CBMPE, seja no âmbito civil, para o instrutor das disciplinas de formação humana, DOC3, seja em outras corporações militares (nos Estados do Pará, Rio Grande do Norte, Alagoas, Paraíba, entre outros), para o instrutor das disciplinas de formação profissional, DOC1. Nesse mesmo caminho se encontram as respostas relacionadas ao papel dos coordenadores, uma vez que o DOC4 afirmou que “minha função é ser o elo direto dos sessenta e dois alunos pra levar pra o comando e tentar administrar da melhor forma a convivência dos três anos de curso”. Por outro lado, o DOC2 destacou que um grande problema está em que

nem essa definição das funções do coordenador existem... eu tô lá pra resolver todos os problemas que estejam relacionados com os alunos oficiais do corpo de bombeiros, sejam eles problemas disciplinares, familiares, pedagógicos, administrativos, os mais diversos.

Nesse ponto, percebe-se que existe a ausência de uma política de formação para o CBMPE, uma vez que corrobora o proposto por Luiz (2008, p. 92) “uma boa Polícia, por óbvio, não pode ser refém do chefe do Executivo. Precisa, frequentemente, saber posicionar-se para assegurar o que realmente importa e não se perder com as mirabolantes ideias que traz cada novo governante”. Portanto, sem uma política de formação estabelecida, o CBMPE fica à mercê de vontades políticas que manipulam o ingresso e o modelo de formação dos

militares estaduais da forma que melhor lhes convém. O que torna o curso frágil no sentido de organização, metodologia e didática. Os coordenadores se classificaram como pessoas que estavam presentes no curso para resolver questões disciplinares, pedagógicas e outros. No entanto, chegaram a dizer que não existia uma definição da sua função.

Conforme as observações trazidas acima, pode-se ajuizar que até mesmo as atribuições dos formadores e coordenadores do curso ora estudado fazem parte de modelos próprios construídos por cada docente/coordenador, com base na experiência profissional de cada um, para balizar as suas atuações, não correspondendo a um modelo de formação pensado pela corporação no seu conjunto e sistematizado em uma proposta efetiva de como formar o Oficial do CBMPE. Nesse sentido, a dissociação da teoria com a prática é uma realidade que se apresenta como um desafio a ser vencido, exigindo da Corporação tomada de decisão urgente para refletir acerca dessa formação.

Ainda sobre a percepção em torno do currículo, os docentes foram indagados sobre a proposta da SENASP de Segurança Pública com cidadania, através de uma formação humana para os agentes que integram esse segmento profissional.

Nesse ponto todos os entrevistados se mostraram reticentes em como fazer acontecer tal propósito. Dois deles, DOC2 e DOC3, falaram sobre a importância e a exigência de se implantar a *Matriz Curricular Nacional* no CFO/BM sob pena de não autorização do funcionamento do curso; entretanto, eles próprios criticam a proposta da SENASP por não levar em consideração as diferenças regionais na implantação de uma base comum para todos os cursos de formação para agentes de Segurança Pública. “A intenção é importante, mas o trabalho foi muito pensado na realidade do Sudeste”, afirmou o DOC3. “É importante que a gente lembre que a gente vive num país com dimensões continentais. Então, existem características da região Nordeste que são muito específicas da região”, destacou o DOC2.

Por outro lado, os demais entrevistados demonstraram preocupação com a inserção de tais disciplinas sem se modificar a duração do curso, tendo em vista que para a implantação de disciplinas com características humanísticas que não existiam em cursos anteriores foi necessária uma readequação das que existiam, diminuindo a carga horária de algumas. Dessa forma, para o DOC1 “a formação humana ela é imprescindível, ela tem de haver. Porém o que não pode é uma coisa suplantar a outra”.

Vê-se, na frase acima, a dificuldade na implantação de novas alternativas formativas. No currículo prescrito para o CFO/BM, menos de 20% da carga horária é disponibilizada para as disciplinas de formação humana; entretanto, a preocupação com a formação técnica é latente, sobretudo nos Oficiais com mais tempo na Corporação e, conseqüentemente, em

virtude do modelo institucional hierarquizado, aqueles que tem o maior poder de decisão. Tudo isso é ratificado por Muniz (2001, p. 10)

uma das maiores barreiras para as substantivas mudanças no processo formativo dos policiais provém, exatamente, de uma característica marcante da cultura institucional das PMs. Refiro-me, particularmente, ao legado pernicioso deixado pela Doutrina de Segurança Nacional que, segundo os próprios policiais, teria contribuído, de forma decisiva, para “um [longo] período de desvirtuamento” das instituições policiais militares.

Partindo desse princípio, o DOC3 também chamou atenção para a mudança de atitude necessária para a implantação de práticas humanas na formação dos militares, uma vez que não se criou uma cultura institucional que valorize esse tipo de formação. Dessa forma,

acho que o resultado que se espera, uma mudança, ele não necessariamente vai ser atingido porque trabalhar, por exemplo, direitos humanos quando a pessoa que está responsável por trabalhar essa temática ela não necessariamente entende essa necessidade, fica difícil; o modelo antigo vai continuar sendo reproduzido. (DOC3)

Essa afirmação me levou a reafirmar a necessidade da discussão do curso pela corporação. Desde os objetivos, formação dos docentes que ministrarão aulas no curso, o estágio, a relação teoria e prática e a relação com a sociedade. A situação apontada pelo ex-estudante demonstra que uma vez que o docente designado para trabalhar a temática não tem domínio e nem afinidade pelo tema, torna a política proposta para o curso letra morta na realidade educacional das escolas de formação militares.

4.2.2 O distanciamento da sociedade: paradoxos de uma formação para o serviço da sociedade

Partindo para o segundo bloco de perguntas, procura-se identificar nesse momento as práticas docentes desenvolvidas ao longo do CFO/BM. Dessa forma, examinei questões sobre a atividade docente no dia a dia do CFO/BM, as estratégias para a construção do conhecimento, a percepção sobre os alunos e as competências que os mesmos deveriam adquirir ao final da disciplina ou mesmo do curso, e as práticas desenvolvidas que tiveram como escopo a implantação da MCN. Por fim, os entrevistados deveriam apresentar os principais desafios enfrentados enquanto instrutores/coordenadores do CFO/BM e quais as mudanças que eles promoveriam em uma nova atuação em tais funções.

Inicialmente, o DOC2 salientou as dificuldades iniciais para que o curso acontecesse. Como o sistema de ensino da Secretaria de Defesa Social passava por uma migração, integrando todos os Órgãos de Segurança Pública e adotando as diretrizes nacionais para a

formação dos profissionais da citada Secretaria, o CBMPE, através dos militares que trabalhavam na antiga APMP, que se tornava naquele momento ACIDES/CEMATA, precisava se adequar às novas diretrizes e, para tanto, necessitava construir um novo projeto pedagógico e, num mesmo documento, um planejamento geral de execução do curso – chamado no âmbito da ACIDES de projeto de curso. Com isso, o DOC2 afirmou que todo esse planejamento necessário foi realizado num prazo de 30 dias.

Passada essa problemática inicial, os instrutores entrevistados foram bastante enfáticos ao afirmar que a base da formação dos Oficiais estava no relacionamento que iria ser construído com a equipe de instrução. Para eles, uma mudança curricular e de pensamento institucional para a formação passa pela forma como os instrutores se portam diante de seus alunos. Para o DOC3 o grande desafio das disciplinas de formação humana é fazer com que se consiga, “já na formação, enquanto aluno, ele perceba que ele continua e ele nunca deixou de fazer parte da sociedade que o aguarda enquanto profissional”. Nesse ponto, foi perguntado a dois dos instrutores – DOC1 e DOC3 – se o regime de semi-internato não seria um paradoxo nessa formação humana e nesse desafio de criar um sentimento de pertencimento à uma sociedade maior, ocorreu um distanciamento de opiniões. Enquanto o DOC1 acredita que

existe a real necessidade de um período de afastamento, digo afastamento para imersão numa doutrina, na vivência da caserna, para que se deixem hábitos e construam outros para que se possa trabalhar não só a condição intelectual, mas a condição de convivência, de relações interpessoais, de uma mudança de cultura daqueles que vêm do mundo civil e ingressam na vida militar.

Para o DOC 3,

eu defenderia períodos ao longo dos três anos, onde o aluno ele precisaria estar mais familiarizado e mais presente nessa realidade da academia... se o currículo propõe uma formação mais de sociabilidade, mais voltada pra uma proximidade com a comunidade como um todo, se torne então contraditório querer uma reclusão, e ao mesmo tempo em que essa pessoa depois de três anos chegue na sociedade com a visão de que ele agora precisa ser humano... eu defendo é que existam períodos necessários, mas com o objetivo bem definido; que a pessoa saiba por que ele vai passar três, quatro, cinco dias de uma semana naquele local.

Sobre esse assunto, Muniz (2001, p. 11) explica que as Polícias Militares e, conseqüentemente, seu “irmão mais novo”, os Corpos de Bombeiros Militares, passam por uma crise de identidade iniciada com o fim da Ditadura Militar brasileira. A partir daí, percebe-se uma luta entre grupos diferentes que possuem percepções distintas sobre o ser policial militar. Para os defensores de uma instituição nos moldes antigos o esforço por se afastar “da doutrina militar aplicada à polícia ou do chamado ‘Militarismo’, conduziram as

PMs a uma outra armadilha doutrinária: o bacharelismo”. Entenda-se bacharelismo por uma política institucional voltada exclusivamente à interpretação e utilização de normas como base do funcionamento da Corporação. No entanto, as atividades das polícias militares e, principalmente, dos Corpos de Bombeiros Militares, requerem muito mais do que um profissional que se limite a interpretar códigos, normas e manuais técnicos. Para ser um Bombeiro militar o indivíduo precisa demonstrar um poder de adaptação a uma variada gama de possibilidades que vai enfrentar em suas atividades diárias. Nesse sentido, é com base nessa crise de identidade e numa falta de adaptação às novas realidades que dificultam o entendimento do ser Militar estadual e do como formar tal profissional.

Com relação às competências que os alunos deveriam adquirir e as estratégias pedagógicas utilizadas, os instrutores/coordenadores que tiveram contato com a área operacional afirmaram, sobre as práticas de observar os alunos, suas dificuldades a partir do revezamento dos mesmos nas equipes de trabalho, uma vez que uma operação de bombeiro se desenvolve sempre através da constituição de uma equipe que possui variadas funções, o trabalho em cada função é essencial para o conhecimento das necessidades de aprendizagem de cada aluno. Por outro lado, os instrutores entrevistados defenderam a necessidade do aluno, além de adquirir os conhecimentos técnicos-científicos necessários à atuação profissional, desenvolver a capacidade de liderança, que é muito importante na profissão Bombeiro militar, sobretudo para os futuros oficiais.

Por fim, os instrutores apontaram como principal desafio o rompimento das barreiras logísticas para o desenvolvimento do curso, assim como a necessidade de mudanças de atitudes do corpo docente e de revisões nos documentos de funcionamento do curso, como Regulamento Interno e currículos de diversas disciplinas, adaptando tais escritos para a realidade social e institucional existente na atualidade. Outrossim, como modificações propostas, os DOC2 e DOC3 destacaram a necessidade de apresentar a realidade aos discentes com a “aproximação cada vez maior com outras instituições de ensino. Se a proposta é ter uma formação superior acadêmica, o aluno dessa instituição ele não pode se sentir diferente ou a parte da realidade que outros discentes de outras instituições de ensino superior vivenciam” (DOC3). Por outro lado, o DOC2 foi bem enfático ao afirmar que

Seria muito melhor pra formação deles, eles já irem se adaptando às dificuldades da corporação durante todo o período da formação, porque eu acho que o choque quando eles chegassem, já pro aspirantado, com toda a estabilidade, eu acho que seria melhor, eu acho que seria uma coisa que eu mudaria, essa relação de proximidade entre o curso de formação de oficiais com as atividades diárias da corporação.

Dessa forma, percebe-se uma aproximação com o anseio da maioria dos discentes entrevistados que desejam uma otimização do período do estágio profissional como forma de melhor prepará-los para a atuação no dia a dia da profissão, aproximando-os tanto da realidade da Corporação quanto da sociedade que os espera enquanto profissionais.

Com isso, identifica-se, a partir da análise feita nas entrevistas e questionários, uma série de adaptações e recontextualizações à proposta da SENASP para a formação dos agentes de Segurança Pública, que corresponda à prática vivida nas academias de formação militares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da formação e constituição das instituições militares de Segurança Pública (Polícia militar e Corpo de Bombeiros Militar) a doutrina militarista do Exército brasileiro apresentou influência forte. Desse modo as funções de tais instituições, por vezes, chegavam a se confundir, sobretudo nos tempos em que o Brasil viveu a Ditadura Militar a partir de 1964. Portanto, a história recente de nosso País demonstra que tais instituições se complementavam em suas atividades de repressão à população em defesa da Ditadura Militar brasileira.

Por outro lado, percebe-se que somente a partir das últimas décadas do século XX foi que os Corpos de Bombeiros militares passaram a se constituir enquanto instituições independentes e separadas da Polícia Militar. Ou seja, os Corpos de Bombeiros ainda apresentam traços de tradições fortes de suas co-irmãs.

Nesse sentido, a formação dos Oficiais nas Academias militares dos diversos Estados da Federação possui uma tradição pautada nos princípios de hierarquia e disciplina, de acordo com os quais os “soldados” são formados para cumprir as ordens dos superiores, sem questioná-las.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao final da Ditadura Militar, os espaços para uma polícia autoritária e repressiva começaram a desaparecer. A sociedade preza por uma polícia defensora dos seus direitos e que esteja ao seu lado, contribuindo para uma sensação de bem-estar social. Dessa forma, alguns anos mais tarde, já na primeira década do século XXI, ocorreu a criação da Secretaria Nacional de Segurança Pública, tendo por objetivo servir como um fórum nacional de Segurança Pública, estabelecendo as diretrizes e o planejamento para tal área em todo o País.

Como base para suas atividades, a SENASP passou a atuar na área de formação dos profissionais da Segurança Pública e por isso deve definir diretrizes básicas para a formação de tais profissionais, elencando um rol de conhecimentos a serem adquiridos para o desempenho das atividades laborais dos mesmos. Assim, foi instituída a Matriz Curricular Nacional para as ações formativas dos profissionais de Segurança Pública (MCN), a qual passa por revisões periódicas e sofre modificações e inserções de novas diretrizes como forma de aperfeiçoar a política de formação na área de Segurança Pública.

Percebe-se que, com a elaboração da MCN por parte da SENASP, foi inaugurado um novo perfil e uma nova identidade para os agentes de Segurança Pública. No entanto, tal identidade carece de aceitação, sobretudo “por meio do apelo a antecedentes históricos” (WOODWARD, 2014, p. 11) que faz com que as antigas identidades se fortaleçam e

busquem seu espaço a partir da negação e da não identificação com essa nova identidade que lhes é proposta.

Portanto, o processo de implementação da MCN nos Estados brasileiros foi marcado por um cenário de lutas entre os grupos antagônicos no seio das instituições policiais e bombeiro militar.

A pesquisa em pauta se apresenta como uma precursora no que tange à observação dos conflitos existentes entre a proposta de um currículo “desenhado” segundo os princípios da MCN e o currículo vivido nas salas de aula e no Campus da ACIDES/CEMATA como um todo, abordando as relações entre a equipe dirigente e os alunos do CFO/BM. Dessa forma, acredito que tal pesquisa buscou contribuir com a reflexão e análise da formação do Bombeiro Militar. Ao dar voz a docentes e discentes do curso estudado pode-se abalzar as fragilidades e os acertos do curso e refletir sobre a real necessidade de se repensar a formação realizada ao longo do curso principalmente em três pontos-chave de tal modelo formativo.

Primeiramente, cheguei à conclusão de que os docentes e coordenadores possuem dificuldade em definir qual a real função deles dentro da formação, sobretudo quando se trata da função de coordenador de curso. Atribuímos este fato à ausência de uma Proposta de formação do CBMPE, que estabeleça as diretrizes para a formação em cada nível de ensino – formação, especialização e aperfeiçoamento. Acredito que tal carência é resultado da falta de incentivo e vivência em atividades de pesquisa no CBMPE. Neste contexto, retomo a Tabela 01 que apresenta o nível de escolaridade dos docentes do curso em pauta, no qual foi destacado que todos os docentes entrevistados possuem outra formação acadêmica diversa da formação para o Corpo de Bombeiros e, além deste dado, a metade dos docentes entrevistados possui Pós-graduação Strito Sensu, ou seja, têm vivência com a área de pesquisa. Esse dado é relevante na realidade do curso e pode ser entendido como um aspecto positivo que poderia ser aproveitado para um estudo sobre as políticas formativas na corporação. A valorização desses profissionais é elemento crucial para iniciar qualquer reflexão e mudança na proposta de formação.

Diante do exposto, como sugeriu o DOC2, através de um estudo técnico acerca das atividades formativas no CBMPE é que se poderá evoluir no sentido de criar e efetivar uma política institucional.

Um segundo ponto de destaque, no que tange à proposta de formação adotada atualmente diz respeito ao isolamento social dos cursistas tanto com relação à comunidade externa quanto com a própria Corporação. Em que pese a afirmação do DOC1 de que “particularmente eu entendo que a formação do Bombeiro Militar ela se assemelha a uma

mudança de diversos paradigmas do meio civil; é como se nós tivéssemos tratando de uma borboleta. Existe a real necessidade de um período de afastamento...”

Os discentes, principalmente, demonstraram bastante ressentimentos em torno do regime de semi-internato – com liberações para ir para casa somente nos finais de semana – afirmando, diferentemente, que o regime a que foram submetidos não foi benéfico e que precisa ser revisto. O DISC3, diferentemente do afirmado pelo DOC1, afirmou que “o regime de internato precisa ser modificado para que o tão importante vínculo com a família seja mantido, bem como o contato com o mundo externo e suas modificações não seja perdido”.

Nesse sentido, eis mais um ponto que precisa ser aprofundado e discutido em futuras pesquisas sobre o tema da formação militar, uma vez que mesmo entre os docentes não há consenso sobre o tema, conforme exposto pelo DOC3, que afirmou que a manutenção do regime de internato ou de semi-internato ao lado de uma proposta curricular que vise a aproximação dos discentes com a sociedade representa um paradoxo.

Um terceiro ponto a ser abordado e também com uma necessidade de aprofundamento maior, seria uma futura pesquisa acadêmica de estudos internos da Corporação, tem relação com as atividades práticas desenvolvidas pelos alunos durante o curso. Conforme se observou nos capítulos apresentados, o CFO/BM possui ao longo dos três anos o *Estágio de Habilitação Profissional*, o qual tem como objetivo aferir as aprendizagens dos alunos em atividades reais que testam a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos durante o curso. Entretanto, conforme alguns discentes informaram, o processo de estruturação do estágio, com a escolha dos docentes, a avaliação das atividades e o acompanhamento por parte da coordenação do curso não satisfaz os objetivos do mesmo. O sentimento dos discentes é de desapontamento, como demonstrado pelo DISC12 quando perguntado o que precisaria ser modificado no curso:

Principalmente a forma que se conduz o estágio dos alunos. O estágio é o que se tem de mais próximo da realidade e é tratado por muitos supervisores com desdém. Os grupamentos fingem que receber o aluno é algo produtivo e os alunos quando percebem o tratamento dado a eles se desapontam e seguem até concluir o estágio.

Diante do exposto, entendo que a presente pesquisa abriu caminho para os estudos acerca da formação militar no Estado de Pernambuco, oferecendo um panorama geral acerca das atividades de formação em corporação. Outrossim, acredito que muito mais pesquisas merecem ser realizadas para dar conta da complexidade dos fenômenos desenvolvidos em tal ambiente, dessa forma, concluo esta dissertação com o sentimento de que há muito ainda a ser

feito no processo de reforma da formação militar no Brasil e com a esperança de vislumbrar dias melhores ao lado de Corporações que realmente representem os anseios sociais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C. L.; MACHADO, E. P. O Currículo da Selva: Ensino, Militarismo e Ethos Guerreiro nas Academias Brasileiras de Polícia. **Capítulo Criminológico**. vol. 29. n. 4, dez, 2001a, p. 05-33.

ALMEIDA, Lucinalva Andrada Ataíde de.; SILVA, Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de Pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 2, n. 12, p. 1440-1456, maio-out 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/15552>> Acesso em: 15 jul. 2015.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**, 7. ed. São Paulo: Cortez. 2002, p. 39-57.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Matriz Curricular Nacional para Formação em Segurança Pública**. Brasília: Ministério da Justiça, 2003.

BRUNETTA, Antônio Alberto. Não formal e informal no ensino policial. **Revista Brasileira de Segurança Pública**. São Paulo v. 9, n. 2, 130-140, Ago/Set 2015.

_____. **Reforma Intelectual da Polícia Militar**. 2012, 206 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

Disponível em:

http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106258/brunetta_aa_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30nov15.

CERQUEIRA, Homero de Giorge. **A disciplina militar em sala de aula: a relação pedagógica em uma instituição formadora de Oficiais da Polícia Militar do Estado de São Paulo**. 2006. 230 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação-currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/11/TDE-2006-08-10T06:18:42Z-2452/Publico/HOMERO%20DE%20GIORGE%20CERQUEIRA.pdf. Acesso em: 18mar15.

CRUZ, Lara Abreu. **Currículo e contra-currículo: uma análise da formação profissional dos soldados do ronda do quarteirão**. 2013, 155 f. Dissertação (Mestrado), Curso de Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/lara_abreu_cruz.pdf. Acesso em: 20ago15.

FARIA, Cristiano José Galvão. **A transformação do indivíduo em quase Estado: um estudo etnográfico no curso de formação de soldados da Polícia Militar de Pernambuco**. 2014. 183 f.

Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo Ferraço; NUNES, Kezia Rodrigues. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo Ferraço; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii, 2013, p. 47-70.

FERREIRA, Deyvid Braga. **O signo “Segurança Pública” na Matriz Curricular unificada da SENASP**: condições de produção e efeitos de sentido. 2012, 125 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRANÇA, Fábio Gomes de. **Disciplinamento e Humanização**: a formação policial militar e os novos paradigmas educacionais de controle e vigilância. 2012, 163 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

_____. Segurança pública e a formação policial militar: os direitos humanos como estratégia de controle institucional. **Revista Estud. sociol.**, Araraquara, v. 17, n. 33, p. 447-469, 2012.

FRANÇA, Fábio Gomes; GOMES, Janaina Leticia de Farias. “Se não aguentar, corra!”: Um estudo sobre a pedagogia do sofrimento em um curso policial militar. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo v. 9, n. 2, 142-159, Ago/Set 2015.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. A representação do eu na vida cotidiana. 10 Ed. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2002

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história, Tradução de Atílio Brunetta; Revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIMA, Elcimar Maria de Oliveira. **Polícia e policiamento**: as ambivalências entre a formação profissional e a prática policial na periferia de Belém. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/policia_e_policiamento.pdf. Acesso em: 20ago15.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**. v. 5, n. 2, p. 50-64, jul-dez 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>> Acesso em: 15out15.

_____. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, Paola Bonanato. **Curso de Bacharelado em Ciências Militares:** reconstrução do percurso sócio-histórico, análise da concepção pedagógica e perspectivas. 2011, 151 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8SSH2T>. Acesso em: 20 ago 2015.

LUIZ, Ronilson de Souza. **Ensino Policial Militar.** 2008. 141 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação-currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/sociologia/teses/ronilson_souza_tese.pdf. Acesso em: 18mar15.

_____. **O currículo de formação de soldados da Polícia Militar frente às demandas democráticas.** 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação-currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/dissertacoes/a_pdf/disserta_ronilson_%20curriculo_form_pm_democracia.pdf. Acesso em: 18mar15.

MACEDO, Elizabeth et al. **Criar currículo no cotidiano.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educ. Soc.,** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 18mar15.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio-agosto 2010. Disponível em: <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/575/580>> Acesso em: 18mar15.

MELO, Maria Júlia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente,** 2014. 188f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MIRANDA, Ana Karine Pessoa Cavalcante. **Segurança Pública, formação policial e mediação de conflitos:** novas orientações para a atuação de uma polícia cidadã. 2011, 127 f. Dissertação (Mestrado), Curso de Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/ana_karine_pessoa.pdf Acesso em: 18 mar 2015.

MOREIRA, A.F.B. Currículo: concepções, políticas e teorizações. 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.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____ (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2002, p. 7-37.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Orgs.). **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Trad. Edgar de Assis Carvalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MUNIZ, J. A Crise de Identidade das Polícias Militares Brasileira: Dilemas e Paradoxos da Formação Educacional. **Security and Defense Studies Review**. USA, v.01. 2001. p. 177-198.

NASCIMENTO, Daniele Alcântara. **Concepções de professores da Academia de Polícia Militar de Brasília acerca do aluno Policial Militar**. 2012, 129 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

Disponível em:

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16465/1/2012_DanieleAlcântaraNascimento.pdf

Acesso em: 18 mar. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo Ferraço; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii, 2013, p. 47-70.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, E. D.; FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. Políticas curriculares no foco das investigações. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro (Orgs.). **Políticas de Currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 241-269.

PEREIRA, Benôni Cavalcanti. **Da instrução militar ao ensino policial: profissionalidade docente requerida para atuar como formador na Academia Integrada de Defesa Social**. 2013, 141 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

RUDNICKI, Dani. **A formação social de Oficiais da Polícia Militar: análise do caso da Academia da Brigada Militar do Rio Grande do Sul**. 2007. 365f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:

http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/formacao_social_de_oficiais.pdf. Acesso em: 18 mar. 15.

SANTANA, Douglas Freire. O ensino militar estadual além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos de Segurança Pública**. Goiânia, v. 6, n. 1, p. 33-41, 2014. Disponível em: <http://revista.ssp.go.gov.br/index.php/rebsp/article/viewFile/175/66>. Acesso em: 15 ago. 2014.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 15-38.

SARTI, Flávia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: teoria e prática**. São Paulo, v. 18, n. 30, p. 47-65, jan-jun 2008. Disponível em <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106942/ISSN1981-8106-2008-18-30-47-65.pdf?sequence=1>> Acesso em: 15 jul. 2015.

SENA, G. N.; CORRÊA, C.; SILVA, M. F. G. O Ensino Militar e a Complexidade: O Curso de Formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco Sob a ótica de Ex-Alunos. **Revista FLAMMAE**, Recife, v. 2, p. 169-190, 2016.

SILVA, João Batista da. Os novos parâmetros educacionais das Polícias Militares brasileiras: um exercício de análise a partir da formação profissional dos soldados da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte, na primeira década do século XXI. **Revista bras de seg. Pública**, São Paulo v. 6, n. 1, 48-73, fev/mar, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

VALENTE, Manuel Monteiro Guedes. O(s) saber(es) e a formação como *nómos* de afirmação dos modelos constitucionais de polícia. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo v. 9, n. 1, 34-49, Fev/Mar 2015.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

APÊNDICE A – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO****FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES****MESTRANDO:** GETÚLIO NEVES SENA**ORIENTADORA:** PROF.^a DR.^a ANA DE FÁTIMA PEREIRA DE SOUSA ABRANCHES**TEMA DA PESQUISA:****O PRESCRITO E O VIVIDO NA FORMAÇÃO DE OFICIAIS MILITARES ESTADUAIS: TENSÕES SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO****OBJETIVOS:****GERAL:**

Analisar as tensões e possibilidades do currículo prescrito/vivido para a formação dos Oficiais do Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco.

ESPECÍFICOS:

Identificar as bases teóricas que nortearam o currículo prescrito para o CFO/BM;
Analisar o movimento entre o currículo prescrito/vivido no CFO/BM; no que se refere aos elementos formativos;
Analisar as representações dos docentes e discentes sobre o currículo do CFO/BM.

METODOLOGIA: Realizar análise documental, aplicar questionários e realizar entrevistas, com o posterior tratamento dos dados através da análise de conteúdo.

RISCOS E DESCONFORTOS: Em princípio inexistentes.

BENEFÍCIOS: Após o término da pesquisa, espera-se conhecer as representações dos docentes e discentes sobre o currículo do CFO/BM, bem como as práticas pedagógicas que caracterizam o currículo vivido, possibilitando o conhecimento das concepções teóricas e a prática docente. Desta forma pretende-se entender as lacunas de um currículo que em tese tem como objetivo promover na formação princípios mais humanos que visem aproximar a população das instituições de segurança pública.

DIREITOS DO SUJEITO PESQUISADO:

1. garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta;
2. liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si;
3. garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações;
4. garantia de utilização dos dados obtidos exclusivamente para fins científicos.

DÚVIDAS E ESCLARECIMENTOS: Getúlio Neves Sena, Rua Oliveira Fonseca nº 350, apto 401, Campo Grande, Recife-PE. CEP: 52.040-250. Telefone para contato: (81)99678-4932. Endereço Eletrônico: sena.getulio10@gmail.com.

Eu, _____ (pesquisado), abaixo assinado, tendo recebido todos os esclarecimentos acima citados, e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo toda documentação necessária, a divulgação e a publicação em periódicos, revistas bem como apresentação em congressos, *workshops* e quaisquer eventos de caráter científico.

Local:

Data ____/____/____

Assinatura do pesquisado

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Universidade Federal Rural de Pernambuco
Fundação Joaquim Nabuco
Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades**

Roteiro para entrevista no âmbito da Pesquisa de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ)

Tema: O PRESCRITO E O VIVIDO NA FORMAÇÃO DE OFICIAIS MILITARES ESTADUAIS: TENSÕES SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO

1. CARACTERIZAÇÃO

- 1.1. Nome completo: _____
- 1.2. Tempo de Serviço na Corporação: _____
- 1.3 Escolaridade: _____
- 1.4 Curso: _____
- 1.5 Experiência como Docente fora da SDS:
() SIM – Duração ____ anos e ____ meses, Nível/modalidade de ensino:

() NÃO

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 2.1. Tempo de serviço em Unidades Operacionais: ____ Anos e ____ Meses
- 2.2. Tempo de serviço em Unidades Administrativas: ____ Anos e ____ Meses
- 2.3. Atualmente atua em Unidade operacional ou administrativa? _____

3. ATIVIDADE DE DOCÊNCIA NA ACIDES/APMP

- 3.1 Tempo como docente do Curso de Formação de Oficiais: _____
- 3.2 Quantidade de turmas em que ministrou aulas:
() até 5 () entre 6 e 10 () mais de 10
- 3.3 Disciplina ministrada no CFO/BM – Turma de Aspirantes 2010:

Disciplina:	Ano:
-------------	------

Representação sobre o currículo:

4. Qual a importância da (s) disciplina (s) ministrada (s) pelo Sr. (a) no Curso de Formação dos Oficiais do Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco?
5. O Sr. (a) considera a carga horária disponibilizada, assim como a ementa da disciplina satisfatória? Justifique sua resposta informando o que permaneceria ou o que modificaria caso pudesse construir a disciplina “ideal”, do seu ponto de vista.
6. Quais os conhecimentos teóricos e/ou práticos que balizaram a sua atuação enquanto docente da (s) disciplina (s) em questão?
7. Considerando a proposta da SENASP de realizar uma “formação humana”, o que o Sr (a) destaca no currículo do CFO/BM como elemento inovador na realização da “formação humana”?

8.O que, no currículo do CFO/BM em sentido amplo, contribui para que ocorra um distanciamento da proposta de formação da SENASP de aproximação da população com o profissional de Segurança Pública e a realidade do CFO/BM? (Caso o Sr (a) julgue existir tal distanciamento)

9.Identificação das práticas docentes desenvolvidas no CFO/BM:

Em sua opinião, quais as competências que o aluno precisava desenvolver ao final da disciplina ministrada pelo Sr (a)?

10.Quais as práticas docentes utilizadas para mediar o desenvolvimento de tais competências?

Em sua atividade docente na disciplina em questão, quais as práticas docentes foram pautadas nos princípios da *Matriz Curricular Nacional* e visaram promover uma formação humana?

11.Considerando as mudanças paradigmáticas na formação dos agentes de segurança pública, o Sr. (a) buscou alinhar suas práticas aos novos paradigmas apresentados? Quais os desafios que ocorreram durante o período de docência?

12.O Sr. (a) modificaria algo em sua atuação como docente caso fosse ministrar aula em uma nova turma do CFO/BM? Se sim, o que seria modificado?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Fundação Joaquim Nabuco
Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades

Mestrando: Getúlio Neves Sena

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

Questionário no âmbito da Pesquisa de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades
(UFRPE/FUNDAJ)

Tema: O PRESCRITO E O VIVIDO NA FORMAÇÃO DE OFICIAIS MILITARES ESTADUAIS: TENSÕES SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO

Caro (a) participante,

Este questionário faz parte de um estudo desenvolvido no âmbito da pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades, uma associação entre a Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco tendo como temática central a análise dos currículos prescritos e vividos na prática no âmbito da formação dos Oficiais do Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco.

As informações aqui prestadas terão absoluto sigilo, servindo exclusivamente para fins de pesquisa científica, onde ressalto que suas respostas são imprescindíveis para realização da pesquisa.

Antecipadamente agradeço toda atenção e tempo dispensados!

1.O período de formação foi importante para sua atividade profissional hoje?

SIM NÃO EM PARTE

2.Como você avalia o CFO/BM quanto ao tempo do Curso e o aproveitamento do mesmo?

SUFICIENTE INSUFICIENTE PODERIA SER REDUZIDO

3.Ao término do curso você se sentia preparado para atuação profissional? Justifique sua resposta.

SIM NÃO EM PARTE

4.Sabe-se que a SENASP vem buscando criar uma formação voltada para a aproximação dos órgãos de segurança pública com a comunidade, você sentiu essa aproximação durante o curso? Justifique sua resposta.

SIM NÃO EM PARTES

5.Quais disciplinas contribuíram para sua formação no sentido de aproximar a população das instituições de segurança pública?.

6. Quais disciplinas conseguiram relacionar conteúdos e metodologia à atuação profissional do Oficial do Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco?

7. Em se tratando do relacionamento entre a comunidade escolar (Oficiais e Praças da APMP, alunos, instrutores, professores civis), como você classificaria tal relacionamento? Justifique sua resposta.

() MUITO BOM () BOM () REGULAR () RUIM () PÉSSIMO

8. Como você se sentia em relação ao tratamento dispensado para com os alunos durante o Curso de Formação?

9. Para você, algo poderia ser modificado no CFO/BM de modo a fazer com que o curso prepare o aluno para lidar com a atividade profissional cotidiana? Se sim, o que você modificaria?

10. Qual o seu sentimento hoje em relação ao CFO/BM?