

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

BENÔNI CAVALCANTI PEREIRA

**SABERES MOBILIZADOS POR FORMADORES DA ACIDES NA CORRELAÇÃO
DE FORÇAS ENTRE O *HABITUS* DA TRADIÇÃO DA INSTRUÇÃO MILITAR E A
CONFIGURAÇÃO DA *DOCÊNCIA* NO ENSINO POLICIAL**

Recife
2018

BENÔNÍ CAVALCANTI PEREIRA

**SABERES MOBILIZADOS POR FORMADORES DA ACIDES NA CORRELAÇÃO
DE FORÇAS ENTRE O *HABITUS* DA TRADIÇÃO DA INSTRUÇÃO MILITAR E A
CONFIGURAÇÃO DA *DOCÊNCIA* NO ENSINO POLICIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Maria da Cruz Ramos

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

P436s

Pereira, Benôni Cavalcanti.

Saberes mobilizados por formadores da Acadêmicos na correlação de forças entre Habitus da tradição da instrução militar e a configuração da docência no ensino policial / Benôni Cavalcanti Pereira. – Recife, 2018. 229 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Kátia Maria da Cruz Ramos.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Policiais militares - Formação. 2. Policiais militares - Educação. 3. Saberes docentes. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Ramos, Kátia Maria da Cruz. II. Título.

353.36 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2018-42)

BENÔNÍ CAVALCANTI PEREIRA

**SABERES MOBILIZADOS POR FORMADORES DA ACIDES NA CORRELAÇÃO
DE FORÇAS ENTRE O *HABITUS* DA TRADIÇÃO DA INSTRUÇÃO MILITAR E A
CONFIGURAÇÃO DA *DOCÊNCIA* NO ENSINO POLICIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 27 de abril de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Kátia Maria da Cruz Ramos/UFPE (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Laêda Bezerra Machado/UFPE (Examinadora Interna)

Prof. Dr. Alfredo de Macedo Gomes/UFPE (Examinador Interno)

Prof. Dr. José Policarpo Junior/UFPE (Examinador Externo)

Prof.^a Dr.^a Tatiana Cristiana dos Santos de Araújo/UFPE (Examinadora Externa)

Dr. Eduardo Araripe Pacheco de Souza/ACIDES (Examinador Externo)

Ao Mestre dos mestres, Jesus Cristo.
O único digno de toda honra e glória.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, meu Deus, que me sustentou nos momentos mais difíceis desta caminhada, enfrentando desafios e contando com a ajuda dos seus anjos na Terra, e que me deu forças para continuar até o fim desta trajetória acadêmica. A Ele toda honra, toda glória e minha eterna gratidão, pois reconheço que Dele vem toda força, todo conhecimento e toda sabedoria.

À minha família em geral, que suportaram minhas ausências, minhas angústias e meus lamentos, oferecendo-me colo e carinho sempre.

Aos meus Pais – José Pereira da Silva e Marlene Maria Cavalcanti da Silva - eternos incentivadores da minha carreira acadêmica e vida pessoal, que me acolhem tantas vezes quantas forem necessárias, dividindo comigo cada angústia e cada conquista, orando sempre a Deus pela minha proteção e pelo desenvolvimento da minha sabedoria.

À Erika Samico, minha querida e amada esposa, que definitivamente suportou minhas ausências no lar e minhas angústias nos momentos de estudo, análise dos dados e inferências, sempre acreditando no meu potencial, não deixando esmorecer em nenhum momento, mas, ao mesmo tempo, apoiando minhas decisões. Dando-me ainda conforto, incentivo, amor e carinho, junto com meus filhos Caio Benôni e Lucas Benôni que dão maior sentido à minha vida.

À Kátia Maria da Cruz Ramos, minha orientadora, professora e ouvidora, pelos seus ensinamentos, pela constante disponibilidade, atenção e paciência para comigo em meio ao processo de formação como pesquisador. Sempre com críticas construtivas que me fizeram abrir os olhos para pesquisa, atuando com muita dedicação e profissionalismo, levando-me à constante reflexão. Sinto-me formado como pesquisador e como docente, mas não encontro palavras para representar tamanha admiração e agradecimento por tudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial aos componentes da Banca de Qualificação - Policarpo Júnior, Telma Santa Clara, Laêda Machado e Socorro Lucena - pelas importantes contribuições que me fizeram refletir sobre os encaminhamentos da pesquisa, bem como aos docentes do PPGE, por me ensinarem em suas práticas o que é ser docente universitário e pesquisador na área de educação.

Ao estimado Professor Marcos Barros, um dos impulsionadores da minha carreira docente desde o Curso de Especialização de Formação de Educadores, pela forma incentivadora, pela orientação pedagógica, e, em especial, pela

confiança depositada em mim quando da expectativa de ingressar no mestrado e continuar avançando com os estudos no Doutorado.

Aos Gestores da ACIDES/SDS, em especial ao Cláudio Borba e Manoel Caetano, aos Coronéis Ferreira Júnior, Geová Barros, Paulo Figueiredo, Fernando Correia, Franklin Leite, Tenente-Coronel Ivanildo Torres e demais amigos que fazem a ACIDES e a PMPE, pelo apoio irrestrito e estímulos à qualificação profissional, que retribuirei com muita dedicação à missão árdua na área de segurança pública.

Aos Oficiais e Praças do CEMATA/ACIDES, que abriram a porta para este pesquisador oferecendo todo apoio e tranquilidade para adentrar nos espaços acadêmicos de formação policial, demonstrando sempre muita receptividade e apoio à pesquisa.

Aos Oficiais que atuaram como formadores no CEMATA/ACIDES, por dedicarem grande parte do seu tempo para responderem aos instrumentos de pesquisas e, em especial, permitiram acompanhar seu trabalho de formação policial nas aulas em cada uma das disciplinas do CFO/PM.

Muito obrigado a todos!

"Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo"
(Paulo Freire).

RESUMO

No contexto da afirmação do paradigma preventivo e educativo presente nas políticas de segurança pública no Brasil, este estudo parte da compreensão de que para a configuração do ensino policial na perspectiva de ruptura com a tradição da instrução militar importa considerar o trabalho daquele que atua na formação do profissional de segurança pública como *formador* no ensino policial, na perspectiva de aproximação com o exercício de função *docente*. No caso, tendo como referencial teórico a noção de profissionalidade e saberes docentes ancorados nos conceitos de *campo* e *habitus* presentes na teoria bourdieusiana, esta pesquisa teve como objetivo analisar saberes que vêm sendo mobilizados por formadores da Academia Integrada de Defesa Social (ACIDES) no quadro da correlação de forças entre o *habitus* da instrução militar e a configuração da docência no ensino policial. E para dar conta deste propósito, teve como campo de pesquisa o Campus de Ensino Mata (CEMATA) da ACIDES, notadamente o Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Pernambuco (CFO/PM), e como participantes da pesquisa 08 (oito) Oficiais da PMPE que atuaram como formadores no âmbito do ensino policial no CEMATA/ACIDES, no segundo semestre letivo de 2016. Os dados foram recolhidos através de análise documental, aplicação de questionário, observação de aulas e realização de entrevista, os quais foram sistematizados por meio da análise de conteúdo em quatro eixos: concepções e requisitos para atuar como formador, presentes nas diretrizes para o ensino policial; concepções e requisitos para atuar como formador no ensino policial sob a ótica de formadores da ACIDES; saberes mobilizados por formadores na ACIDES no quadro de correlação de forças entre a afirmação do ensino policial e a pretensa ruptura com o *habitus* da instrução militar; reconfigurações de saberes mobilizados por formadores da ACIDES na tensão *habitus* da instrução militar versus docência no ensino policial. Os achados indicaram a mobilização de saberes com enfoque distinto daqueles vinculados à tradição da instrução militar por parte de alguns formadores da ACIDES, principalmente saberes disciplinares e saberes curriculares, mas ainda com grande valorização do domínio do saber da experiência operacional denotando uma força do *habitus* da tradição da instrução militar. Os achados também acenaram um reconhecimento da importância de saberes relacionados às Ciências da Educação para atuar no ensino policial. Por fim, o estudo aponta para reconfigurações no âmbito da organização do trabalho *docente*, em meio à resistência do *habitus* da tradição da instrução militar, que remetem a considerar a compreensão da relação entre instrução militar e ensino policial.

Palavras-chave: Ensino Policial. Saberes Docentes. Formação Policial. Formador.

ABSTRACT

In the affirmation context of the preventive and educational paradigm present at Brazilian Public Security Policies, this study is based on the understanding that the configuration of police education in the perspective of breaking away with the tradition of military instruction. It is necessary to consider the work of the one who acts for formation of the public security professional as an educator in police education, in the perspective of approaching with exercise of the teaching function. In this case, having as theoretical reference the notion of professionalism and teacher knowledge based on the concepts of field and habitus present in the Bourdieusian's theory, this research had the objective of analyzing knowledges that have been mobilized by instructors of the Integrated Academy of Social Defense (ACIDES) in the framework of the correlation of forces between the habitus of military instruction and the teaching's configuration in police education. In order to fulfill this purpose, the Campus de Ensino Mata (CEMATA) of ACIDES was the field of research, notably the Training Course for Officers of the Military Police of Pernambuco (CFO/PM), and as participants in this study, eight Officers of the PMPE who acted as instructors at the side of police education at CEMATA/ACIDES, in the second semester of 2016. Data were collected from documentary research, questionnaire application, observation of classes and interview conducted, which were systematized by content analysis in four axes: conceptions and requirements to act as instructor, present in the guidelines for police education; conceptions and requirements to act as instructor in police education from the perspective of ACIDES instructors; knowledge mobilized by instructor in ACIDES within the framework of the correlation of forces between the affirmation of police education and the alleged breaking away from the habitus of military instruction; reconfigurations of knowledge mobilized by ACIDES instructors in the habitus tension of military instruction versus teaching in police education. The findings appointed out the mobilization of knowledge with a different approach from those linked to the tradition of military instruction by some ACIDES instructors, mainly disciplinary knowledge and curricular knowledge, but still with great valorization of the knowledge domain of operational experience denoting a strength of the habitus of the tradition of military instruction. The findings also appointed out a recognition of the importance of knowledge related to the Education Sciences to act in police education. Finally, the study appointed out the reconfigurations within the framework of the organization of teaching work amidst the resistance of the habitus of the tradition of military instruction, which refer to consider the understanding of the relationship between military instruction and police education.

Keywords: Police Education. Teacher knowledge, Police training. Former.

RESUMEN

En el contexto de la afirmación del paradigma preventivo y educativo presente en las políticas de seguridad pública en Brasil, este estudio parte de la comprensión de que la configuración de la enseñanza policial en la perspectiva de ruptura con la tradición de la instrucción militar importa considerar el trabajo de aquel que actúa en la formación del mismo, profesional de seguridad pública como formador en la enseñanza policial, en la perspectiva de aproximación con ejercicio de función docente. En el caso, teniendo como referencial teórico la noción de profesionalidad y saberes docentes anclados en los conceptos de campo y habitus presentes en la teoría bourdieusiana, esta investigación tuvo como objetivo analizar saberes que vienen siendo movilizados por formadores de la Academia Integrada de Defensa Social (ACIDES) en el cuadro de la correlación de fuerzas entre el habitus de la instrucción militar y la pretendida configuración de la docencia en la enseñanza policial. Y para dar cuenta de este propósito, tuvo como campo de investigación el Campus de Enseñanza Mata (CEMATA) de la ACIDES, en particular el Curso de Formación de Oficiales de la Policía Militar de Pernambuco (CFO/PM), y como participantes de la encuesta ocho Oficiales de la PMPE que actuaron como formadores en el ámbito de la enseñanza policial en CEMATA/ACIDES, en el segundo semestre lectivo de 2016. Los datos fueron recogidos a través de investigación documental, aplicación de cuestionario, observación de las clases impartidas y realización de entrevista, los cuales fueron sistematizados por medio análisis de contenido en cuatro ejes: concepciones y requisitos para actuar como formador, presentes en las directrices para la enseñanza policial; concepciones y requisitos para actuar como formador en la enseñanza policial bajo la óptica de formadores de la ACIDES; saberes movilizados por formadores en la ACIDES en el marco de correlación de fuerzas entre la afirmación de la enseñanza policial y pretendida ruptura con el hábito de la instrucción militar; reconfiguraciones de saberes movilizados por formadores de ACIDES en la tensión habitus de la instrucción militar versus docencia en la enseñanza policial. Los hallazgos indicaron la movilización de saberes con enfoque distinto de aquellos vinculados a la tradición de la instrucción militar por parte de algunos formadores de ACIDES, principalmente saberes disciplinares y saberes curriculares, pero aún con gran valorización del dominio del saber de la experiencia operativa denotando una fuerza del habitus de la tradición de la instrucción militar. Los hallazgos también acentuaron un reconocimiento de la importancia de saberes relacionados a las Ciencias de la Educación para actuar en la enseñanza policial. Por último, el estudio apunta a reconfiguraciones en el marco de la organización del trabajo docente en medio de la resistencia del habitus de la tradición de la instrucción militar, que remiten considerar la comprensión de la relación entre instrucción militar y enseñanza policial.

Palabras Clave: Enseñanza Policial. Saberes Docentes. Formación policial. Entrenador.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Referencial para as ações formativas dos profissionais da área de segurança pública	81
Quadro 2 - Da instrução militar ao ensino policial	81
Quadro 3 - A relação dos saberes, competências e conhecimentos necessários à docência.....	92
Quadro 4 – Codificação e perfil dos formadores	124
Quadro 5 - Respostas de formadores acerca das mudanças observadas no ensino policial	124
Quadro 6 - Perfil individual dos participantes, a disciplina e a organização da sala de aula	159
Quadro 7 - Interações entre formador-formando e formando-formando.....	178
Quadro 8 - Síntese de saberes mobilizados por formadores no ensino policial na ACIDES	189
Quadro 9 - Saberes mobilizados no ensino policial na ACIDES, em termos de reconfiguração e resistência.	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias presentes nas Teses e Dissertações.....	35
Tabela 2 - Experiência docente acumulada pelo formador.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Produções sobre formação e ensino policial por ano de produção	31
Gráfico 2 - Produções sobre formação e ensino policial por área de conhecimento	32
Gráfico 3 - Produções sobre formação e ensino policial por campo de investigação	33
Gráfico 4 - Escala de tempo de serviço dos formadores na SDS.....	110
Gráfico 5 - Experiência acumulada na área administrativa (ADM)	111
Gráfico 6 - Experiência acumulada na área operacional (OPER)	112
Gráfico 7 - Nível de escolaridade/formação dos formadores	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIDES	Academia Integrada de Defesa Social
APM	Academia de Polícia Militar
APMP	Academia de Polícia Militar do Paudalho
BOPE	Batalhão de Operações Especiais
BTDC	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
CEE/PE	Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
CEMATA	Campus de Ensino Mata
CFHP	Curso de Formação e Habilitação de Praças
CFO/PM	Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar
CFS	Curso de Formação de Sargentos
CFSd	Curso de Formação de Soldados
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPI/PM	Curso de Preparação de Instrutores Policial Militar
DDHH	Direitos Humanos
EB	Exército Brasileiro
IES	Instituição de Ensino Superior
MCN	Matriz Curricular Nacional
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
PM	Polícia Militar
PMPE	Polícia Militar de Pernambuco
PMSP	Polícia Militar de São Paulo
PNSP	Plano Nacional de Segurança Pública
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
RPMont	Regimento de Polícia Montada
SDS	Secretaria de Defesa Social
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Inquietações desde sua origem	18
1.2	Delimitação do Problema	23
1.3	Organização da Tese	25
2	SOBRE FORMAÇÃO E ENSINO POLICIAL: O que dizem as pesquisas? 27	
2.1	O caminho metodológico do estado do conhecimento	29
2.2	Temática <i>Formação e Ensino Policial</i> no âmbito dos PPG's	30
2.3	Os caminhos e as especificidades exploradas nas pesquisas	35
3	CONSTITUIÇÃO DO FORMADOR NO ENSINO POLICIAL NA ACIDES À LUZ DO CONCEITO DE CAMPO E HABITUS	62
3.1	Entendendo <i>campo</i> e <i>habitus</i> no âmbito do ensino policial na ACIDES .	63
3.2	A incorporação do <i>habitus</i> pelo formador a partir da sua inserção no ensino policial e participação no campo militar: conflitos e dilemas	71
3.3	A caracterização da tradição da instrução militar na APMP versus a configuração do ensino policial na ACIDES	73
4	O ESTATUTO DE ENSINO POLICIAL NA ACIDES: profissionalidade do <i>formador</i> e saberes <i>docentes</i> em questão	79
4.1	O reconhecimento da <i>docência</i> no ensino policial num movimento de reconfiguração da profissionalidade do formador	82
4.2	Da mera instrução militar ao ensino policial: saberes docentes em questão	88
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	100
5.1	Caracterização do espaço investigado	103
5.2	Caracterização dos participantes da pesquisa	108
5.3	Procedimentos e instrumentos de pesquisa.....	114
5.4	O Estudo Piloto	121
6	CONCEPÇÕES E REQUISITOS PARA ATUAR COMO FORMADOR NO ENSINO POLICIAL	127
6.1	Concepções e requisitos para atuar como formador presentes nas diretrizes nacionais e estaduais para o Ensino Policial.....	127
6.2	Concepções e requisitos para atuar no ensino policial sob a ótica de formadores da ACIDES	144

7	SABERES MOBILIZADOS POR FORMADORES DA ACIDES NO QUADRO DE CORRELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE A CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO POLICIAL E A PRETENSA RUPTURA COM O <i>HABITUS</i> DA TRADIÇÃO DA INSTRUÇÃO MILITAR	152
7.1	Caracterizando o ambiente, o perfil de cada formador participante e a organização da sala de aula	154
7.2	Caracterizando os saberes mobilizados por formadores no contexto do desenvolvimento das aulas ministradas no Ensino Policial na ACIDES	163
7.3	Reconfigurações de saberes de formadores na tensão entre o <i>habitus</i> da instrução militar versus docência no ensino policial na ACIDES	190
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
	REFERÊNCIAS	208
	APÊNDICES	219
	APÊNDICE A – Questionário.....	220
	APÊNDICE B – Roteiro de Observação.....	223
	APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista.....	224
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento.....	225
	APÊNDICE E – Levantamento das Pesquisas do Estado do Conhecimento.....	226

1 INTRODUÇÃO

Na última década venho me dedicando ao estudo da formação policial, em especial, procurando entender implicações de processos de transformações sociais na atuação do profissional de segurança pública, principalmente por ter em conta que a escalada da criminalidade e da violência social ao longo dos anos vem impondo às Instituições de Defesa Social a imprescindível necessidade de revisão dos seus parâmetros de formação e reflexão da atuação de seus profissionais frente às comunidades, isto diante de evidências de que a formação limitada e/ou fragmentada do profissional de polícia termina sendo sentida diretamente pela sociedade, fato que salta aos olhos ainda hoje no cotidiano das ações policiais.

Como mudar esse cenário? É claro que é indispensável um conjunto de ações integradas, contudo, é indiscutível a necessidade de um processo de formação profissional que possibilite o acesso aos conhecimentos teóricos e práticos necessários para que o policial possa exercer sua função social, principalmente por lhe ser exigida a capacidade de compreensão, reflexão na ação e interpretação da realidade, respeitando os princípios, os direitos e os valores de uma sociedade democrática.

Neste contexto, há como não se considerar o importante papel do formador do policial? Ora, esse tipo de mudança acima explicitada provoca alterações no contexto da própria política de formação profissional, exigindo e impondo desafios àqueles que exercem a função formativa. Hoje, cabe ao formador (por vezes ainda denominado instrutor¹) o exercício da função docente, no sentido da atuação no ensino policial, segundo as exigências da nova função policial.

A partir dos consideráveis desafios que se apresentam para os Órgãos de Segurança Pública na busca da paz social, na formação policial vem se constituindo desafio superar a cultura de comportamento legalista e burocrático-militar com forte direcionamento para o combate punitivo ao crime, ou seja, a repressão, distanciando-se da perspectiva preventiva e educativa do trabalho policial. Isso aponta para a necessidade de avançar e superar o modelo tradicional da polícia,

¹ No âmbito militar, o instrutor é o militar dotado de conhecimentos específicos de sua profissão e responsável por ministrar sessões de instrução com vistas a capacitar seus próprios profissionais para desempenho de suas atribuições.

conforme defendem Poncioni (2004), Rondon Filho (2008), Lopes (2011), Cerqueira (2011), Paredes (2013) e Tobias (2014), entre outros.

A concepção do formador como instrutor, sustentada como mero transmissor de informações dos conteúdos programáticos, centrado na sua reconhecida experiência profissional, impõe limites aos avanços pretendidos pelo ensino policial (CERQUEIRA, 2006; LUIZ, 2008; LOPES, 2011; SILVA, 2012; PEREIRA, B., 2013; FERREIRA, 2015). E para promover esses avanços faz-se necessário considerar aquele que exerce a função de formador no ensino policial, na condição de formar o profissional de segurança pública, consolidando seu *status* de *docente* no ensino policial. No caso, levar em conta os saberes mobilizados pelos formadores neste movimento de reconfiguração da sua atuação formativa, em aproximação com a função docente.

Tal entendimento tem por base o afirmado por Gauthier et al. (1998, p. 20-21) de que

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

Essa compreensão encontra-se na base do propósito de realizar estudos acerca dos saberes mobilizados pelos formadores que atuam na formação policial, no movimento que consideramos de configuração da profissionalidade *docente* no ensino policial – cujo interesse tem sua origem em inquietações sentidas desde o início da nossa inserção na carreira policial militar.

1.1 Inquietações desde sua origem

Tal e qual na pesquisa realizada no âmbito do mestrado faz-se necessário reportar que a base de inquietações é originária do início da minha trajetória de vida profissional², especificamente a partir da inserção na Academia da Polícia Militar do Paudalho (APMP), na qualidade de cadete do Curso de Formação de Oficiais da

² Parte do relato acerca da minha trajetória de vida profissional tem por base o exposto na dissertação de mestrado (PEREIRA, B., 2013).

Polícia Militar (CFO/PM) – cuja duração correspondeu a três anos de estudos no regime de semi-internato, congregando em torno de 60 (sessenta) disciplinas curriculares anuais e inúmeras atividades extracurriculares (Ordem Unida, Operações de Defesa Interna e Territorial, dentre outras).

Essa malha curricular teve a condução dos trabalhos de formação numa concepção de *transmissão de conhecimento*, realizada pelos denominados instrutores que eram concebidos como os grandes detentores de conhecimentos próprios da vida policial militar³. Essa ordem de acontecimento inquietava-me principalmente pela lógica de *transmissão* na cultura militar, no que diz respeito ao cotidiano da caserna⁴ pautado pelo exemplo dos Oficiais da APMP, buscando incessantemente a representação ou simulação da realidade da vida militar.

Já formado e devidamente incorporado ao serviço operacional da Polícia Militar de Pernambuco (PMPE), deparei-me com uma gama de ações no campo de atuação profissional, desde simples patrulhamentos às complexas ações de gerenciamento de crises, sentindo-me despreparado para dar conta do exigido; a minha aprendizagem foi se constituindo na prática. Alguns autores, inclusive, vêm pontuando a preocupação com o distanciamento do que é ensinado na formação e o que efetivamente é exigido do policial no exercício de sua profissão (PONCIONI, 2004; SILVA, 2007; SILVA, R., 2009; LIMA, 2011).

Esta situação ratificou a inquietação sentida diante daquela lógica de *transmissão de conhecimento* da instrução militar, levando a questionar a formação na Academia, fato potencializado durante a graduação em Economia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), principalmente no que diz respeito a uma crítica à doutrina operacional de reprodução, por defender um processo de formação profissional do policial, adequado às competências exigidas pela sociedade de um agente de segurança pública.

Essa atitude questionadora, ao mesmo tempo em que mobilizava uma reflexão contestadora, possibilitava uma apropriação do sentido da minha escolha profissional, sem perder de vista as particularidades e os atributos da vida policial

³ Nesta pesquisa, adotaremos a expressão “saberes da experiência operacional” para designar esses conhecimentos.

⁴ Ambiente de trabalho ou de formação próprio da vida militar, com seus costumes, cultura e tradições.

militar, o que me valeu a indicação para trabalhar na APMP, após ser avaliado por um Corpo de Oficiais como tendo perfil formador.

Lembro-me como se fosse hoje dos questionamentos que me afloraram: O que era ter um perfil de formador? Espera-se de mim um formador que seja conhecedor do *ser policial*, ou do *ser instrutor ou professor* ou ainda um policial formador disciplinado e disciplinador, em termos militares? Após dois anos de árduos trabalhos na formação de novos Oficiais para PMPE, atuando na área específica de controle administrativo e disciplinar, percebi que era preciso mais do que vontade para operar determinadas mudanças ou transformações na formação policial. Era preciso buscar conhecimentos específicos, dentro e fora da realidade policial. Limitar-se ao conhecimento estritamente profissional e baseado nas nossas experiências da caserna não seria suficiente para promover os significativos avanços aclamados pela sociedade.

Some-se a isso o fato de que, na qualidade de Oficial da APMP, era potencialmente *instrutor* de quaisquer dos cursos de formação, e assim, atuei em sala de aula, acentuando mais ainda minhas inquietações. Mas, agora, com olhar mais específico para formação policial que vinha sendo reproduzida naquela escola militar, comecei a questionar se estudar Psicologia da Aprendizagem e Didática na minha formação inicial militar seriam suficientes para ser *formador* de novos profissionais face às complexas exigências da sociedade contemporânea.

Essas inquietações me levaram a retomar mais detidamente os estudos nos anos seguintes sobre questões relacionadas à sala de aula, começando pelo curso de extensão em Gestão e Planejamento do Ensino Policial em parceria com UFPE, até, posteriormente, realizar o Curso de Especialização em Formação de Educadores, oferecido na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Nesse curso foi realizado um estudo tendo como objetivo investigar o processo de avaliação do ensino-aprendizagem para formação de oficiais da PMPE, especificamente no campo da concepção da avaliação aos olhos dos seus docentes e discentes, bem como da análise das características das avaliações das disciplinas práticas do CFO/PM, verificando sua metodologia (processo, instrumentos e propósitos) por meio de coleta de dados junto aos discentes e docentes. Numa abordagem qualitativa, os dados foram coletados a partir dos questionários, junto aos sujeitos - cinco professores das disciplinas práticas e cinquenta alunos do 1º

Ano do CFO/PM. Os resultados indicavam caminhos e possibilidades de aprimoramento no que se refere ao resgate do sentido da avaliação como um meio de aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem, já que não era concebida como parte integrante do processo.

Essa foi uma oportunidade de me apropriar do debate sobre o cenário de insegurança aliada à necessidade de capacitar a polícia para o desempenho mais eficiente do seu trabalho, em termos de aportes teóricos. Embora não tenha percebido à época, nos resultados já havia um indicativo de outro olhar para o fenômeno, o lado do formador.

Novos rumos se sucederam com trabalhos mais específicos na área de planejamento do ensino policial, movimento de reconfiguração da APMP, passando a ser um Campus de Ensino da Academia Integrada de Defesa Social (ACIDES) e formulação de projetos de curso, à luz da recente Matriz Curricular Nacional (MCN). Esse documento norteador para ações formativas em Segurança Pública, oriundo do Governo Federal, e suas bases curriculares, sem perder as especificidades da instituição militar, terminou me levando à outra especialização, desta feita, na área de Segurança Pública, cujo trabalho de pesquisa fora justamente um estudo das contribuições da MCN para formação policial. Tal estudo suscitou-me mais dúvidas do que certezas; em meio a este processo de mudança, comecei a questionar o desenvolvimento do policial naquilo que se reveste do nascedouro – a formação - as habilidades e as competências necessárias para ações integradas de Defesa Social e que atendam às necessidades atuais da sociedade brasileira, principalmente interrogando: como se dará a mediação deste novo modelo de ensino? Que conhecimentos estão envolvidos neste processo de formação específica?

E isso levou ao segundo estudo desenvolvido, tendo por base que o clamor da sociedade por segurança fazia da formação policial uma área desafiante, que teve como objetivo investigar a natureza do policiamento ensinado na APMP, especificamente na concepção dos profissionais lá formados, em termos da malha curricular na formação e da visão dos anseios da sociedade frente às atividades de policiamento. Neste estudo, houve uma atenção às correntes mais atuais e respeitadas sobre o tema, utilizando-se da abordagem qualitativa e de entrevistas como instrumentos de coleta de dados, envolvendo nove tenentes recém formados pela Academia, e a última malha curricular do CFO/PM nos moldes tradicionais.

Novamente, a motivação foi o cenário de insegurança e alto índice de violência no nosso Estado, agora, associada à necessidade de identificar possibilidades de qualificar a formação dos Oficiais da PMPE para desempenhar mais eficientemente sua atividade de policiamento. Ou seja, tratar da função policial, por entender que a realidade atual exigia uma polícia de padrão contemporâneo, interligada com os avanços da sociedade e do mundo moderno. O resultado foi um conjunto de alternativas a serem desenvolvidas como política de formação na busca da excelência profissional, centrada numa nova concepção de policiamento.

Neste momento, ficava evidenciada a possibilidade de avançar nas questões da formação profissional do policial, até mesmo porque o cenário de mudança estrutural da Escola de Formação estava em curso, contudo sem estudos mais aprofundados acerca da sua dimensão interna.

Já atuando na ACIDES e considerando esse processo de integração implantado para ações de formação do profissional de segurança pública no Brasil, impulsionado pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), muitos projetos de cursos de formação foram entregues à execução, sob a responsabilidade das Supervisões de Ensino dos Campi de Ensino da ACIDES.

Entretanto, é importante que se diga que algo era, por demais, inquietante: múltiplos conhecimentos foram incorporados à formação policial, exigindo-se ações formativas interdisciplinares, sob a ótica dos atuais anseios sociais para melhoria da segurança pública abordando uma visão, agora, mais humanitária e voltada para proteção da sociedade. Contudo, em que medida isto modificava ou exigia mudanças na atuação do formador do policial? Qual o perfil do *instrutor* para atuar como formador nesta desafiante formação policial?

Em suma, foram essas inquietações que me levaram a retomar mais detidamente os estudos, passando por cursos de extensão e especialização com foco na formação policial, esse último coincidindo com o movimento de mudança nas políticas nacionais para ações formativas em segurança pública. E desta forma, nasceu o objeto de estudo da pesquisa do mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPE, começando assim uma nova trajetória na minha vida: a de pesquisador.

Nos estudos do mestrado, a investigação deu-se no sentido de responder a seguinte questão: no contexto de superação do paradigma repressivo e afirmação

do paradigma preventivo/educativo, qual a profissionalidade *docente* requerida para atuar na formação policial na ACIDES? Assim, aprofundei questões ligadas à atuação do formador diante da afirmação do paradigma preventivo e educativo, à profissionalidade *docente* e seus caracterizadores, com foco nos formadores que atuaram, naquela oportunidade, na última formação de Oficiais da PMPE, nos moldes de ingresso na carreira militar a partir do ensino médio. Os resultados dessa investigação, dentre outros, ao apontar para a compreensão da atuação do formador caminha para uma reconfiguração na direção do status *docente* em termos do reconhecimento de um corpo de conhecimento complexo e dinâmico que é exigido daquele que exerce a *função de ensinar* (PEREIRA, B., 2013), sinalizaram novos e instigantes caminhos a serem aprofundados, em especial a questão dos saberes mobilizados pelo formador no âmbito do ensino policial da ACIDES.

1.2 Delimitação do Problema

A sinalização de novos e instigantes caminhos foi ao encontro da premissa de que o atual cenário da (in)segurança pública denota a imprescindível necessidade de promover estudos e pesquisas em torno dessa temática. A afirmação de um novo paradigma para segurança pública (MUNIZ, 2001; BENGOCHEA et al., 2004; SOARES, 2007; CARVALHO; SILVA, 2011) vai incidir diretamente na política de formação policial, na qualidade de profissional de segurança pública, com corpo de conhecimento definido para exercer sua função social (BRASIL, 2000, 2001, 2009, 2014), implicando uma transformação que vai desembocar no formador.

É visível que a sociedade brasileira clama por respostas imediatas às demandas e pressões para melhoria da segurança pública no país. Este tem sido o eixo condutor para diversas pesquisas na área (ROLIM, 2006; SAPORI, 2007; PONCIONI, 2012), com apresentação de indicadores e reflexões de amplitudes diversas para a área de segurança pública, em especial, para as organizações policiais.

Numa busca bibliográfica a partir de 2004 até 2016, considerando o período de desencadeamento do movimento de transição paradigmática e do surgimento das bases nacionais para formação do profissional de segurança pública e,

consequentemente, de uma matriz curricular nacional (BRASIL, 2003), tivemos um panorama geral do debate sobre ensino policial.

Esse panorama, ao mesmo tempo em que evidencia uma preocupação da comunidade científica com a produção de conhecimento nessa área social de grande relevância na atualidade, denota caminhos específicos para avançar no olhar sobre esse objeto: o ensino policial. Inclusive sinalizando para a pertinência da realização de um amplo e sistemático debate sobre, entre outros: influências das políticas nacionais para formação profissional dos policiais e da MCN, vivência da formação profissional no campo militar, construção da identidade profissional e ambiguidades históricas da educação policial no Brasil, estratégias formativas necessárias à construção e mediação de conhecimentos, a prática docente, o ensino policial e o papel do formador.

Comungando com essa pertinência, na pesquisa do mestrado centramos esforços na caracterização dos elementos estruturantes da profissionalidade *docente* do formador no ensino policial, no contexto da mudança paradigmática – tendo como campo a ACIDES. Em tal estudo foi indicado, como fomentador de novas pesquisas, o questionamento: *que saberes são mobilizados pelos formadores em sua prática da função de ensinar a profissão policial?*

No caso, o referido estudo, ao evidenciar que o deslocamento da instrução militar para ensino policial implicou no reconhecimento de um corpo de conhecimento para exercer a função de ensinar, faz-nos crer no pressuposto de que tal deslocamento implicou na mobilização de saberes característicos dos denominados saberes docentes (SHULMAN, 1987; GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2002; FREIRE, 1996; CUNHA, 2004).

A partir dessa compreensão surgiu a seguinte questão: **No contexto da afirmação do paradigma preventivo e educativo, presente nas políticas de segurança pública, que saberes vêm sendo mobilizados por formadores da ACIDES no âmbito da correlação de forças entre o *habitus* da tradição da instrução militar e a configuração da *docência* no ensino policial?**

E, decorrente dessa questão, o objetivo geral é **analisar saberes que vêm sendo mobilizados por formadores da ACIDES no quadro da correlação de forças entre o *habitus* da tradição da instrução militar e a configuração da *docência* no ensino policial.**

Tal objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar concepções e requisitos para atuar como formador, presentes nas diretrizes para o ensino policial;
- Identificar concepções e requisitos para atuar como formador no ensino policial, sob a ótica de formadores da ACIDES;
- Caracterizar saberes mobilizados por formadores na ACIDES, no quadro de correlação de forças entre a afirmação do ensino policial e a pretensa ruptura com o *habitus* da tradição da instrução militar;
- Caracterizar (re)configurações de saberes por formadores da ACIDES na tensão *habitus* da tradição da instrução militar versus *docência* no ensino policial.

1.3 Organização da Tese

Esta tese congrega esta introdução, como primeiro item, e mais sete itens. O segundo item trata do Estado do Conhecimento, oportunidade em que apresentamos um panorama de pesquisas em torno da temática da formação e ensino policial, ressaltando sua pertinência e relevância, além de conter elementos que julgamos extremamente significativos para caracterização do objeto de estudo e análise dos dados que foram coletados no campo de pesquisa durante a realização desta tese.

Em seguida, o terceiro item aborda a constituição do ensino policial na ACIDES à luz do conceito de campo e *habitus*, utilizando-se do aporte teórico da corrente bourdieusiana, com vista a permitir uma apreensão efetiva do objeto de estudo a partir do entendimento do *habitus* constitutivo do formador atuante no campo militar.

No quarto, são tecidas reflexões sobre a profissionalidade requerida para atuar como formador no ensino policial, seus elementos e particularidades no ambiente de disputa travada entre o requerido e o vivido pelos formadores no âmbito da ACIDES, intitulado *Formadores na ACIDES: profissionalidade e saberes docentes em questão*.

O percurso metodológico é objeto de atenção do quinto item; lá são tecidas considerações sobre procedimentos de recolha e análise de dados. E no sexto e sétimo itens tratamos dos resultados da análise dos dados coletados, na perspectiva

de atingir os objetivos e responder a pergunta de pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, que se constituem como último item, discorreremos sobre a apreensão do objeto de estudo e as respostas às inquietações que nos conduziram à feitura desta Tese.

2 SOBRE FORMAÇÃO E ENSINO POLICIAL: O que dizem as pesquisas?

Nas últimas décadas evidencia-se um movimento de expansão acentuada dos estudos na área da segurança pública, com advento de cursos, seminários, encontros e fóruns específicos para apresentação dos resultados de estudos e pesquisas na área. No entanto, como campo de pesquisa, inclusive na área de educação, o debate é recente em termos do tratamento científico desta temática, a qual vai se apresentando como multidisciplinar.

Parte desses estudos - publicados em revistas científicas da área ou apresentados em congressos - é oriunda de teses ou dissertações, com todo rigor e exigência da vida acadêmica, produzindo um material riquíssimo em termos analíticos e/ou propositivos.

Embora recente, podemos observar um interesse cada vez mais crescente da pesquisa envolvendo a segurança pública. Graeff (2006, p. 3) já indicava este fato em sua pesquisa tendo afirmado que “as mudanças políticas e sociais que o Brasil atravessou nos últimos vinte anos parecem ter renovado o interesse acadêmico pelas instituições policiais”. E isso vem se dando com ênfase nos mais diversos aspectos: currículo, formação policial, prática pedagógica, ensino policial militar, identidade e formação profissional, entre outros. Aqui, em especial, constata-se esse interesse em termos de uma temática específica: *ensino policial* (LUIZ, 2008; VERAS, 2008; NASCIMENTO, 2012; HAMADA, 2016).

Nesse contexto, é primordial analisar o estado deste conhecimento produzido e apreender essa contínua expansão quantitativa e qualitativa da pesquisa a fim de possibilitar maior aprofundamento do objeto, coerência teórico-metodológica e análise mais apurada dos dados que foram coletados.

Dessa forma, partimos para realização de um estado do conhecimento, na forma de mapeamento com análises críticas, buscando colocar em evidência os temas e assuntos focalizados, as abordagens metodológicas, procedimentos e análises, os aportes teórico-metodológicos, resultados que possam ser replicados ou evitados (THOMAS, 2007), bem como as lacunas que podem estimular a produção de novas pesquisas.

Nesse sentido, a presente seção ganha pertinência por tratar da análise das teses e dissertações brasileiras relacionadas com a temática *Formação e Ensino*

Policial, foco do presente estudo, defendidas no período de 2004 a 2016 nos Programas de Pós-Graduação (PPG's) em Instituições de Ensino Superior (IES), distribuídas nas diversas regiões do país.

Pretendemos aqui demonstrar o panorama do estado do conhecimento da produção acadêmica brasileira sobre esta temática, sobretudo seus avanços ao longo dos anos, suas perspectivas teórico-metodológicas e resultados de investigação desse campo, com vistas a apreender os significados atribuídos pelas pesquisas à formação e ao ensino policial, notadamente o emergente debate sobre o exercício da função de *docente* para formação do profissional de segurança pública.

Além disso, compreender os caminhos apontados pelas pesquisas que trazem a temática da formação e ensino policial propiciou não só a visão do estado do conhecimento, mas também uma condição analítica mais apurada dos dados que emergiram da pesquisa. Isto será possível verificar no item dos resultados mais adiante.

A despeito das possibilidades de contribuições desses estudos, para além de mera visualização, confiamos nas pontuações de Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167) quando afirmam que “esses estudos favorecem examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, [...] apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação”.

E foi a partir dos resultados dos estudos e da pesquisa anterior (PEREIRA, B., 2013) realizadas no âmbito do PPGE que constatamos a intensificação de publicações, gerando novas inquietações e questionamentos para serem trabalhados aqui, em alinhamento com o objeto de estudo: Quais são os temas mais focalizados nessa área de formação e ensino policial? Como se apresenta o panorama desta temática e como tem sido abordado? Quais contribuições e a pertinência destas publicações para a área?

Como ainda são escassos estudos que realizem esse tipo de balanço na área de segurança pública, em especial no âmbito da formação e ensino policial, fez-se necessário este mapeamento de forma a examinar o conhecimento já produzido e constatar enfoques e lacunas existentes.

2.1 O caminho metodológico do estado do conhecimento

Partimos da condição de que o estado do conhecimento constitui-se em balanços das áreas e de que o volume da produção dispersa pelo Brasil indicou a necessidade de realizar esse balanço. Como afirmam Romanowsky e Ens (2006), são diagnósticos de temas relevantes, recorrentes e emergentes, e indicam, ainda, tipos de pesquisa, organizam as informações existentes e identificam as lacunas da produção numa área.

Ferreira (2002, p. 258) enfatiza bem, com base nos seus estudos realizados no Brasil, a compreensão local deste termo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, termo preferido neste trabalho, no contexto acadêmico brasileiro:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar.

Dessa forma, procuramos dar visibilidade e atenção a um considerável número de pesquisas numa área do saber que vem crescendo cada vez mais rápido, inclusive, com o crescimento na Pós-graduação em Educação, nomeadamente no sentido de levantar aspectos e dimensões que vêm sendo privilegiados e destacados em diferentes áreas e lugares. É importante lembrar que tudo partiu do desafio de conhecer *o que foi* e *o que ainda não foi* produzido no campo da segurança pública em torno da formação e ensino policial e *no que se aproxima* ou *se afasta do objeto em estudo* nesta pesquisa.

Os estudos que compõem esse estado do conhecimento originaram-se de uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTDC), contando com um aprofundamento do material nas Bibliotecas Virtuais da respectiva IES da produção científica identificada, tendo como corte temporal o período de 2004 a 2016, isso por considerar como marco inicial a implantação das políticas nacionais para formação do profissional de segurança pública oriundas do Ministério da Justiça (MJ) e como

marco final a disponibilidade no acervo digital.

Esse levantamento teve como descritor principal o termo *polícia* e secundários *formação e ensino policial*. A partir do termo *polícia* deparamo-nos com 2.538 Teses e Dissertações no Brasil, e, ao aplicar o filtro no marco inicial – 2004 – este número reduziu para 2.151 pesquisas. Pela análise inicial do título e leitura dos resumos disponíveis no BTDC, ou, quando necessário, nas respectivas Bibliotecas Virtuais ou sítios específicos na web, foi possível delimitar de forma mais segura o objeto de estudo *formação e ensino policial*. Em seguida, após esta primeira etapa de identificação do material coletado, passamos para busca e estudo da versão completa da dissertação ou tese.

Definimos como sistemática para seleção, análise e síntese do material: organização das produções por ordem cronológica; leitura de todos os resumos para elaboração das sínteses preliminares e posterior leitura da obra completa; identificação de tendências e categorização dos temas abordados; inferências e retrato mais circunstanciado das produções.

Nesse quadro, tendo por base uma abordagem qualitativa, a sistematização do estado do conhecimento congrega uma identificação das produções acadêmicas por região a que pertencem, seguido do programa de pós-graduação a que estão vinculadas e o campo de investigação. Aqui abrimos um parêntese para ressaltar que foram excluídas do levantamento as pesquisas cujo *locus* não contemplava a formação e ensino policial no campo militar.

Além disso, esta sistematização contemplou o mapeamento dos objetos de estudo, além de breves perspectivas metodológicas que circunscrevem essas pesquisas – no âmbito de uma síntese integrativa na direção de apresentar um panorama, lacunas e contributos sobre a temática *Formação e Ensino Policial*.

2.2 Temática *Formação e Ensino Policial* no âmbito dos PPG's

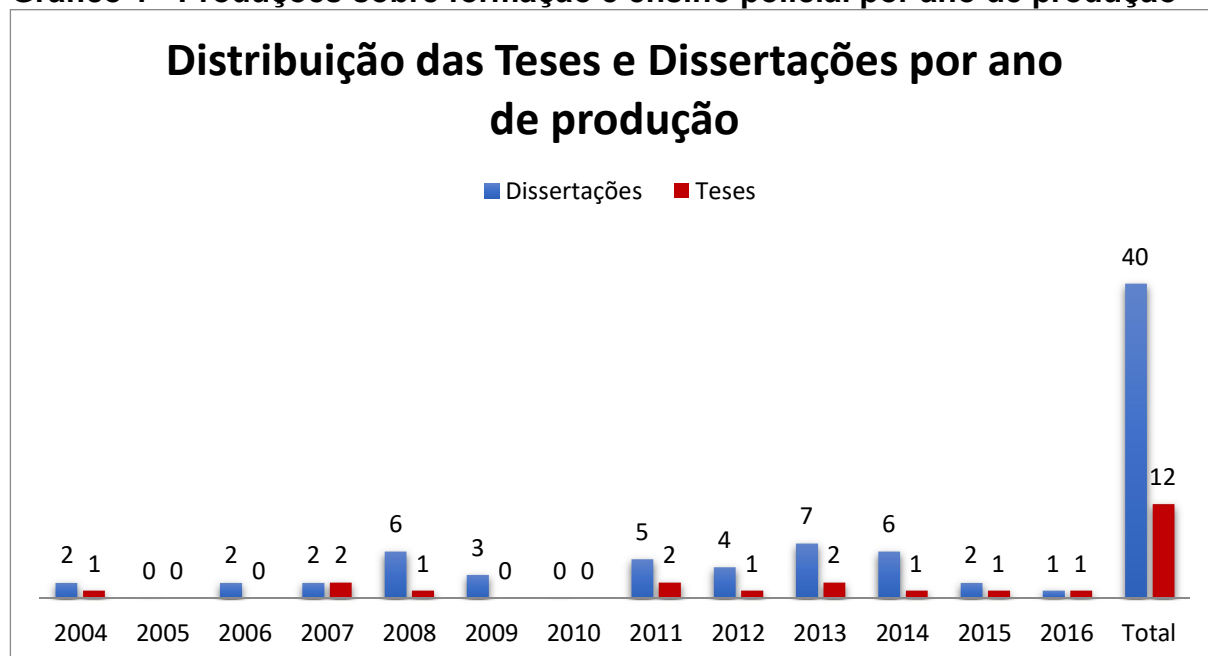
Sabemos que os PPG's representam um papel basilar na formação de pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento, além de impulsionar o surgimento de novas áreas e temáticas. Eles também têm papel essencial na consolidação das produções nas diversas áreas como centro de produção de conhecimento orientada por padrões de excelência acadêmica.

Evidentemente, as pesquisas na área da educação vêm se ampliando anualmente e se constituindo como área qualitativamente significativa, e, neste particular momento de ampliação, o surgimento de novas temáticas é de fundamental importância, principalmente em se tratando da área de segurança pública, no caso à baila, a formação e ensino policial, especialmente com a definição de bases curriculares para formação dos profissionais de segurança pública, editadas no ano 2000 e consolidadas em 2003 através de MCN.

A relevância dessas produções acadêmicas pode ser comprovada pelo interesse que despertam na Academia, especialmente nos PPGE's que, no período de 2004 a 2016, têm ampliado essa discussão em torno da formação policial, e, em algumas pesquisas, anunciando uma nova perspectiva formativa a partir do ensino policial.

Dito isto, este estado do conhecimento sobre *formação e ensino policial* constitui-se no mapeamento da produção científica em Programas de Pós-Graduação Brasileira. No gráfico a seguir, apresentamos a distribuição das Teses e Dissertações por ano:

Gráfico 1 - Produções sobre formação e ensino policial por ano de produção



Fonte: Elaborado pelo autor com base no levantamento do BTDC e Bibliotecas Virtuais.

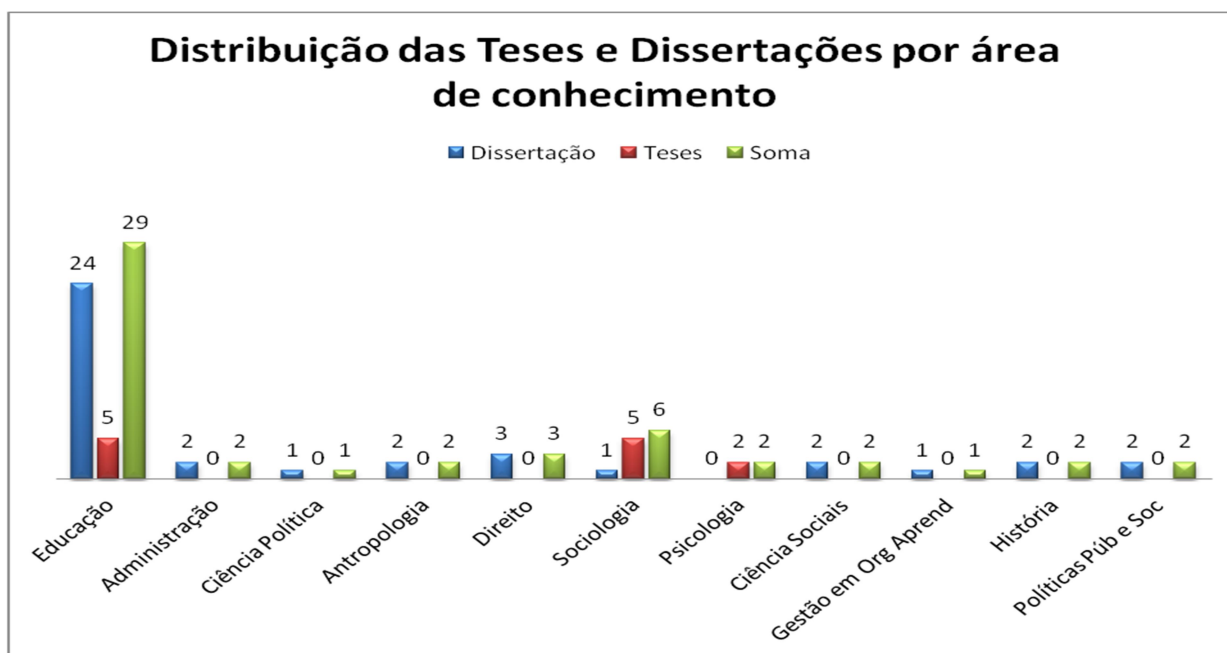
Foram mapeados 52 trabalhos científicos relacionados com a temática em

estudo, sendo 40 dissertações e 12 teses, no período considerado, de forma que três fenômenos ficaram evidenciados. Primeiro, há um interesse de natureza mais contínua deste objeto de estudo que emerge nas pesquisas nos últimos anos, importando considerar que os dados coletados de 2015-2016 ainda tendem a aumentar em função da disponibilidade da obra em acervos digitais deste ano de 2018. Segundo, houve no ano de 2008 e de 2013 duas grandes concentrações de pesquisa, em 2008 sugere a passagem do período em que as primeiras avaliações poderiam ser feitas em torno dos efeitos das bases curriculares lançadas pela SENASP, em especial, a MCN em sua versão original do ano de 2003 - com ordem de constância de estudos a partir de 2011 acerca da temática – e em 2013 muito em função dos estudos em torno das transformações que as Escolas de Formação Policial foram promovendo no seu sistema de ensino. O terceiro é a existência de 12 (doze) teses na área, reforçando a importância dada ao objeto de estudo considerando o rigor científico e sua ocorrência em anos distintos, sendo 02 (duas) destas teses oriundas de lacunas observadas em estudos anteriores do mestrado.

Também constatamos, a partir destes dados, um significativo conjunto de produções na área *formação e ensino policial*, representando cerca de 63% do total, emergindo no período dos últimos seis anos, ou seja, de 2011 a 2016, o que denota, proporcionalmente, um aumento igualmente recente pela investigação da temática.

Observada a distribuição por ano de produção, no segundo gráfico temos a distribuição destes estudos por Programas de Pós-Graduação, em termos da área do conhecimento científico:

Gráfico 2 - Produções sobre formação e ensino policial por área de conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor com base no levantamento do BTDC e Bibliotecas Virtuais.

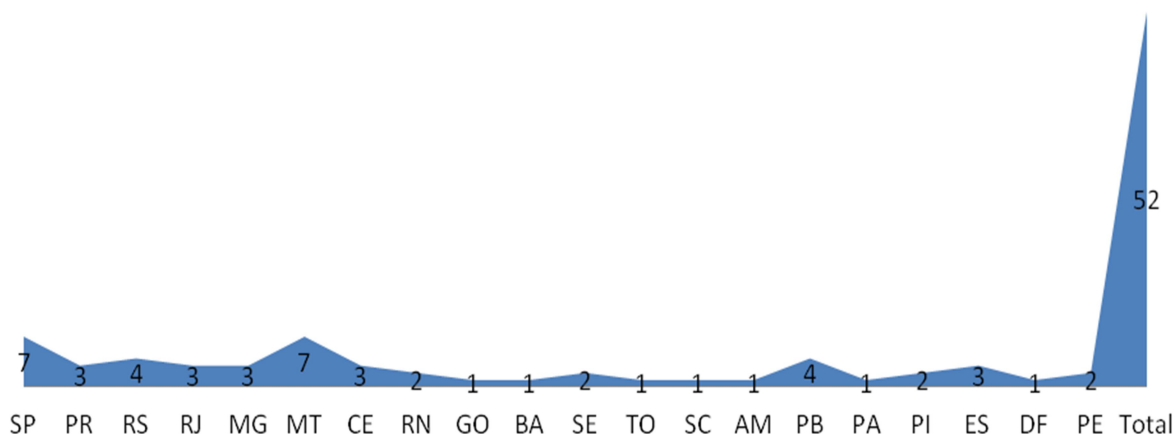
No gráfico acima apresentado é possível observar que há uma predominância de produções sobre a temática nos Programas de Pós-graduação em Educação, o que era absolutamente esperado haja vista a natureza de seu objeto de estudo centrar na formação e no ensino; em termos numéricos, temos 29 produções científicas, totalizando 56% da produção acadêmica nacional. Outro dado que chama atenção é o interesse de outras áreas por essa temática – *formação e ensino policial* - que se apresenta na forma multidisciplinar, por dialogar com outros objetos de estudos científicos, em especial a área da Sociologia que inclusive conta com mais teses do que dissertações. Todavia, é importante afirmar que estas pesquisas mapeadas apresentam limites no momento de inferir acerca da formação, do ensino e da atuação dos agentes formadores do profissional de segurança pública.

A seguir, no terceiro gráfico, apresentamos a distribuição de teses e dissertações por Estado Federativo, correspondendo ao campo de investigação atinente à pesquisa.

Gráfico 3 - Produções sobre formação e ensino policial por campo de investigação

Distribuição das Teses e Dissertações por campo de investigação

■ Estados



Fonte: Elaborado pelo autor com base no levantamento do BTDC e Bibliotecas Virtuais.

No sentido de organização destes dados, ressaltamos que alguns estados destacaram-se na condição de campo de investigação, em termos de produções científicas acerca da temática *formação e ensino policial*. Em especial, o estado de São Paulo, além de pioneiro no debate, congrega o maior número de produções sobre essa temática, juntamente com Mato Grosso, notadamente em função da organização institucional, pois a Polícia Militar de São Paulo (PMSP) adota um Sistema de Ensino Militar próprio. No caso do Mato Grosso, a PM promoveu alterações significativas na formação do seu profissional de segurança pública, estabelecendo parceria entre PM e a Universidade, promovendo reformas no seu ensino policial, alinhando-se com as bases do ensino superior, fato também ocorrido com as PM's dos estados do Ceará, Bahia, Paraná, Amazonas e Piauí, além do Distrito Federal.

Embora as Teses e Dissertações sobre esta temática tenham ampliado nos PPG's, como se vê nas projeções, é ainda uma temática com muito potencial a ser explorado. Em linhas gerais, esse levantamento apresentado ainda pode ser considerado como um dado a ser expandido em termos de pesquisas neste campo se comparado a outros, visto que esse número considera toda a dimensão

federativa, com 52 produções científicas mapeadas ao longo do período considerado, ou seja, 13 anos.

Este último destaque dado aqui também se deve ao fato de que 30% dos autores pontuaram a escassez de pesquisas ao realizar sua investigação. Além disso, outros autores não só relataram que temos poucas pesquisas na área, como evidenciaram elementos que demonstraram a necessidade de avançar e investir mais na produção de conhecimento na área da segurança pública, em especial da formação destes profissionais (SAPORI, 2007; PONCIONI, 2012).

Portanto, tratando-se do objeto específico em debate, sempre é bom ressaltar que as produções acadêmicas no campo da *formação e ensino policial*, embora ainda sejam restritas, não se pode negar o crescente interesse de realizar pesquisas nesta área, sobretudo em nível de mestrado. Os dados compilados revelaram um número significativo de pesquisas para uma temática emergente, totalizando 52 pesquisas, sendo 40 dissertações (77%) e 12 teses (23%), e, neste último, embora contabilize um percentual menor, o interesse neste grau de estudo (doutorado) representa um importante destaque científico, indicando a possibilidade de avançar ainda mais nas pesquisas, em especial no campo educacional, considerando a natureza da temática.

2.3 Os caminhos e as especificidades exploradas nas pesquisas

Como já fora mencionado anteriormente, diante da amplitude que se deseja alcançar nesta pesquisa, tornou-se fundamental aprofundar o conhecimento das pesquisas já realizadas em torno da temática, como afirmam, a respeito de se realizar um estado do conhecimento, Romanowsky e Ens (2006, p. 39): “esse trabalho não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”.

Neste contexto, buscamos analisar detidamente as obras científicas mapeadas de forma a identificar as categorias trabalhadas e exploradas no contexto discursivo ou investigativo, com convergência à área de educação, chegando à tabela a seguir:

Tabela 1 - Categorias presentes nas Teses e Dissertações

Temática	Dissertações	Teses	Soma
Formação Policial	18	06	24
Currículo	17	04	21
Educação Policial	08	04	12
Ensino Policial	06	01	07
Prática Docente	06	01	07
Identidade Profissional	05	02	07
Ensino Militar	05	02	07
Sistema de Ensino	03	00	03
Profissionalidade Docente	01	00	01
Total	69	20	89

Fonte: levantamento realizado no *site* da Capes e Bibliotecas Virtuais.

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Diante desta tabela, vários aspectos podem e devem ser destacados. Primeiro, após *formação policial*, ocupando o posto majoritário como se esperava, tanto nas Dissertações como nas Teses, figurando em 24 (vinte e quatro) produções científicas, a categoria *currículo* assumiu posto seguinte, estando presente em 21 (vinte e uma) produções como objeto investigado, muito em razão das questões que envolvem a MCN implantada em 2003 e suas atualizações, seguido da *Educação Policial* com 12 (doze). De forma emergente, as categorias *ensino policial* e *prática docente* aparecem empatadas como foco em 07 (sete) estudos, inclusive estas últimas categorias guardando importante relação investigativa com este estudo.

As categorias que apresentaram menos representatividade numérica não se consubstanciam em menor importância, pelo contrário, consideramos como categorias emergentes a serem pesquisadas ao longo dos anos, como *Sistema de Ensino* e *Profissionalidade Docente*, e que podem, inclusive, ser uma tendência crescente de pesquisa nesta área, em particular no campo educacional, em função das transformações em que está imerso o campo da segurança pública.

Os estudos privilegiaram a abordagem qualitativa e, como instrumento de coleta de dados, a realização de entrevistas apareceu em 36 (trinta e seis) das produções científicas, ou seja, presente na maioria das pesquisas, muito em função da natureza qualitativa do objeto aliada à profundidade que pode ser obtida por esse instrumento, muitas vezes se tratando de concepções, contextos e valores. Além disso, duas dessas entrevistas foram desenvolvidas na forma de grupo focal com vistas a apreender elementos advindos da interação grupal. Noutra, a opção foi pela

história oral, reconstruindo a memória das conjunturas institucionais ligadas ao Centro de Formação.

Considerando que o currículo e a formação policial em si foram categorias bem representadas nas pesquisas, em sua maioria foram responsáveis também pela grande opção pela análise documental, ocorrida em 33 (trinta e três) das pesquisas mapeadas e uso de questionários em 22 (vinte e duas) das pesquisas. A observação também foi bem representada sendo escolhida em 15 (quinze) das pesquisas mapeadas para apreensão do objeto, muito relacionado à investigação da prática formativa ou do desenvolvimento de ações e atividade na vivência acadêmica ou policial.

Constatamos também que a aplicação de questionário como instrumento complementar de outro instrumento apareceu em 07 (sete) das oportunidades em que foi utilizado. Ressalte-se ainda que, em 02 (duas) delas, pudemos constatar o uso das ferramentas estatísticas (regressão linear e análise de variância) adentrando numa pesquisa de abordagem de natureza quantitativa.

Além disso, a teoria das representações sociais foi utilizada por 04 (quatro) vezes nas obras pesquisadas, relacionando-se às categorias de identidade e formação profissional, ou para apreender concepções da formação policial. A etnografia, a otobiografia e a autoetnografia foram também utilizadas no sentido de revelar caminhos de vivência na formação policial que tecem a individualização e aprofundar as impressões acerca do currículo oculto na sua relação com o movimento de transição paradigmática na área de segurança pública e no processo formativo dos policiais.

Adentrando na caracterização das particularidades de cada uma das produções científicas, tendo como referência o campo de pesquisa, temos o seguinte panorama de estudo em termos de formação e ensino policial no âmbito das **Polícias Militares do Brasil**:

- a) No **Amazonas**, Miranda (2008) investigou as mudanças no processo de formação profissional do Oficial PM, na condição de *Bacharéis em Segurança Pública e do Cidadão*, adotando o modelo de padronização do ensino policial constante das Bases Curriculares para Formação de Profissionais de Segurança Pública da SENASP, em especial a MCN. A partir da pesquisa documental e das entrevistas com ex-alunos da primeira turma de Bacharéis

concluintes, revelou que houve uma adequação satisfatória do CFO, em termos curriculares, além de um bom dimensionamento do emergente ensino policial, em face das exigências sociais, aliado às boas experiências vivenciadas pela parceria com a Universidade Estadual do Amazonas;

b) Na **Bahia**, temos o estudo de Santo (2014) acerca do processo de implantação e operacionalização da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas no CFO/PM, realizado pela APM, em parceria com a Universidade Federal da Bahia, tida como experiência inovadora em termos de Educação Policial Militar. Usando a metodologia de estudo de caso, teve como sujeitos os alunos e professores das turmas formadas nos anos de 2011 e 2012, com uso de questionários e entrevistas, no sentido da avaliação e contribuição da metodologia implantada para o desenvolvimento da aprendizagem em termos de sua futura atuação como Oficial PM. O autor constatou que houve muitas mudanças curriculares a partir das orientações das MCN, de forma que a estrutura curricular do CFO/PM conta, inclusive, com outras metodologias que complementam o processo de ensino-aprendizagem direcionado à perspectiva mais crítico-reflexiva. Concluiu que a metodologia é adequada, porém o ensino policial é complexo e requer o uso de outras metodologias que atuam em complementaridade, ressaltando que o ambiente da APM não oferece as condições ideais para desenvolvimento efetivo da metodologia, na visão dos professores e alunos, mas que se trata de um *case* de sucesso na área da segurança pública.

c) Em **Brasília**, Nascimento (2012) buscou analisar as concepções de professores civis e militares acerca do aluno APM por intermédio de entrevistas e partindo da percepção da docência como uma atividade profissional especializada e que, especialmente na formação profissional do policial, é preciso conhecer e pensar sobre o aluno. Revelou no seu estudo que os professores, tanto civis como militares, concebem os alunos como alguém disciplinado e respeitador, mas com autonomia limitada, refletida no comportamento do aluno policial militar que tem direções estabelecidas pelas normas da PM e pelas legislações existentes na Corporação, sendo avaliado constantemente.

d) O estado do **Ceará** foi contemplado com três estudos:

- Veras (2008) estudou a origem da docência na PM e a maneira como os professores trabalham em sala de aula nos cursos de formação com vistas à configuração da nova identidade profissional do Soldado PM. Motivado pela inserção do ensino policial, considerado pelo autor como tema carente de exploração, analisou a prática pedagógica dos professores formadores atuantes no Curso de Formação de Soldados (CFSd) e sua articulação com as diretrizes nacionais, envolvendo professores civis e militares como sujeitos de pesquisa por meio dos instrumentos de observação e entrevista, além da análise documental. Revelou a ênfase no saber disciplinar e a falta de informação e leitura sobre ensino policial e o projeto pedagógico do CFSd, tido como prejudicial ao exercício desta docência, ressaltando a necessidade de maior parceria entre a Universidade Estadual do Ceará e a PM para desenvolvimento do ensino policial.

- Posteriormente, Miranda (2011), partindo da necessidade de mudança de paradigma nas ações policiais para discutir uma nova formação policial baseada na educação em direitos humanos (DDHH), investigou como a política de mediação de conflitos foi introduzida na formação PM, referenciada pelos documentos propostos pelo curso e as diretrizes nacionais da MCN, fazendo uso da análise documental em torno do ensino de Mediação de Conflitos no CFSd e os referenciais formativos da MCN, além de entrevistas com PM's. Seus estudos apontaram para necessidade de efetivar as mudanças na perspectiva do pensar e fazer policial, revendo o atual sistema de ensino policial na PM no sentido de (re)pensar a intencionalidade das atividades formativas, promovendo investimento no capital humano.

- Por fim, Cruz (2013) partiu da premissa básica da formação profissional com base nas reformas da *nova educação* a serem aplicadas nos currículos estaduais, a partir da base nacional da SENASP, buscando compreender esse processo no âmbito do CFSd. Utilizou-se de entrevistas e grupo focal para poder perceber a aprendizagem formal e informal, entre o currículo oficial e oculto. Revelou limites impostos às novas práticas e a existência do currículo oculto propiciado pela cultura institucional, funcionando como contracurrículo, cujas tensões minam a tentativa de mudança.

e) No **Espírito Santo** mais três pesquisas lançaram luz à temática em debate:

- Alves (2004) investigou o processo de formação PM analisando os currículos formal e real do CFO, considerando que a Instituição sofre grande influência das forças militares encarregadas da defesa nacional territorial. Investigou o cotidiano da vida escolar dos alunos-oficiais⁵, professores civis e militares, focando as práticas pedagógicas no âmbito da APM. Utilizou-se da análise documental, observação das rotinas e rituais militares, além de entrevistas individuais e grupos focais. Constatou que a vida escolar dos alunos policiais acontece num contexto de extremo rigor, mas contrário à obediência exigida pela rigidez, uma vez que os jovens alunos conseguem exercitar sua sociabilidade juvenil, por meio de comportamentos muitas vezes velados, que burlam o controle da disciplina militar. Revelou também que o currículo real da escola bem como a maneira como este socializa o jovem policial no meio militar, evidenciando relações no interior da instituição que são fundamentadas na hierarquização dos relacionamentos. Se, por um lado, as relações formativas se constroem no currículo real, na sua forma manifesta ou oculta, por outro lado, o currículo formal é inerte diante da força do vivido, de forma que não há consonância entre as propostas do currículo prescrito e o currículo em ação. Enquanto o formal propõe preceitos democráticos, de respeito e proteção aos cidadãos, assentados nos DDHH, as redes de relações construídas no cotidiano escolar, com base na rígida hierarquia, nas experiências arbitrárias, nas práticas autoritárias, sobrepõem-se e terminam por influir definitivamente na real formação policial.

- Krok (2008) também partiu da premissa que as polícias militares estão vinculadas constitucionalmente ao Exército Brasileiro (EB) na condição de força auxiliar e reserva desde a Constituição de 1934 e que sua atribuição constitucional é pela ordem pública. Para o autor, isto impõe duas lógicas distintas do uso da força, que redundam na prontidão para o combate e no emprego de atividades propriamente policiais e que esse vínculo possibilitou a instrumentalização das PM's pelo Governo Federal para a repressão política nos estados em períodos de exceção. Após restabelecimento da democracia, devido à fragilidade dos mecanismos de controle democrático sobre as PM's,

⁵ Denominação comum ao aluno do CFO/PM, também conhecido como cadete.

a autonomia anteriormente conferida permaneceu, manifestando-se em práticas arbitrárias e violentas, incompatíveis com o ambiente democrático. Na prática, o atrelamento constitucional com o EB tem influenciado na estrutura organizacional, na sua formação e na interação dos PM's com a sociedade. Verificou ainda a presença da doutrina de segurança nacional por meio de análise de grades curriculares, documentos, legislação e manuais do EB que serviram de orientação para a formação desses profissionais nas décadas de 70, 80 e 90. Concluiu que a PM ainda se apresenta resistente a reformas e a qualquer controle externo, com os comportamentos e as práticas observadas no regime militar. Essa resistência ocorre devido à alta institucionalização, sendo o vínculo constitucional com o EB um grande empecilho institucional para a realização das necessárias reformas.

- Nesse mesmo caminho seguiu a tese de Garcia (2013), com viés de reconstrução histórica dos DDHH, associando o fato de que as PM's são forças auxiliares do EB e vistas como instrumento de repressão. Assim, futuros PM's trazem para formação essas representações sociais de outros meios. Examinou os impactos da introdução da disciplina DDHH e das discussões acerca de um novo modelo de ação policial pautado no respeito à cidadania, a partir da análise do currículo da APM. Utilizou-se também da observação e das entrevistas com alunos, instrutores e gestores, além da aplicação de questionários. Entre as questões tratadas, destacou o confronto de representações sociais diferentes e, mesmo, contrárias, sobre o papel social da polícia e suas formas de ação numa democracia, a partir da análise dos sucessivos currículos desenvolvidos naquela unidade de ensino, contextualizando os momentos históricos em que foram implantados. A partir disso, o autor constatou que a formação policial na PM sofreu nas últimas décadas uma série de transformações que indicaram certo afastamento pedagógico em relação à formação militar típica das forças armadas regulares, porém, ainda é fortemente influenciada pelas representações sociais dos ingressantes e dos instrutores. Essas representações, na visão do autor, refletem o caráter excludente e preconceituoso da sociedade brasileira. Diante das incongruências no ensino de DDHH, o autor concluiu que o ponto chave nesse processo é a questão da transversalidade em relação aos DDHH

e às disciplinas correlatas, questão ainda pouco internalizada pelos professores/instrutores.

f) Em **Goiás**, a referência é a pesquisa de Pereira, E. (2013), cujo foco foi o ensino policial ministrado aos oficiais da APM/GO. O autor identificou as principais mudanças realizadas na malha curricular do CFO, em função dos interesses governamentais e de mudança no foco do trabalho policial, além das práticas pedagógicas dos docentes envolvidos no ensino policial militar. Baseou-se nas relações de poder (Foucault) e a história da instituição militar e de seu ensino (Ludwig e outros), fazendo uma revisão histórica e a conceituação de polícia e de ensino policial na APM por meio da análise documental, inclusive adentrando nas propostas curriculares da APM de Goiás e de outros estados. Na pesquisa de campo, a investigação optou pela observação e pelas entrevistas com ex-comandantes, ex-diretores da APM, ex-instrutores, atuais instrutores e alunos que frequentaram o último ano do CFO, no ano de 2012. Concluiu que o processo ensino-aprendizagem e as práticas curriculares atualmente desenvolvidas pela APM apontam para uma diferenciação do que ocorria durante os governos militares, voltados para o preparo do policial militar para a defesa do território, passando a essência do ensino militar a se concentrar em preparar o futuro profissional para lidar com situações do cotidiano, respeitando os direitos do cidadão. Chamou atenção para mudanças sociopolíticas caracterizadoras das disciplinas da malha curricular da APM, demonstrando um caráter mais civil do que militar, bem como a adoção de metodologias de ensino diferenciadas, havendo em alguns casos alternância entre a teoria positivista e uma mais progressista.

g) No **Mato Grosso** foram mapeados 07 (sete) produções:

- Começamos por Sandes (2007) que realizou estudo sobre os egressos do CFO, em relação aos princípios básicos sobre o uso da força e das armas de fogo. Julgou dois aspectos como fundamentais: primeiro, a APM ter aderido à base curricular nacional, instituída pelo MJ, passando a ter 4.780 horas-aula, realizado em período integral durante três anos; segundo, o reconhecimento de *Bacharel em Segurança Pública*. Focalizou a investigação na atuação policial dos jovens tenentes quanto ao uso legal da força em relação à formação que receberam no Bacharelado. Utilizou a pesquisa bibliográfica e

documental, além de realizar entrevistas juntos aos egressos do CFO que passaram pelo ciclo de formação no período 2001-2003. Concluiu que houve certa reformulação das bases curriculares para formação policial na PM aliada às perspectivas do ensino policial, mas constatou a necessidade de maior enfoque acerca dos princípios básicos sobre o uso da força e das armas de fogo, tanto no campo teórico como no prático com vistas a equalizar as expectativas e os anseios dos jovens tenentes.

- Rondon Filho (2008), por sua vez, investigou as implicações do processo educacional jurídico no CFO baseado no método de abordagem dialética com orientação fenomenológica (Merleau-Ponty e Foucault) com vistas a tentar entender as dimensões do conhecimento do ensino jurídico aplicado na PM. Sua pesquisa revelou que a dialogicidade não é levada em conta pela educação policial militar, havendo um processo educacional bancário, onde o aluno é considerado mero receptáculo de conteúdos. Outro fato que chamou atenção na sua pesquisa foi uma constatação de certa rivalidade entre o corpo docente jurídico e o corpo docente das áreas técnicas policiais e administrativas. O autor considera implicar em perdas consideráveis para os alunos no processo de ensino-aprendizagem na APM com foco nos DDHH. Apontou limitações do ensino militar em ambiente castrense, mas também avanços pela aproximação com ensino superior pela APM, embora ainda haja um embate forte entre o ensino humanista e o ensino técnico-profissional.

- Gonçalves (2009), por sua vez, estudou a trajetória do CFO no chamado Centro de Instrução Militar e a ênfase no poder disciplinar, comum às Instituições de ensino militar, analisando documentos da própria PM, em registros constantes do Arquivo Público do Estado e na História Oral, além de entrevistar ex-alunos que vivenciaram o processo de criação e desativação do referido Centro. Constatou o estabelecimento de uma doutrina ideológica a partir do planejamento das instruções militares, mas também do ensino profissional policial, sob as influências do EB e da PMSP, entendendo que é reconstruindo a memória que se possibilitam novos caminhos a serem trilhados.

- Já na pesquisa de Leal (2011), encontramos uma descrição etnográfica da APM, na perspectiva fenomenológica merleau-pontyana, com olhar lançado

às experiências vividas nos três anos no CFO. Partindo da MCN e da cultura fomentada na APM, apresenta uma profunda reflexão sobre a mudança de rumo da PM que está intimamente relacionada com a cultura de grupo que impera na formação policial, fundamentando-se numa disputa insana por espaços de poder e jogos de vaidade pessoal. Constatou que a trajetória de um currículo acadêmico está umbilicalmente ligada ao que eventualmente se fará dele na prática. Apresentou como subsídios para uma nova proposta de currículo, no sentido de integrar e modificar a realidade do mundo formativo, a compreensão das diferenças entre os atores, a valorização das capacidades individuais, a atualização ininterrupta das técnicas, a autonomia do sujeito cognoscente, o respeito ao mérito e a carreira policial militar.

- No sentido deste debate transformativo, Paredes (2013) realizou estudo exploratório junto aos alunos da APM, credenciada como IES, à luz da filosofia política de Hannah Arendt e a teoria das representações sociais de Moscovici, considerando uma crise de identidade profissional na PM. Buscou apreender a percepção dos cadetes em relação ao sistema de ensino institucional, fazendo uso de questionários baseados em evocações livres, composto por questões abertas e fechadas (111 Cadetes PM) junto a representantes dos três anos do CFO. Os resultados das evocações foi um número de vocábulos partilhados e pertencentes ao vocabulário do cotidiano da APM e da práxis educativa no contexto da PM, saberes, valores e competências da prática profissional institucionalizada. Concluiu na pesquisa que há grande esforço em modernizar o sistema de ensino na PM na busca dos ideais democráticos e de respeito à dignidade humana em superação à tradição militar de adestramento e controle. No entanto, as representações sociais dos alunos da APM, bem como os pontos de objetivação e ancoragem identificados, ainda refletem a identidade policial fortemente militarizada.

- Nas duas pesquisas mais recentes no Mato Grosso, vamos encontrar dois focos distintos: a de Ferreira (2015) teve o propósito de compreender a relação entre a população em situação de rua e a PM, tendo como base os DDHH como eixo transversal na formação policial, presentes na MCN e no currículo do CFSd, realizando entrevistas do tipo grupo focal e individual junto à população em situação de rua e policiais militares formados. Seus

resultados indicaram que a relação entre os sujeitos da pesquisa se funda em aspectos estigmatizantes, uma vez que existe desconfiança de ambos. Embora a MCN apresente concepções modernas para o ensino policial, isto não se efetiva no currículo voltado para a formação policial. Para o autor, ficou claro que o ponto considerado chave para que se tenha melhor prestação de serviços por parte dos PM's passa necessariamente pela formação daqueles que atuam em sala de aula, formando os policiais militares;

- e a de Machado (2016), cujo estudo sobre a formação na APM se deu através da escuta das vivências cotidianas dos alunos que compõem sua individuação, utilizou o método de investigação *otobiográfico* conceituado por Derrida, numa oitava de vida escrita, desenvolvida junto a alunos dos três anos de curso, por meio de *oficinas de transcrição*. Os resultados da pesquisa revelaram potências de vida, caminhos de vivências que tecem a individuação, numa perspectiva autobiográfica, indicando que a tecnicidade e a formalidade presentes no ensino policial militar não impedem o desenvolvimento das individualidades, mas, à sua maneira, produzem diversas formas de ser Oficial PM. Situados entre as normas e as relações humanas, os alunos têm que dar conta de sua própria formação, aquela que escapa à Instituição.

h) Em **Minas Gerais**, tivemos a oportunidade de conhecer três pesquisas, sendo duas delas em processo de continuidade de estudos:

- Na primeira, Hamada (2008) concentrou esforços no efeito-professor como fator que faz diferença no processo cognitivo; sua investigação se propôs a compreender os aspectos da formação do profissional de segurança pública da PM, a partir de uma abordagem quanti-quali. O autor coletou os dados por meio de levantamento documental em torno do funcionamento e da estrutura do ensino profissional e, com uso de aplicativos e estatística, organizou e interpretou esses dados relativos às notas finais das disciplinas no CFSd. Em seguida, partiu para o efeito professor com aplicação de questionário junto ao corpo docente identificado e aos discentes com vistas a analisar o perfil e as práticas pedagógicas. Concluiu que o efeito-professor está presente na formação policial, relatando a incidência de três fatores impulsionadores: a

experiência dos professores; o conhecimento do professor; e, o envolvimento do professor com as atividades de ensino e conhecimento do aluno. Finalizou afirmando acerca da necessidade de promover mais pesquisas em torno das práticas de aprendizado utilizadas pelo corpo docente a partir dos paradigmas que dominam o modelo formativo das policiais militares;

- Justamente na tese, Hamada (2016) continuou seus estudos sobre a formação do profissional de segurança pública, partindo para analisar a prática docente executada na APM, tendo como recorte o Curso Superior de Tecnologia em Atividades de Polícia Ostensiva, no sentido de explorar a atuação dos professores na formação dos policiais militares. Analisou a participação do professor na execução da prática docente, suas estratégias em sala de aula e a sua relação interativa com o aluno, coletando os dados por meio de observação e entrevista junto às turmas do curso, ou seja, seus professores e alunos, além da própria administração da escola. Seu estudo trouxe à baila uma rica exposição de contextos, dinâmicas e atividades no exercício da prática docente na formação policial da PMMG, destacando que os professores mostram-se motivados e tentando sempre melhorar a relação ensino-aprendizagem. Revelou também que os professores consideram como principais desafios para a docência voltada para o ensino do profissional de segurança pública o despertar de um senso crítico produzido em sala de aula e o oferecimento de condições para que os alunos possam ter espaço para discutir o próprio modelo policial.

- Entre estas duas pesquisas apresentadas, encontramos também a do Lopes (2011) que investigou a formação dos oficiais da PM no panorama de mudança sócio educacional do final do século XX. A partir da análise de documentos e legislações educacionais, demonstrou que fica explícita a intenção de trabalhar em um modelo de ensino por competências que privilegia a articulação teórico-prática, a reflexividade e a autonomia, além de favorecer a aprendizagem significativa. Entretanto, em conjunto com as entrevistas narrativas junto a profissionais que estiveram envolvidos com a educação de policiais militares, constatarem-se a incoerência teórico-prática entre o prescrito e o factual, em termos do processo de socialização da cultura militar e suas práticas, e a fragilidade na construção da identidade

militar e seus valores organizacionais. Apontou como obstáculos os conflitos normativos entre a formação de identidade militar e a nova concepção pedagógica - assumindo a necessidade de pesquisar mais este eixo -, a pesada estrutura curricular aliada à tradição do ensino militar, e, por fim, a falta de capacitação técnica dos policiais que trabalham com Educação Policial Militar aliada à ausência de um corpo docente permanente.

i) No **Pará**, a pesquisa de Lima (2011) buscou entender o processo de *fabricação* da identidade profissional do PM, a partir de seu ingresso por meio do CFSd e do CFO, e posterior inserção nas ruas, adquirindo saber prático do fazer policial. Baseou-se nos fundamentos da função policial e sua missão constitucional e apoiou-se no que denominou *pedagogia da suspeita* para designar o ponto de vista do policial em relação à sociedade. Entrevistando PM's que atuam nas ruas de Belém-PA, constatou uma formação mais militar do que policial, fundamentada nos pilares de hierarquia e disciplina que forjam o *habitus* militar, além de um processo formal e informal de socialização, oportunidade em que a aprendizagem oriunda da formação policial vai dando lugar ao aprendizado dos *bizus* da rua, resultando na chamada *suavilização da hierarquia*. Conclui que o processo de formação policial é algo contínuo diante do processo de socialização do policial novato, numa dinâmica entre o ensinar a profissão policial (academia) e vivenciar ser policial (rua).

j) Na **Paraíba** os quatro estudos são mais recentes:

- o primeiro autor é França (2012) que partiu da contradição existente entre a utilização dos novos paradigmas educacionais com propósitos humanizadores na formação policial da APM e o próprio disciplinamento institucional. Apoiado na teoria foucaultiana, realizou a análise documental e a observação direta e participante, seguida de entrevistas juntos aos instrutores e alunos. Concluiu que a utilização de novos paradigmas educacionais e dos discursos reconhecidos como humanizadores no ambiente disciplinador policial militar esconde relações de poder. Esses novos paradigmas educacionais servem de mecanismos mais sofisticados para legitimar práticas de controle e vigilância social dos alunos da APM, e a inexistência de direitos para os alunos no processo de formação policial leva à crença de que os DDHH servem apenas para proteção da marginalidade;

- a segunda autora é Nascimento (2013), cuja investigação se deu a partir das representações sociais de gênero junto a alunos e alunas submetidos ao currículo do CFSd, iniciando pela pesquisa documental no intuito de identificar as orientações oficiais presentes no currículo e, em seguida, aplicação de questionário a alunos e alunas da APM na busca das representações e autorrepresentações de gênero em relação às competências profissionais e pessoais presentes no currículo marcado pela aderência à MCN. Concluiu que as representações sociais são visivelmente marcadas pela divisão de tarefas entre homens e mulheres para exercício da atividade policial, evidenciando um *habitus* militar vinculante à figura masculina e excludente da feminina e que não há formação inclusiva de gênero na APM.

- a próxima autora é Barbosa (2013) que investigou a influência de diferentes práticas interventivas sobre as representações sociais dos DDHH em alunos do CFO, em torno do conhecimento e das concepções sobre os DDHH, bem como a sensibilidade empática dos participantes. Utilizou-se de questionários (176 cadetes), utilizando a técnica da associação livre de palavras e estatísticas paramétricas e não paramétricas. Os resultados indicaram a existência de um campo representacional dos DDHH e uma correspondência entre o conteúdo e a Declaração Universal dos DDHH, mas negativa com relação à sua efetivação, verificando uma baixa sensibilidade empática com respeito a alguns grupos sociais. A partir desses resultados, a pesquisadora selecionou a amostra do segundo estudo (48 cadetes), que visou promover uma mudança nas representações sociais dos participantes, conscientizando-os quanto ao papel do policial como defensor e promotor dos DDHH, que foram distribuídos, randomicamente, em três grupos: dois experimentais e um de controle. Ao final do programa de intervenção, os participantes dos três grupos responderam novamente aos instrumentos mencionados no Estudo I e os resultados, em medida objetiva, não indicam diferenças significativas entre os grupos experimentais e de controle, enquanto em medidas subjetivas, verificam-se mudanças no conhecimento dos DDHH, nas suas concepções e representações. Concluiu que é necessário ter programas interventivos voltados para educação em DDHH e de manter investigações dos aspectos teóricos e metodológicos das práticas interventivas em educação de DDHH.

- o quarto estudo é o de Santos (2014), que parte da crítica social à formação militarizada e à capacidade de responder aos anseios do Estado Democrático de Direito, dedicando-se a examinar como tem sido contemplada a proposta de desenvolvimento de competência presente na MCN para formação policial na PM. Para além da análise documental das normas educacionais e do currículo, realizou entrevistas com cadetes e soldados da PMPB. Chegou à conclusão de que o modelo de formação policial da PM vem se adaptando à MCN e atendendo às expectativas dos PM's, em especial pela maior relação professor-aluno.

k) No **Paraná**, temos mais quatro pesquisas:

- a de Blasius (2008) investigou se o currículo do CFSd contemplava, além da formação técnica, a formação e a vivência de valores necessários ao desenvolvimento da resiliência. Partindo do pressuposto da filosofia da polícia comunitária e da necessidade de lidar com as situações extremas e adversas, realizou entrevistas com instrutores do CFSd, constatando a característica técnica do currículo, em detrimento da formação moral, bem como insegurança demonstrada por alguns instrutores em trabalhar conteúdos de formação moral, ou ainda a abordagem de questões relacionadas à formação técnica e à formação moral de forma concorrente. Revelou que os instrutores são conscientes da necessidade de rever estes parâmetros formativos.

- e temos também os estudos de Kruger (2011) que teve como objeto a formação educacional e profissional do PM e as implicações para a formação da personalidade, tendo como campo o Instituto Policial Paranaense e sujeitos os alunos que frequentavam o CFSd e CFS. Utilizou-se de dois questionários estruturados com perguntas abertas e fechadas. Os dados demonstraram que a atividade de formação policial militar é de cunho constitucional, ou seja, pautada pela proteção e preservação da ordem pública pelo policiamento ostensivo e preventivo, sendo possível diagnosticar que a PM possui uma estratégia específica para formação da personalidade profissional e individual, e que esta sofre grande influência da caserna. O autor também concluiu que a formação profissional influencia bastante na vida do PM, mas necessita de aprimoramentos dos conceitos de segurança pública numa perspectiva de proximidade junto à comunidade.

- enquanto isso, Jacondino (2011) partiu da condição de um clássico modelo educativo dado aos PM's e frequente debate acerca do *novo* perfil profissional em superação ao padrão militarizado. Utilizou-se de entrevistas junto aos instrutores e ao coordenador do CFSd, além de entrevista focal junto aos alunos em formação. Noutro campo de pesquisa - Polícia Nacional do Paraguai (militarizada) - realizou também entrevistas juntos aos instrutores, dando mais amplitude à pesquisa. Seu estudo evidenciou que o modelo de formação destes policiais é caracterizado pelo padrão de conduta disciplinar, voltado para o combate à criminalidade reforçando o padrão punitivo. Além disso, o processo formativo é muito diferente do preconizado pelos críticos ao modelo atual de processos formativos dos policiais militares, limitando os embates travados em torno da educação policial.

- por fim, a pesquisa de Karpinsky (2013) descreveu a formação do Oficial PM investigando as produções científicas a partir da redemocratização brasileira, por ocasião da busca de uma nova identidade profissional por meio da formação. Baseado nos documentos oficiais, na literatura científica disponível e na proposta da MCN, apontou para mudanças significativas na formação dos Oficiais PM, contudo ainda com predominância de um processo formativo endógeno e tradicionalista nas APM's. Concluiu que é necessário aprofundar as pesquisas nesta área por entender que o caminho para melhorar a formação dos agentes de segurança pública está ainda para ser trilhado;

I) Em **Pernambuco**, além do estudo deste pesquisador (PEREIRA, B., 2013) já mencionado anteriormente, em torno dos elementos estruturantes da profissionalidade docente requerida para atuar na formação policial no contexto das exigências do paradigma preventivo, temos a pesquisa de Faria (2014) no caminho de evidenciar motivações que têm direcionado um elevado número de jovens a escolher a carreira de policial militar, mesmo diante das constantes críticas em geral feitas ao comportamento e uso abusivo da autoridade que são registrados contra a Corporação Militar. O autor fez a opção pela pesquisa etnográfica, realizando observações durante todo CFSd e entrevistas juntos aos alunos. Chegou à conclusão de que a busca dos jovens pela carreira PM está associada ao grande número de vagas para a sonhada estabilidade profissional ou ofício de família. E que o processo

formador e transformador do indivíduo em representante policial ou naquilo que chamou de *Quase Estado* é constituído por fenômenos sociais que se caracterizam por ser uma pedagogia além das transformações do corpo, típicas das Instituições PM, e fundamentadas por tradicionais paradigmas da tradicional Antropologia: a instituição total, os rituais de passagem, o totemismo e as encenações representativas interagindo com a dramaturgia da sociedade brasileira.

m) No **Piauí**, as duas pesquisas chamam atenção pelo seu objeto de estudo, pois guardam relações de proximidades com o desta pesquisa:

- A de Moura (2006) por apresentar um relato de estudo de caso realizado na APM, conveniada com a Universidade Estadual, à luz do agir comunicativo e da prática docente, a partir da perspectiva dos próprios professores. O interesse estava na construção do conhecimento através de acordos comunicacionais intersubjetivos, tentando desvelar a formação profissional no campo policial militar e o trabalho docente na perspectiva da racionalidade comunicativa. Investigou a prática desses docentes no cotidiano da APM, através de observações, entrevistas e aplicação de questionário junto a professores do Corpo Docente atuantes nos anos de 2004 e 2005, no Curso Superior de Formação de Oficiais. Organizou-se em torno de dois eixos: o primeiro foi formação profissional, teorizando sobre reprodução educacional, dos aparelhos ideológicos de Estado e do controle técnico do conhecimento por interesses diversos, construindo um *habitus* tendente à prática policial militar reativa; e, o segundo foi o trabalho docente e agir comunicativo, propiciando ampla discussão sobre a epistemologia da prática. Concluiu que a tendência é de prática docente tradicional passiva, e que, infelizmente, ainda resguarda a reprodução do conhecimento, não se coadunando com o objetivo de uma formação policial cujo conhecimento deve ser fruto de um consenso produtivo em uma comunidade política de discussão, capaz de formar profissionais úteis à sociedade;

- a outra pesquisa é de Silva (2012) que partiu do contexto de que a formação PM ao longo da história assumiu uma posição positivista e reproducionista, centrada na disseminação de condutas militarizadas. Investigou a prática pedagógica do Oficial PM que atua como formador no Curso de Formação de

Praças. Por meio de documentos, questionários e entrevistas com Oficiais Formadores e alunos, apreendeu que as práticas pedagógicas apresentam-se em linhas gerais em dois grupos definidos: um voltado para transmissão do conhecimento na forma produtivista; e, outro, em maior escala, voltado para produção de conhecimento com práticas pedagógicas inovadoras, assumindo uma postura mais dialógica entre teoria e prática e possibilitando uma reflexão crítica da realidade. A autora aponta como medida urgente a construção de formação específica na área de docência para formadores, envolvendo um aprofundamento teórico dos principais elementos inerentes a essa formação de forma a contribuir com a prática docente dos Oficiais formadores.

n) Para o **Rio de Janeiro**, encontramos três pesquisas que ressaltam a complexidade da formação do profissional de segurança pública:

- Poncioni (2004) investigou, a partir das representações sociais elaboradas por PM e policiais civis vinculados à formação e ao aperfeiçoamento profissional, o seu papel, as suas funções e o lugar de sua atividade profissional no Estado e na sociedade contemporânea brasileira. Constatou a quase total ausência de diretrizes emanadas por uma política pública para nortear as ações da polícia, com relação especialmente à formação profissional desenvolvida nas Academias, embora estivesse presente em diferentes discursos públicos, inclusive da própria polícia, a argumentação sobre a necessidade do incremento do profissionalismo.

- Já Basílio (2007) concentrou seus esforços de pesquisa para analisar a adequação do CFSd à MCN, considerada pelo autor como uma das ações do Governo Federal para formatar o ensino policial como modelo de formação nacional, com vistas a atuarem de maneira mais adequada à sociedade democrática. Concluiu, após análise documental e das entrevistas realizadas junto aos soldados da PMRJ, que não houve a efetivação de ações necessárias para se adequar à MCN, nem a APM desenvolveu qualquer política de melhoria, ou ainda que denote qualquer mudança na política de ensino ou no seu processo de formação policial.

- Por sua vez, Silva, R. (2009), a partir de estudo etnográfico, investigou os ritos militares no âmbito da formação do Oficial PM, lançando luz sobre os

valores em jogo na caserna na aquisição da identidade policial militar. Os dados foram colhidos por meio da participação-observante do pesquisador nativo, uma vez que o autor é Oficial PM. Os ritos militares foram evidenciados e o autor apresenta, analiticamente, o duelo ritual travado a partir das representações construídas pelos grupos diferentemente posicionados e que são incorporadas distintamente por seus indivíduos na dinâmica do campo sociocultural da APM, a partir da maneira pela qual os indivíduos incorporavam o seu novo *habitus*.

o) No **Rio Grande do Norte**, foram duas pesquisas:

- a de Silva (2007) se propôs a elucidar a questão dos saberes relativos às atividades de policiamento de um grupo de Oficiais PM a partir de uma análise histórico social de sua formação policial. Incluiu a análise do PNSP, da Classificação Brasileira de Ocupação e da MCN, chegando à conclusão de que há predominância de três eixos de saberes: atuação ostensiva, capacitação técnica e hierarquia e disciplina militar. A sistematização destes saberes é construída a partir da experiência profissional e da sua formação PM, a qual precisa ser mais trabalhada institucionalmente.

- na de Silva, J. (2009), cujo contexto é o da MCN institucionalizada pelo MJ, a investigação é sobre a influência da formação policial na construção de uma conduta profissional mais pautada nas demandas atuais por uma polícia mais humanizada, diante do cenário de violência local, inclusive a policial. O pesquisador utilizou-se da análise documental das MCN e dos Currículos dos CFSd's, além de entrevistas com os gestores na área de ensino e a observação participante no CFSd. Discutiu o mito do militarismo exacerbado e do ingresso do *Bacharel em Direito*, trazendo à tona nas suas conclusões que a formação policial é ainda muito militarizada e sofre com um corpo de instrutores pouco capacitado e descomprometido. Concluiu que a adoção da MCN foi um passo importante da PM, mas é preciso instigar a construção de um novo paradigma na formação policial para obter sucesso nos avanços esperados pela sociedade;

p) No outro extremo, **Rio Grande do Sul**, temos três produções científicas:

- a pesquisa de Rudnicki (2007) partiu da premissa de que o processo ensino-aprendizagem é aspecto primordial na tarefa de repensar a polícia e decidiu

investigar a formação dos Oficiais PM no cenário de dicotomia, da adoção do Curso de Direito, na visão do autor, como ingresso com vistas a garantir uma projeção salarial e institucional, além da adequação de um novo modelo de polícia para atender melhor à sociedade contemporânea. Utilizou-se da análise documental, além de entrevistar atores policiais que atuavam no ensino policial. Revelou a existência de um currículo ainda desarticulado em termos disciplinares e um método de ensino tradicional. Reforçou a ideia da necessidade de acompanhar o ensino nas suas bases de coerência com suas propostas e discutir a unificação, o modelo policial, a militarização e o paradigma do ensino policial.

- o outro pesquisador foi Detoni (2013) cujo estudo partiu da precária condição da formação do profissional policial no Brasil, investigando a proposição de uma formação policial baseada numa perspectiva crítico-hermenêutica, alicerçada em Gadamer, por considerar crucial a mudança do agir policial nas comunidades. Realizou um estudo das raízes históricas do modelo de formação policial em diferentes fases, acompanhada de uma análise da evolução curricular nos últimos 30 anos. Constatou que as estruturas formativas baseadas no uso da força devem ceder espaços para uma perspectiva de formação policial diversa, inclusive na área de ensino militar, com vistas a construir uma relação mais centrada no diálogo, no sentido de formar um novo profissional, mais aberto, crítico e reflexivo, superando os métodos tradicionais do ensino hoje presente nas APM's do Brasil.

- Donato (2014), por sua vez, explorou o tema educação em DDHH nas PM's do Brasil, e por delimitação a análise da prática educacional em DDHH no CFO, através da apreciação do então programa de matérias. Para tanto, teorizou sobre educação em DDHH como ferramenta indispensável para formação de uma polícia cidadã, avaliando criticamente o ensino em DDHH, inclusive a partir das orientações nacionais e internacionais, considerando estes como responsáveis pela formação educacional dos demais integrantes da Corporação. Analisou a estrutura curricular sob a ótica dos marcos teóricos da Educação em DDHH e, ao final, verificou a incompatibilidade curricular, formulando propostas para real implementação da Educação em DDHH.

q) Em **Santa Catarina**, Brand (2014) é uma autora cuja abordagem deu-se em torno do processo de construção da identidade militar dos policiais militares, no que tange às transformações da *saída do mundo civil* para a entrada no *mundo militar*, descrevendo como se dá o processo de incorporação do *habitus* militar. Fundamentou-se nos conceitos de identidade trabalhados na perspectiva interacionista simbólica e do *habitus*, a partir do estruturalismo construtivista. Utilizou-se do método etnográfico, por meio da observação participante em um dos onze pelotões do CFSd. Constatou que a passagem do *mundo civil* para o *mundo militar* pressupõe diversas mudanças, tanto físicas, como psicológicas e sociais. Conclui que a formação identitária militar do policial, inicia-se quando o indivíduo começa incorporar, encarnar e inculcar o *habitus* militar, por meio do processo de socialização secundária que ocorre durante o CFSd e, que, o corpo, é o dispositivo para que estas disposições sejam reveladas. No entanto, esse *habitus* não estará ainda totalmente *cristalizado* com o término do curso, será aprimorado no decorrer do cotidiano desses indivíduos a partir das interações que irão ocorrer também no campo profissional, depois de formados, daí, sugere a autora, que novas pesquisas partam deste ponto para avançar sobre os estudos sobre o *habitus* militar.

r) Em **São Paulo**, mapeamos sete estudos científicos:

- começamos por Vendramini (2004) cuja pesquisa retratou traços culturais de repressão, controle social e formação militarista da PM, definindo sua postura e práticas no seio da sociedade. Teve por base a teorização da educação para a democracia, cidadania e DDHH, tida como os pilares de sustentação para transformação. Concluiu que, mesmo com o advento da Constituição Federal de 1988 e a redemocratização do país, os PM's continuaram com padrões de conduta violenta e o uso arbitrário da força, precisando rever suas bases formativas para promover uma verdadeira reforma na educação dos policiais militares.

- Em seguida temos a pesquisa de Cerqueira (2006) cujo objeto de estudo foi o processo de formação do Oficial PM, trazendo como pano de fundo o autoritarismo e a disciplina militar em sala de aula na relação com currículo e formação híbrida (Universidade e APM). Partiu da perspectiva de repensar as

relações entre formadores e formandos no sentido de vivenciar, para exercer cidadania, liberdade, autossuficiência e autonomia nessa dimensão relacional de autoridade. Conclui que a disciplina, o autoritarismo e a hierarquia na APM fazem o formador sentir-se mais seguro na transmissão dos conteúdos, como consequência de padrões culturais assimilados. Contudo, pontua que tal postura não garante uma formação cidadã aos oficiais aprendizes.

- Na Tese de Luiz (2008) o ensino PM é seu objeto de estudo. Investigou as propostas de capacitação profissional da PM no sentido de contribuir para melhoria do serviço prestado baseado na necessidade de se abandonar, no que for necessário, o paradigma militarista e a implantação de um novo paradigma. Analisou a relação entre a prática policial e o processo de ensinar a ser policial. Partiu das mudanças sociais e políticas, além das bases documentais da MCN, entrevistando três coronéis reformados, ex-diretores de escola de formação de Soldados PM, revelando a necessidade de investir na formação mais humanizadora e no papel educador do formador, para não atuarem apenas como instrutores.

- Noutra continuidade dos estudos do mestrado, Cerqueira (2011) apresentou uma problematização em torno de questões relacionadas ao currículo em ação no CFO. A pesquisa foi feita com uso de questionários junto aos alunos e entrevistas com professores civis e militares da APM, bem como com a análise de documentos atinentes ao currículo. Considerando a teorização acerca da formação mais humanizadora, seus resultados apontaram para importância do papel da APM na estrutura organizacional da PM em promover e acompanhar a mudança comportamental nos Tenentes e Capitães da PM. Ressaltou a necessidade de contemplar no currículo em ação da APM elementos que possibilitem a construção do Estado Democrático de Direito e o exercício da atividade de segurança pública como prática da cidadania e da dignidade da pessoa humana.

- Na tese de Brunetta (2012) o foco foi apreender as concepções inerentes ao processo de formação do Soldado PM no contexto das reformas, a partir dos documentos e das legislações sobre Ensino na Corporação e dos depoimentos de comandantes dos órgãos de ensino. Teve como suporte teórico as formulações conceituais sobre a *sociedade disciplinar e biopolítica*

(Foucault), de modo que, em determinados contextos, as práticas de policiamento representariam a potencialização da repressão em detrimento de práticas de prevenção. Verificou com a pesquisa a persistência de uma concepção de *controle social* no interior de práticas de formação PM que se anunciam cidadãs, registrando seu pertencimento à contradição inerente aos processos de democratização recentes, nos quais a cidadania, quando anunciada, constitui-se em elemento obstrutivo à realização democrática. Constatou a impossibilidade de mudança essencial na orientação dos processos e das práticas formativas nas escolas de formação, de forma que reformas na polícia só se tornarão efetivas do ponto de vista da consolidação de direitos se a reforma for iniciada pela modificação do *status* do soldado diante da Corporação.

- No caso de Souza (2012), a investigação deu-se em torno do desenvolvimento da educação em DDHH no CFO, referenciado pelos documentos e diplomas legais nessa área e no que tange ao Sistema de Ensino da PM, bem como os casos práticos envolvendo PM's. Concluiu que há um evidente descompasso entre o que é ensinado em direitos humanos na APM e a prática operacional diária dos PM's em termos de anseios sociais. Sugeriu a designação de uma comissão de monitoramento composta por membros da sociedade civil, ampliação de carga horária e revisão curricular, além da ampliação das atividades escolares que levem à interação social.

- No estudo mais recente, Almeida (2015) dedicou a realizar um estudo histórico da educação brasileira de cunho militar, no tocante à instituição de ensino denominada APM, local de formação dos Oficiais PM. Procurou evidenciar a hegemonia de tendências ideológicas dos currículos de formação dos anos 1950 até os anos 2000, a partir da análise da evolução dos currículos e dos acervos nos arquivos públicos, museu da PM e da própria APM, realizando entrevistas junto a Oficiais de diversos períodos de formação. Concluiu que, no período considerado, na formação policial do oficialato paulista prevaleceu uma ótica eminentemente capitalista e de instrumentalização da Força Pública, devendo se buscar uma adequação de currículos e práticas pedagógicas de suas instituições de ensino. Além de convergir para uma formação que possibilite ao aluno compreender seu papel

de garantidor dos direitos fundamentais, preparando os futuros oficiais para a necessária interlocução com a sociedade.

s) Em **Sergipe**, os dois estudos são bem recentes:

- Tobias (2014) percebe o crescente interesse da pesquisa na área de formação policial diante das necessidades do Estado Democrático de Direito e se propôs a estudar o papel do CFO no processo de transformação dos homens e das mulheres em Oficiais PM. A autora inspirou-se em estudos etnometodológicos, aplicando questionários e entrevistas juntos a Oficiais da PM, selecionados entre homens e mulheres que foram enviados pela PM para realizar o curso noutros Estados e retornaram após formação para exercer as correlatas funções. O resultado da pesquisa indicou que o CFO se reveste de uma pedagogia voltada para uniformização de prática, procedimentos e comportamentos durante todo curso, reforçando o fiel cumprimento das normas e, conseqüentemente, uma polícia burocrática e militarizada. Concluiu também que o CFO termina sendo um curso bastante extenso que cumpre com seu papel de reprodução dos padrões culturais da corporação militar.

- no estudo de Hora (2015), chama atenção o fato de sua pesquisa trazer como objeto de investigação a atuação de pedagogos em ambientes distintos das escolas convencionais, discutindo o papel do pedagogo nas diferentes instâncias formativas da sociedade. A autora entrevistou as pedagogas policiais da APM e o PM responsável pela coordenação delas, e aplicou questionários para o delineamento do perfil profissional, considerando as observações cotidianas realizadas, descrevendo atividades nessa unidade de formação da PM. Constatou que as pedagogas policiais são elementos partícipes de um momento de transformação da formação PM, pois além de orientar as práticas educativas na formação policial, acrescentam um viés reflexivo e humanista ao ensino policial da APM.

t) Por fim, em **Tocantins**, Melo (2014) realiza sua pesquisa focada nas concepções de educação profissional PM e suas relações com a formação humana. O autor utilizou a análise documental para investigar as concepções dos componentes curriculares, habilidades e competências presentes no projeto pedagógico do curso de formação de oficiais da APM, credenciada como IES, em relação à formação humana. Tomou por base a MCN para

ações formativas dos profissionais da área de segurança pública e a matriz curricular para o CFO com vistas a entender seus princípios pedagógicos aliados ao perfil profissiográfico exigido ao Oficial PM. Em sua conclusão, apontou que o currículo do CFO apesar de possuir elementos que integram as concepções de formação humana, estes não são suficientes ao ponto de permitir ao profissional PM compreender o outro a partir de si mesmo.

A partir desse panorama dos estudos nas PM's do Brasil, observamos que, nos primeiros anos considerados, grande parte dessas pesquisas científicas, em torno da temática formação e ensino policial, estava ligada à investigação acerca da implantação das bases curriculares propostas para formação do profissional de segurança pública e, posteriormente, das matrizes curriculares nacionais. A construção dos objetos de pesquisa estava muito ligada, portanto, à questão da mudança curricular, da tradição da formação policial ligada ao ensino militar e das práticas formativas reprodutoras.

Como algumas PM's partiram para estabelecer parcerias com Universidades, tornando, em alguns casos, o CFO reconhecido com Curso Superior, ou credenciar sua Academia como IES, a pesquisa também assumiu novos rumos. Desta forma, outros olhares foram sendo estabelecidos: estudos sobre a docência, as concepções de aluno, as tensões e os conflitos ligados à cultura institucional, ao caráter do tipo de formação, a atuação de formadores e o *habitus* militar no processo de formação.

Outro ponto a considerar é o fato de que essas pesquisas assumem trajetórias investigativas distintas na tentativa de clarificar a temática da *formação e ensino policial*, ao longo dos anos. Agregamos a isso o aumento do número de pesquisadores que vêm se interessando pela temática no âmbito dos programas de pós-graduação. É bem verdade que muitos deles são policiais militares, o que denota a preocupação desses profissionais em desenvolver estudos científicos na busca de entender melhor esse universo formativo nas escolas de formação desses profissionais de segurança pública.

Isto se processa em suas diversas dimensões, seja do ponto de vista documental (histórico formativo, matrizes curriculares, políticas educacionais) ou sob a ótica dos professores e alunos envolvidos nos cursos de formação de policiais militares. Pesquisas como a de Basílio (2007), Luiz (2008), Silva (2012) e Cruz

(2013) assinalaram diversos encaminhamentos e possibilidades de mudanças em diferentes cenários a que está submetida a formação policial.

Dessa maneira, o levantamento do estado do conhecimento possibilitou uma visão geral do que vem sendo produzido em torno da temática *Formação e Ensino Policial*, cujos estudos vêm ganhando espaço na segurança pública. Para além disso, também permitiu perceber como vêm evoluindo as pesquisas na área, bem como suas características predominantemente qualitativas, com uso de instrumentos como entrevistas, questionário e observação da prática de seus formadores, com vistas a apreender o máximo de elementos em torno de cada um dos objetos e categorias eleitas ou emergentes dos dados pesquisados.

No caso, possibilitou o acesso aos focos e às contribuições das produções auxiliando na identificação de lacunas ainda existentes, em especial, as deixadas por Silva, J. (2009), Karpinski (2013), Brand (2014) e Ferreira (2015), indicando que é necessário aprofundar as pesquisas por entender que o caminho para melhorar a formação dos agentes de segurança pública passa pelo trabalho de quem atua na formação policial. E nesse cenário, pudemos constatar a escassez de investigação em torno dos saberes mobilizados pelos formadores, tidos como *docentes* do ensino policial, muitas vezes citados, mas pouco problematizados e pesquisados como categoria específica no trabalho de produção científica.

Tudo isso ratificou a relevância da proposição desta Tese no sentido de aprofundar os estudos atinentes à formação e ao ensino policial na ACIDES, principalmente no que se refere aos saberes mobilizados por formadores, agentes formativos que vêm sendo desafiados a exercer o papel de *docente* no ensino policial, no âmbito do campo militar, e sendo considerados como uma das peças fundamentais neste movimento de mudança nas bases formativas dos profissionais de segurança pública.

Importa ainda considerar as tensões e os conflitos anunciados nas pesquisas de Leal (2011), Nascimento (2012), Paredes (2013) e Ferreira (2015) envolvendo a tradição da formação militarizada e as novas concepções de ensino policial. Tais disputas são mencionadas na tese de Hamada (2016) como um dos maiores desafios para despertar um senso crítico a ser produzido em sala de aula e que ofereçam condições para que os próprios alunos possam ter espaço para discutir o próprio modelo policial.

Neste sentido, esses estudos também acenam para a pertinência de apreender o objeto de estudo dessa pesquisa mergulhando nessas particularidades que envolvem a formação dos policiais militares, isto é, imersa no quadro de correlações de força entre um *habitus* da tradição da instrução militar e a configuração da docência no ensino policial, em termos de entendê-las à luz da teoria bourdieusiana apresentada a seguir.

3 CONSTITUIÇÃO DO FORMADOR NO ENSINO POLICIAL NA ACIDES À LUZ DO CONCEITO DE CAMPO E HABITUS

O cenário de mudanças que ensejou transformações no campo da segurança pública implicou nas diretrizes nacionais e estaduais que, por sua vez, dão sentido e forma ao ensino policial, redimensionando o papel de *formador* como *mero instrutor*, oriundo da tradição da instrução militar na direção de se constituir *formador* como *docente* no ensino policial. No caso, é exigido agora àquele que exerce a função de formador uma transição da condição de transmissor para a função de mediador, ao ser desafiado pela nova política a analisar situações complexas da sala de aula, identificando estratégias de ensino adaptadas aos objetivos educacionais propostos e às exigências éticas e sociais da profissão policial. Além disso, deve analisar, de maneira crítica, suas ações e seus resultados no sentido de promover maior aprendizagem por parte do formando.

Nessa perspectiva, resultante de uma construção coletiva (congregando profissionais multidisciplinares), tal exigência de transição decorre do estatuto de ensino atribuído à formação na área de segurança pública no âmbito das políticas nacionais da SENASP. Ao formador é atribuída função *docente* no processo de desenvolvimento de competências e de habilidades para o trabalho policial (BRASIL, 2001, 2003, 2006, 2009, 2014).

Quando se tem em conta o caráter da cultura militar, é de supor que essa transição da figura de *instrutor* para *docente* no ensino policial seja cercada de desafios. Neste sentido, tratar da pretensa transição tendo como objeto de atenção o formador no ensino policial requer considerar, entre outros, o campo de atuação e de formação profissional.

Em razão desta compreensão recorreremos à teoria bourdieusiana por entender que os conceitos de *campo* e *habitus* tratados por Bourdieu (1983, 1990) permitem uma melhor compreensão do mundo social e dos diversos espaços que o compõem - suas hierarquias e lutas internas. Neste sentido, elegemos esse referencial para tratar da constituição do *habitus* do formador e, assim, analisar saberes mobilizados por formadores no âmbito na ACIDES diante de exigências postas ao ensino policial na sua relação com a função *docente* exercida no campo militar.

3.1 Entendendo *campo* e *habitus* no âmbito do ensino policial na ACIDES

Na esteira do debate crítico das ideias de Max Weber e Emile Durkheim, Bourdieu (1990) deu forma aos conceitos de *campo* e de *habitus* num movimento de valorização das estruturas simbólicas no seio das estruturas sociais. Para além dos conceitos de capital econômico e relações entre classes do marxismo clássico, e também das ideias de dominação de Weber, Bourdieu (1990) avançou no sentido de elencar instrumentos e estruturas investigativas da sociedade, entendendo existirem outros tipos de capitais, como o social (baseado no pertencimento a grupos, relações, redes de influências e apoiadores), cultural (conhecimentos, perícias, educação) e simbólico (honra, prestígio e reconhecimento). Nesse quadro, está presente a ideia de diferentes *capitais* - e sua relação e uso pelos indivíduos que os possuem – que é fundamental para os conceitos de *campo* e *habitus*.

Embora esses conceitos tenham estreita relação com os acima referidos, este estudo vai priorizar os conceitos bases de *campo* e de *habitus* – tal qual fizeram outros pesquisadores (MORAES, 2006; LANDINI; PASSIANI, 2007), nomeadamente em razão da compreensão da importância de situar elementos que permeiam a dinâmica de constituição do *habitus* pelo formador no ensino policial, a partir da implantação das políticas formativas pelas agências internas, perspectivadas pela transição paradigmática que paira sobre a segurança pública.

Partimos, inicialmente, da condição precípua da intencionalidade da prática formativa em tornar o formando um profissional policial militar, seja ele oficial ou praça⁶. Entretanto, também é exigido pela Instituição, por intermédio de suas Escolas de Formação conhecidas como Academia ou Centros de Formação da Polícia Militar, que o sujeito atravesse com êxito um rito de passagem próprio, demonstrando a capacidade de incorporar linguagens, técnicas, habilidades, símbolos e valores específicos, ou seja, a incorporação de um *habitus*, compreendido, de acordo com Bourdieu (1983, p. 125), como

[...] sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou

⁶ Praça é a classe militar constituída pelos subtenentes, sargentos, cabos e soldados, cuja formação militar corresponde à carreira de praça, iniciada pelo Curso de Formação de Soldados (CFSd) ou Curso de Formação e Habilitação de Praças (CFHP).

explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem estar objectivamente em conformidade com os interesses objectivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidas para esse fim.

No âmbito dessa compreensão, situamos o formador, considerado como dotado de um *habitus* constituído no campo militar, por um lado, no que tange ao seu próprio processo formativo, pautado na instrução militar, e, por outro lado, transitando num intenso processo de mudanças em que vive o campo da segurança pública, prescrito pelas agências responsáveis pela formação policial – num contexto de transição paradigmática em que vive a própria sociedade como um todo e particularmente o campo acadêmico (SANTOS, 2010) como espaço de produção e reprodução de conhecimento.

Assim, buscamos em Bourdieu uma ancoragem teórica que permita apreender o fenômeno estudado tendo como cenário o movimento de mudança da mera instrução militar para o ensino policial e como foco saberes mobilizados por formadores da ACIDES neste contexto de atribuição de uma função *docente*.

Feitas essas considerações é fundamental reforçar algumas referências conceituais da teoria bourdieusiana (BOURDIEU, 1983, 1990, 2004, 2007, 2011), a respeito de *campo*, *capital* (*capital simbólico*) e *habitus*, para efeito de articulação dos conceitos, uma vez que, no caso deste estudo, centraremos o foco nos conceitos de *campo* e *habitus*.

Para o autor, o *campo* é uma noção que caracteriza a autonomia de certo domínio de concorrência e disputa interna, servindo de instrumento ao método relacional de análise das dominações e práticas específicas de um determinado espaço social, e cada um corresponde, assim, a um campo específico (cultural, econômico, educacional, científico, jornalístico, entre outros) no qual é determinada a posição social dos agentes e onde se revelam, por exemplo, as figuras de autoridade, detentoras de maior volume de capital.

Ampliando a concepção marxista, *capital* é entendido em Bourdieu não apenas como acúmulo de bens e riquezas econômicas, mas todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social. Assim, para além do capital econômico (renda, salários, imóveis), é decisiva a compreensão de capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos) e de capital social (relações

sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação). É importante entre esses conceitos caracterizar o de *capital simbólico* na teoria bourdieusiana, pois este designaria certas diferenças de poder existentes na sociedade, com as quais pessoas ou instituições podem persuadir os demais de suas ideias. Ele diz respeito ao conhecimento, prestígio ou reconhecimento de que gozam pessoas e instituições que tornam suas mensagens e discursos mais eficazes e convincentes, ou seja, o capital simbólico atribui autoridade aos que possuem.

Já o *habitus* é tido como sistema aberto de disposições, ações e percepções que os indivíduos adquirem com o tempo em suas experiências sociais (tanto na dimensão material, corpórea, quanto simbólica, cultural, entre outras). O *habitus* vai, no entanto, além do indivíduo; diz respeito às estruturas relacionais nas quais ele está inserido, possibilitando a compreensão tanto de sua posição num campo quanto seu conjunto de capitais. Pretendia, assim, superar a antinomia entre objetivismo (no caso, preponderância das estruturas sociais sobre as ações do sujeito) e subjetivismo (primazia da ação do sujeito em relação às determinações sociais) nas ciências humanas. Trata-se de uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais.

Feita essa articulação dos conceitos em Bourdieu, é preciso destacar o campo em questão na pesquisa, ou seja, trata-se do *campo militar*, um lugar em constante disputa para determinar condições e critérios de pertencimento, hierarquia e disciplina militar. E, como diria Bourdieu (2011, p. 32) a respeito de campo,

os diferentes conjuntos de indivíduos (mais ou menos constituídos em grupo) definidos por esses diferentes critérios ligam-se a eles e, ao reivindicá-lo, esforçando-se por fazê-los reconhecidos e afirmando sua pretensão em constituí-los como propriedades legítimas.

Ora, no âmbito militar, a hierarquia exerce um papel basilar, apresentando barreiras ainda maiores a possíveis rupturas de paradigmas. Não há como se desvelar as particularidades da constituição do ensino policial, no contexto atual de afirmação do paradigma educativo para segurança pública, em termos do *habitus* do formador, sem compreender obstáculos e desafios próprios do campo militar, na esteira de um *habitus* próprio do instrutor militar.

Esse entendimento tem por base Bourdieu (1990) quando considera que um

campo é um universo onde estão inseridos agentes e instituições de determinada atividade humana, e que obedecem a leis próprias em maior ou menor grau. Por exemplo, o campo universitário que foi objeto de uma de suas obras, Bourdieu (2011) observou sua dinâmica como lugar de lutas para determinação de suas condições e critérios de pertencimento e de hierarquia. No caso do nosso estudo, considerar a dinâmica do campo militar é peça fundamental para tratar dos saberes mobilizados pelo formador no ensino policial, cuja constituição de seu novo *habitus* está imerso num ambiente de tensões e disputas, seja pela atuação no campo militar, seja pela pretensa ruptura de um *habitus* anterior de instrutor constituído a partir da vivência no campo militar, mas que dialoga com outras experiências noutros campos.

Desta forma, as forças do campo se fazem representar num movimento dinâmico de tensões. Neste sentido, Bourdieu (2011) pontua que o campo se reveste de um universo que depende da sua própria realidade e da representação que têm seus agentes que, pelo grau de hierarquização e baixo grau de objetivação do capital simbólico, podem tentar impor sua visão e modificar posições e representações.

Por este ângulo, podemos entender o campo militar como espaço formado pelos agentes (no nosso propósito de estudo envolve os policiais militares, sobretudo o Oficial PM) e instituições (Polícias Militares, em especial as Escolas de Formação), que obedecem a regras próprias, responsáveis pela função policial militar dentro da sociedade na qual estão inseridos.

Considerando a natureza da atividade militar e a importância do trabalho policial dentro da sociedade, juntamente com a particularidade dos ritos de sua formação profissional, podemos afirmar que a questão da autonomia de funcionamento interno dentro do campo militar é especificamente importante. O ambiente de tensões se estabelece na forma como os agentes e as instituições vão se constituindo no campo militar em torno das ações formativas de seus próprios profissionais, para o exercício de sua missão constitucional a partir de novas diretrizes acadêmicas.

No que se refere ao funcionamento interno do campo, partimos da premissa ensinada por Bourdieu (2004) no sentido de que a natureza do campo não é somente mutável de acordo com a atuação dos seus agentes. O campo é um jogo

em que as próprias regras do jogo estão elas próprias em jogo, mas sua própria existência em primeiro lugar depende desses agentes e das relações entre eles.

A estrutura das relações objetivas e a posição que determinado agente nela ocupa definem e orientam suas ações. Assim, só se pode compreender verdadeiramente o que diz ou faz o formador engajado no campo militar, se houver condições de se referir à posição que ele ocupa nesse campo. Isso supõe que o saber-fazer do formador se relaciona também com sua posição e força constitutiva na estrutura do campo em questão (BOURDIEU, 2004).

Embora sofra interferências externas, o campo militar, assim como o científico, possui seus conflitos internos. É um espaço em que lutas são travadas para conservá-lo ou modificá-lo e as relações de força e dominação são constantes. Os agentes criam o espaço e esse só existe através dos agentes que ali se encontram e mantêm relações objetivas entre si.

Bourdieu (2004), ao tratar do campo científico, aponta que a estrutura das relações é que define as ações tomadas no campo como a escolha de objetos de pesquisa, os lugares de publicação dentre outras questões, dependendo da posição do agente nessa estrutura que orienta a sua tomada de decisão, vetando ou permitindo certas ações.

Olhando especificamente para os Campi de Ensino onde atua o formador, desde a criação da ACIDES, culminando com a desativação da Academia de Polícia Militar (APMP), aquele espaço acadêmico nunca perdeu sua identidade própria, sua cultura militar. Na realidade, esse espaço convive com um período intenso de disputa e nele estão imersas as questões que envolvem a mudança da mera instrução militar para constituição do ensino policial em meio a um movimento de afirmação do paradigma preventivo.

A posição dos formadores dentro dessa estrutura, sua capacidade de influenciá-la, assim como a estrutura em si, são determinados pela distribuição de capital específico desse campo. Assim, tratar do campo com seu capital próprio militar, de cada agente individual que atua como formador (praça ou oficial) ou institucional (Polícias Militares, e seus subgrupos, área operacional, administrativa e ensino) determina sua posição dentro da estrutura. Mas ao mesmo tempo a soma dos capitais de todos os agentes do campo forma a própria estrutura. É ao mesmo tempo estruturado e estruturante (BOURDIEU, 2007).

Essa dinâmica aponta para a caracterização de um campo, pela presença de objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas.

Os campos possuem, no entendimento de Bourdieu (1983), um funcionamento invariante, o que permite pensar na possibilidade da existência de leis gerais que regem os campos. Contudo, ele também afirma que os campos possuem propriedades específicas, próprias de cada campo, que os particularizam. Os campos, dessa forma, são comuns e singulares ao mesmo tempo, enquanto sujeitos a serem regidos por dinâmicas interpostas pelos agentes nas lutas que travam pelas relações de força que permitirão a (re)distribuição de um capital simbólico.

Os formadores dentro de um campo militar de formação podem possuir interesses diversos, mas possuem também interesses comuns. A existência e a legitimação, ou não, do campo militar no âmbito do ensino policial podem constituir o principal dos interesses dos formadores engajados em um determinado campo. O próprio jogo pressupõe a legitimação do valor de um capital, material ou simbólico, que mereça ser disputado. De outro modo, mesmo que haja disputas, segundo Bourdieu (1983, p. 121), “há uma cumplicidade objetiva que está subjacente a todos os antagonismos” e essa cumplicidade legitima o jogo.

Essas relações de forças estão imersas num movimento de transição paradigmática, e já se têm percebido tensões e disputas no âmbito do ensino policial no campo militar. Estudos como os de Veras (2008), Silva (2012), Hora (2015) e Hamada (2016) já apontaram para isso, inclusive no sentido de que o formador vem, ora apresentando práticas formativas com viés meramente transmissivo e típicas da tradição da instrução militar, ora desenvolvendo práticas em aproximações com a função *docente*, reconhecendo a necessidade de dominar outros saberes. E no estudo de Pereira, B. (2013), temos a sinalização de reconfigurações de sua profissionalidade como formador, no âmbito desse movimento no campo militar.

Dito isto, é importante compreender que, dentre as propriedades dos campos apontadas por Bourdieu, o *habitus* específico para cada campo constitui uma delas. Outras são a existência de um capital, material ou simbólico, que corresponde aos interesses que estão em disputa, a estrutura e os pressupostos aceitos como válidos

para entrar no jogo, na disputa, que confirmam e legitimam o próprio campo. Bourdieu (1983, p. 110) chama atenção, pois os campos também

[...] apresentam-se à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas).

Na tentativa de clarear o significado do que me parece um *capital militar*, pode-se associar ao caso do capital científico, ou seja, é uma espécie de *capital simbólico*, que é definido como “reconhecimento atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo” (BOURDIEU, 2004, p. 26). No caso do campo militar, esse conjunto se estabelece na relação subordinados-pares-superiores. Esse capital, portanto, não é suficiente em si para que sua posse signifique maior ou menor poder para aqueles que o possuem. É preciso que ele seja reconhecido como tal pelos agentes dentro do campo. A figura do subordinado alcança isso na medida em que se estabelece na condição de formador e se constitui entre os especialistas cadastrados pela ACIDES no seu corpo docente temporário.

Da mesma forma, podemos identificar um campo militar e falar de um *habitus* da tradição da instrução militar presente no formador, pois é a forma de se interpretar o mundo com os olhos da instituição militar. Engloba a doutrina própria de uma força militar: hierarquia e disciplina militar, missão constitucional e compromisso para com a causa policial militar, comportamento e postura próprios, tudo aquilo que o identifica e o torna membro de um grupo específico do segmento social.

É a internalização das estruturas simbólicas do campo que os cursos de formação visam assegurar. Isso permite pensar na presença de um sistema estruturante que atua no sentido de dar coerência a símbolos e formas específicas relacionadas ao significado de ser policial militar. E trabalha para formação de um *habitus* militar – do qual o formador é um dos agentes primordiais - que organiza práticas, estabelece representações e assegura determinados controles sobre os sujeitos de forma a orientar pensamentos e ações (BOURDIEU, 2011).

O processo de constituição desse *habitus* ocorre no cotidiano da formação policial militar por intermédio de práticas, tensões, valores, símbolos e ensinamentos que trabalham para tornar o candidato neófito, de acordo com a avaliação de membros da instituição, em condições de assumir as responsabilidades inerentes à

função policial militar.

A legitimação dos saberes e dos fazeres policiais militares requer, em primeira instância, que os próprios policiais militares incorporem determinados conceitos e os tomem como realidades coerentes, a partir do que lhe é oferecido pelos seus formadores. Conforme ensinou Bourdieu (1990), está aí presente um processo de socialização que implica a produção e manutenção de mecanismos de releitura das realidades objetivas com base em visões institucionais coletivas permeadas por componentes afetivos e normativos que demarcam fronteiras.

Gradativamente, os formandos imersos nesse novo mundo militar vão adquirindo características e formas diferenciadas de pensar e agir que os singularizam em contextos mais amplos. Em suma, há um processo de construção de suas identidades profissionais vinculado a um projeto e à conformação de um *habitus* próprio da carreira policial militar.

Inerente ao conceito de *habitus* em Bourdieu tem-se o fato de que o sujeito não se encontra completamente preso a um determinado campo nem está totalmente imerso nele. Ele assume as regras do jogo e passa a dialogar com elas, não significando que as aceite na plenitude ou que não tenha opiniões a respeito. Ele possui opções, mas também limites.

No contexto atual, o formador, seja ele militar ou não, transita por campos distintos, interconectados ou não, ou mesmo muda de campo constantemente. Essa condição é possibilitada pela capacidade de adaptação do sujeito, embora seja confrontado com um sistema que tente promover uma transformação ou ruptura da maneira como a formação policial militar vem se desenvolvendo. Mas, embora os sujeitos se engajem voluntariamente no processo de mudança no campo militar, o que implica em uma concordância tácita com o jogo, não quer dizer que isso aconteça sem resistências e tensões. Pois os sujeitos costuram suas estratégias, conscientemente ou não, para lidar com as dinâmicas que emergem das relações de disputa dentro de um campo e se utilizam de seu potencial de metamorfose para adaptarem-se às circunstâncias e às exigências, ao mesmo tempo em que exercem tensões sobre o campo (BOURDIEU, 2007).

Corroborando essa ordem de acontecimento, numa pesquisa em torno do policial militar em tempo de mudança, deparando-se com a particularidade da formação policial, Graeff (2006, p. 205) indicou elementos importantes no sentido de

tornar evidente a influência do campo militar na estrutura da organização na sua relação com indivíduos: "o militarismo aparece também associado a um conjunto de práticas e valores a partir dos quais os policiais constroem um entendimento acerca da eficiência da polícia militar e do engajamento dos policiais militares na realização da missão que lhes foi conferida".

Desta forma, esperamos com a apropriação dos conceitos de *campo* e *habitus* na teoria bourdieusiana encontrarmos novas interpretações e compreensões deste movimento de transição da mera instrução militar para o ensino policial perspectivado pela afirmação do paradigma preventivo em superação ao repressivo, em especial, em torno dos saberes mobilizados por formadores no âmbito do ensino policial da ACIDES, embora perspectivados no contexto de um campo militar de formação.

3.2 A incorporação do *habitus* pelo formador a partir da sua inserção no ensino policial e participação no campo militar: conflitos e dilemas

O propósito de referenciar a constituição do ensino policial na ACIDES, no âmbito do conceito de campo e de *habitus* presente na teoria bourdieusiana, abre mais uma possibilidade de enxergar para além das suas estruturas, das suas condições exteriores e anteriores à prática de seus agentes (SETTON, 2002). Especificamente a partir do conceito de *habitus*, tido como sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturais e estruturantes, esperamos ter suporte para analisar saberes mobilizados pelo formador no contexto do ensino policial da ACIDES, tensionados pelo *habitus* da tradição da instrução militar.

Neste contexto, pensar a relação entre formador e a constituição do ensino policial na ACIDES com base no conceito de *habitus*, visto por Bourdieu (2007) como subjetividade socializada, é considerá-la uma relação dialética onde o saber-fazer se atualiza bem como tende a se reproduzir. Ou seja, dado o caráter de interdependência entre o indivíduo e a sociedade, o formador ao tempo que experimenta, põe em prática no âmbito do que as conjunturas de um campo o estimulam (BOURDIEU, 2007). Desta forma, a constituição de um *habitus* pelo formador no ensino policial é aqui compreendido como um sistema de disposições

construído continuamente, sempre aberto e sujeito a novas mudanças ou experiências.

No caso, é importante recordar que o instrutor no âmbito do campo militar possui um *habitus* próprio com predominância na exposição de conteúdos com base na tradição da instrução militar, o que reforça uma ação de mera transmissão de informação e de conteúdos padronizados a serem repassados aos formandos. E foi desta mesma forma que o formador de hoje foi formado ontem, o que reforça a suposição teórica da presença de um *habitus* da tradição da instrução militar, sob tensões diante das forças em disputa nos campos.

A esse respeito, Pereira, B. (2013), ao tratar do formador na sua relação com a profissionalidade *docente*, evidenciou que as dificuldades se apresentavam na medida em que o formador era desafiado a atuar no âmbito de um ensino policial com uma nova visão de prática formativa, em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Uma das dificuldades diz respeito à compreensão e à assimilação da necessidade de ruptura com a tradição da instrução militar baseada na mera transmissão de conhecimentos, para enfrentar desafios postos pela sociedade – segundo o prescrito nas políticas nacionais e estaduais para formação do profissional de segurança pública.

O referido estudo ainda sinalizou uma reconfiguração da profissionalidade do formador atuante no ensino policial ao indicar modificações na dinâmica das aulas ministradas. Isto porque supõe-se que o *habitus* da tradição da instrução militar, até então, estava presente, trazendo consigo a instrução centrada na transmissão de conhecimento num cenário de aula expositiva e demonstrativa em que ainda dominava a figura do formador, pautado pela sua experiência profissional e segurança no conteúdo.

É bem verdade que esse *habitus* da tradição da instrução militar tende a centrar o formador numa prática de treinamento policial, baseado na repetição, memorização e transmissão da experiência operacional, em especial, os instrutores que atuavam como formadores na formação do policial militar - e até mesmo os formandos - reconheciam apenas a necessidade de dominar a prática, ou seja, deter o conhecimento operacional, baseado primordialmente na experiência. Ao longo do tempo, a necessidade de domínio do conteúdo foi ganhando espaço na instrução militar, dada a especificidade dos treinamentos e conteúdos incorporados à

formação.

Atualmente, com o advento do ensino policial na ACIDES, a coexistência de distintos campos vem sinalizando o surgimento de um outro *habitus* - o do ensino policial – com viés de aproximação com a função *docente*. Isso, nomeadamente, no âmbito de uma dinâmica de influências de trajetória de vida profissional e de pressões de outras instâncias sociais. Neste sentido, concordamos com Setton (2002, p. 66) quando aponta para a importância de

considerar o *habitus* um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção.

Desta forma, é necessário ampliar esta compreensão trazendo elementos que caracterizam a tradição da instrução militar e denotam especificidades dessa transição em curso, em termos da constituição do ensino policial no contexto da ACIDES.

3.3 A caracterização da tradição da instrução militar na APMP versus a configuração do ensino policial na ACIDES

As Corporações Policiais Militares foram, e ainda são, bastante influenciadas pelas doutrinas militares das Forças Armadas, visto que são consideradas, constitucionalmente, como suas Forças Auxiliares, inclusive em termos de sistema de ensino, corroborados nos estudos de Silva, R. (2009), França (2012), Paredes (2013) e Tobias (2014). No que se refere ao contexto do ensino militar, o Exército adota o chamado Manual do Instrutor, como normativa técnica aprovada pela Portaria nº 092, de 26 de setembro de 1997, cuja finalidade é orientar aqueles que ministram sessões de instrução e de aulas no campo militar (BRASIL, 1997).

Neste instrumento normativo, ao tratar da função do instrutor na condução da sessão de instrução ou da aula com vistas ao desempenho ativo dos instruendos, enfoca a importância de tornar evidentes seus atributos considerados primordiais para ser instrutor, a saber: seu entusiasmo pela profissão militar; seu conhecimento do assunto; sua perícia na execução das tarefas; sua apresentação militar; seu

desejo de ajudar os instruendos a aprender; sua maneira de conduzir a sessão ou aula (BRASIL, 1997).

Esses elementos normativos visam abalizar um conjunto de práticas e valores que são requeridos para o exercício da função de instrutor, sendo acompanhado no sentido do entendimento acerca da eficiência da instrução militar e a necessidade de engajamento dos militares na realização da missão que lhes vai ser conferida. Isso vai se dando num processo de incorporação das estruturas sociais pelo sujeito que ocorre de forma intensiva na missão de instrutor com a inscrição nas mentes e nos corpos, na forma de *habitus* da tradição da instrução militar.

Mais à frente, a normativa define e distingue dois tipos de instrutores, um que vai estar ligado ao estabelecimento de ensino militar, cuja missão primordial é formar outros profissionais, e aquele que vai estar associado ao cotidiano da tropa, servindo como formador de soldados:

- O **instrutor de estabelecimento de ensino** é um profissional selecionado entre seus pares para ser o **formador** ou aperfeiçoador **de outros profissionais**.
- O **instrutor de tropa** deve ser um perito nos assuntos sob sua responsabilidade, pois é o formador de seus soldados (BRASIL, 1997, p. 14, grifo nosso).

Enquanto a figura do instrutor de tropa está associada a um perito nos assuntos específicos e de cunho operacional, a do instrutor de estabelecimento de ensino está sendo colocada em distinção pelo reconhecimento da complexidade de ser formador de outros profissionais. Isto fica evidenciado quando a normativa se propõe a diferenciar a instrução do ensino militar:

ensino militar, muito mais amplo do que a **instrução militar**, pois serve à preparação dos quadros e condiciona praticamente toda a carreira do pessoal profissional, considera com mais cuidado a permanente evolução do conhecimento humano [...] o ensino abrange de modo geral e de forma mais intensa os atributos das áreas afetiva, comportamental e cognitiva do que os ligados à área psicomotora. [...] o ensino militar deve considerar como muito mais importante a preparação do homem para adquirir com facilidade novos conhecimentos do que orientá-lo na simples aquisição de um conhecimento específico (BRASIL, 1997, p. 102, grifo nosso).

Embora se observe neste manual de instrutor a caracterização da instrução militar voltada para aperfeiçoamento constante dos combatentes e a do ensino militar voltada para formação de seus próprios profissionais, a instrução militar e a

aula ministrada ainda são prescritas nesta norma militar como sinônimas, como se vê pelo trecho abaixo:

O sucesso da sessão de **instrução** ou de **aula** depende da perícia com que o instruendo executa as tarefas que aprendeu. O instrutor deve conhecer bem as técnicas de instrução para poder, de maneira mais eficiente, planejar e preparar, orientar, controlar e avaliar o desempenho do instruendo (BRASIL, 1997, p. 36, grifo nosso).

Observamos também que a valorização em torno do domínio do saber-fazer as tarefas profissionais está associada a um saber-fazer distinto - tarefas do instrutor - pois este inclui o domínio de técnicas que lhe auxiliariam a planejar, orientar e avaliar seu instruendo, os quais passam a fazer parte do cotidiano daquele que vai exercer a função de ensinar no campo militar.

Além disso, ao longo do manual do instrutor, há partes dedicadas explicitamente a orientar os instrutores acerca da necessidade de conhecer e de seguir princípios que regem a atividade de ensino militar, tais como: prontidão para aprender; ciência das características do instruendo; estímulos para despertar motivação; encorajamento na execução das tarefas com base nas técnicas de instrução, recompensando os acertos e alertando acerca das falhas; ensino voltado para o desempenho; canal de comunicação com o instruendo, no momento oportuno; generalização e realismo das ações militares; memorização; incentivo em torno do desempenho e preparação do combatente.

As posições assumidas no manual do instrutor, como elemento normativo, ao mesmo tempo em que possibilitam enxergar o reconhecimento de distinções entre a instrução e o ensino, fazem também compreender a força do campo militar em preservar o *habitus* próprio da tradição da instrução militar, reforçando elementos como abertura de comunicação, mas limitada a tempos oportunos, ênfase na memorização, ensino baseado na execução de tarefas sob a égide das técnicas de instrução.

Assim, os instrutores vão passando por um processo de socialização, com vistas a adquirir essas disposições necessárias para assumir esse papel de instrutor e atuar na instrução e no ensino militar. Alguns autores já indicaram em suas pesquisas que a presença desse *habitus* no processo de formação policial impõe

limites ao ensino da almejada função policial na sociedade democrática e presente nos discursos humanistas, como Garcia (2013) e Brand (2014).

Para exemplificar bem esse movimento no âmbito da PMPE, antes do advento da ACIDES, no âmbito da APMP, havia o Curso de Preparação de Instrutores da Polícia Militar (CPI/PM), estabelecido por Nota de Instrução nº 006/2000, cujo objetivo estabelecido nesta normativa interna era:

capacitar o policial militar, habilitando-o para as atividades de Instrutor Militar, propiciando-lhe conhecimentos de teóricos e práticos de cunho Científico Pedagógico, permitindo-lhe atuar como facilitador no processo de Ensino Aprendizagem nos Estabelecimentos de Ensino Militar (PERNAMBUCO, 2000, p. 2).

Na chamada *grade* curricular do CPI/PM constavam duas áreas: a de ensino fundamental, com as seguintes *matérias curriculares*: Oratória, Metodologia do Trabalho Científico, História da Educação, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Informática; e a de ensino profissional, com as que se seguem: Medidas e Avaliação da Aprendizagem, Didática do Ensino Policial Militar, Prática Docente, Recursos Auxiliares de Ensino, Estrutura de Funcionamento do Ensino na PMPE e Técnicas de Planejamento de Ensino.

A última versão do CPI/PM foi executada à época com 418 h/a e com duração de 09 semanas letivas, chamando atenção a composição das disciplinas no sentido de conduzir a formação dos instrutores atuantes no campo militar da APMP na perspectiva de aquisição de outros saberes distintos daqueles ligados à experiência operacional acumulada pelo instrutor na sua carreira profissional e ao saber disciplinar.

Por outro lado, chamou também atenção o objetivo específico da matéria curricular intitulada *Prática Docente*, uma vez que trazia como objetivo específico o seguinte: “Desenvolver padrões adequados quanto à correta condução, como Instrutor Militar, do processo de ensino-aprendizagem” (PERNAMBUCO, 2000, p. 6). Evidentemente aqui está representada a força do campo militar em manter as predisposições do *habitus* da tradição da instrução militar, ou seja, a manutenção deste “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a

funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas” (BOURDIEU, 1983, p. 15).

No entanto, as diretrizes nacionais vão trazer outro debate em torno das orientações para atuação na formação policial no campo militar, em face às especificidades da função de ensinar a profissão policial militar com vista a atuar no campo da segurança pública, ou seja, o contexto de formador dos seus profissionais de segurança pública, cujo enfoque passaria a ser o ensino policial (BRASIL, 2001, 2003; SOUZA, 2003).

Logicamente, isso não se daria sem conflitos, sem disputas. Autores como Basílio (2007), Krok (2008), Gonçalves (2009), Cerqueira (2011), Lopes (2011), Garcia (2013) e Tobias (2014) relataram em suas pesquisas científicas que, além da influência dos elementos próprios do ensino militar, há grande resistência ao estabelecimento das bases do ensino policial proposto pelas diretrizes nacionais para formação dos profissionais de segurança pública.

No âmbito do ensino policial da ACIDES existem várias normativas, alinhadas às políticas nacionais para formação dos profissionais de segurança pública, trazendo concepções e requisitos para atuar na formação policial, numa perspectiva de ruptura com o *habitus* da tradição da instrução militar. No que se refere ao Corpo Docente, embora não haja um curso específico na ACIDES para formação de seus formadores, na forma como vimos anteriormente em termos da preparação do instrutor, exigem-se vários requisitos para ser cadastrado como pertencente ao Corpo Docente na ACIDES, e, desta forma, ser designado para ser formador, notadamente pela preocupação em trilhar novos caminhos, alinhada às atuais perspectivas e desafios da formação profissional do policial que atuará na preservação da ordem pública e executará o policiamento ostensivo preventivo. Tudo isso será tratado nos achados da análise documental apresentada mais a seguir.

Incorpora-se também a este debate da formação policial a questão da *docência*, em meio à transição paradigmática que paira no campo da segurança pública, em termos de uma reflexão sobre a atuação do formador deste profissional, principalmente quando se leva em conta a mudança de foco da instrução militar para o ensino policial, já sistematizada na pesquisa anterior (PEREIRA, B., 2013).

Por um lado, há a tradição da instrução militar com foco no treinamento e adestramento, baseado na transmissão de conhecimento padronizado aos instruendos, centrado na figura do instrutor como conhecedor da prática policial e domínio do conteúdo operacional a transmitir, e por outro lado, a constituição do ensino policial com foco no processo de ensino e aprendizagem, baseado na mediação do conhecimento e interação entre formador e formando, centrado na figura do formador como *docente* do ensino policial, capaz de ensinar a função profissional a partir de um corpo de conhecimentos definidos.

Nesse sentido, a constituição da figura do formador como *docente* do ensino policial entra em disputa com o próprio *habitus* da tradição da instrução militar. Assim, a constituição do ensino policial, cujo ambiente relacional entre o campo e seus agentes sociais vai se dando por meio de intensas tensões, vai guardando relações concretas com a possível reestruturação desse *habitus* por parte do formador.

E isso se dá por considerar, assim como Setton (2002), o *habitus* como um sistema flexível de disposição e não apenas como sedimentação de um passado incorporado em instituição militar, mas em constante adaptação aos estímulos das políticas formativas e dos anseios sociais aplicados aos profissionais responsáveis por garantir a paz social.

É justamente nesse contexto que tem por base a transição paradigmática da atuação policial militar, alicerçada por transformações no âmbito da formação dos profissionais de segurança pública com vistas a atender os anseios da sociedade contemporânea, que passaremos a tratar do formador da ACIDES na sua relação com a noção de profissionalidade e saberes docentes, isto sem perder de vista o quadro de correlação de forças entre o *habitus* da tradição da instrução militar e a configuração da docência no ensino policial, na perspectiva de analisar a mobilização de saberes por parte de formadores da ACIDES.

4 O ESTATUTO DE ENSINO POLICIAL NA ACIDES: *profissionalidade do formador e saberes docentes em questão*

No contexto atual de mudanças na área de segurança pública, a partir das circunstâncias sociais que incorporaram novos conhecimentos à profissão policial, as bases de sua formação também sofreram mudanças. Esses conhecimentos apresentam-se com um maior grau de complexidade em decorrência dos novos parâmetros formativos – advindos do estatuto de ensino policial – exigindo uma reconfiguração da atuação do formador, em termos de uma profissionalidade para exercer a função *docente*.

Essa exigência de reconfiguração da profissionalidade decorre do âmbito da afirmação do *paradigma preventivo e educativo* na formação do profissional de segurança pública, que repercute nas atividades formativas na ACIDES. A esse respeito, Pereira, B. (2013, p. 120) afirma que a

profissionalidade docente requerida ao mesmo tempo em que ainda se encontra preenchida com elementos estruturantes da figura do instrutor, caminha para uma (re)configuração na direção do status docente visto que o ensino policial começa a se desvincular da questão de ser tradicionalmente associada à missão de instrução, passando ainda pela transmissão de saberes disciplinares mas já se reconhecendo a necessidade de avançar em torno de um corpo de conhecimento complexo e dinâmico que é exigido daquele que exerce a função de ensinar.

Tomamos como base as considerações de Kuhn (1988), responsável por popularizar o termo *paradigma*, entendendo, no âmbito desta pesquisa, como um modelo ou padrão de comportamento e concepção de atuação policial compartilhado por seus membros, num determinado contexto histórico. Pretendemos tratar questões afetas ao *paradigma repressivo* de atuação da polícia, ao qual se pretende superar, e ao *paradigma preventivo e educativo* para atuação da polícia, ao qual se pretende afirmar no novo contexto social e, por conseguinte, modificar as relações formativas do profissional de segurança pública.

Para que esta transformação se concretize, conforme defendem Muniz (2001) e Poncioni (2004), é preciso uma mudança de paradigma de um modelo repressivo, que parece não respeitar os valores de cidadania, para um modelo mais efetivo de caráter preventivo. E o que caracteriza esse modelo repressivo que se deseja superar? Caracteriza-se por pautar as ações policiais na visão estritamente legalista

e focada no combate à criminalidade, avaliadas pela quantidade de prisões e detenções; seu caráter é majoritariamente punitivo. Esse modelo é apontado como não mais eficiente na resolução dos problemas sociais (BAYLEY, 2002, 2006; GOLDSTEIN, 2003; ROLIM, 2006; SAPORI, 2007).

No contexto do paradigma repressivo, a figura do formador desse profissional está associada ao instrutor que assume as características transmissivas da cultura militar e a doutrina de ação policial repressiva de combate ao inimigo, sendo elemento central da tradição da instrução militar, focada no repasse de informações.

Na perspectiva de superação do paradigma repressivo no âmbito da discussão sobre *o que faz a polícia*, o pesquisador francês Monjardet (2003) levanta a reflexão em torno da premissa de que as atividades policiais devem se voltar para o serviço dos valores da sociedade democrática, defendendo que toda ação policial seja mediatizada na sociedade na construção permanente da ordem social democrática.

Tudo isso parece consolidar a necessidade de romper com o senso comum e desenvolver novos conhecimentos científicos capazes de iluminar este fenômeno da segurança pública na tentativa de suscitar reflexões sobre uma formação mais profissional da polícia, isso na busca de formas mais democráticas de intervenção social, que sejam mais efetivas na prevenção da violência e criminalidade, tudo isto na forma educativa, já que a atuação da polícia no paradigma preventivo baseia-se no conhecimento de todo contexto social de sua ação.

Proporcionar estas mudanças na formação policial, transportando-a para uma base mais profissional, é reconhecer que o momento atual requer transformações significativas, entendidas como indispensáveis para rever este processo formativo, agora pautado no paradigma preventivo/educativo (PONCIONI, 2005, 2007).

Nesse quadro, a figura de formador assume características da função *docente*, transformadora dos conhecimentos das mais diversas áreas e da dinâmica da atividade profissional no contexto de sua ação policial, tendo como elemento central o *ensino* na Polícia Militar, focada na mediação desse complexo conhecimento profissional. Tudo isso, numa perspectiva de desenvolvimento profissional que leve o policial em formação a expandir sua capacidade de comunicação, negociação e resolução de problemas complexos, sua habilidade para administrar o uso da força, suas habilidades para gerenciar informações, serviços e

crise, sua capacidade de aprender a aprender, seu preparo para lidar com a complexidade, o risco e a incerteza (BRASIL, 2000, 2001, 2009).

Assim, o estatuto de *ensino policial* presente nas diretrizes nacionais para formação do profissional de segurança pública contempla os três eixos de formação policial: legal, ético e técnico. O foco passa a ser a área de competências e habilidades, mobilizando saberes para atuar como profissional crítico/reflexivo, no sentido de consolidar uma prática de ensino problematizadora, segundo os princípios explicitados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Referencial para as ações formativas dos profissionais da área de segurança pública

Princípios	Foco
Ético	1. Compatibilidade entre Direitos Humanos e Eficiência Policial; 2. Compreensão e valorização das diferenças.
Educacional	1. Flexibilidade, diversificação e transformação; 2. Abrangência e capilaridade; 3. Qualidade e atualização permanente; 4. Articulação, continuidade e regularidade.
Didático-Pedagógico	1. Valorização do conhecimento anterior; 2. Universalidade; 3. Interdisciplinaridade, Transversalidade e Reconstrução Democrática de Saberes.

Fonte: Brasil (2009).

Tal referencial fortalece o **ensino policial**, num movimento de distanciamento das atividades formativas tidas como meramente instrucionais e de aproximação bem como valorização de um processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a expectativa das novas políticas nacionais reside na condução das ações formativas do profissional de segurança pública na direção das mudanças almejadas no exercício das funções policiais no seio da sociedade contemporânea.

Para evidenciar as características da instrução militar bem como do ensino policial tomamos como referência a sistematização feita por Pereira, B. (2013), que se encontra no quadro a seguir.

Quadro 2 - Da instrução militar ao ensino policial

Instrução Militar	Ensino Policial
Foco na instrução e no adestramento.	Foco no processo de ensino e aprendizagem.
Baseado na transmissão de conhecimento.	Baseado na mediação do conhecimento.

Busca pelo material padronizado para cada treinamento.	Busca diferentes tipos de estratégias e recursos em conformidade com as situações pedagógicas.
Concentra-se no treinamento de Habilidades Específicas.	Concentra-se no desenvolvimento de competências cognitivas, operativas e afetivas.
Desenvolve o domínio da técnica.	Desenvolve a autonomia intelectual.
Aposta na pronta-resposta.	Aposta na reflexão antes, durante e após as ações.
Construção de uma Doutrina Policial Militar.	Construção de redes (compartilhamento) e processo de integração dos conhecimentos produzidos.
Centrado na figura do instrutor (Conhecedor da prática e/ou pleno domínio do conteúdo capaz de transmiti-lo ao policial militar).	Centrado na figura do formador (Capaz de ensinar a função policial enquanto profissional de segurança pública, a partir de um corpo definido de conhecimentos).

Fonte: Pereira, B. (2013).

Nesse quadro de estabelecimento do estatuto de ensino policial na ACIDES, o formador se constitui num dos elementos centrais desse processo de mudança na formação do profissional de segurança pública. Por tal razão consideramos pertinente aprofundar estudos acerca da reconfiguração da profissionalidade dos formadores da ACIDES que atuam na formação policial, a partir de um corpo de conhecimentos próprios da profissão, no sentido de afirmar o paradigma preventivo e educativo no exercício de suas funções policiais no seio da sociedade democrática.

4.1 O reconhecimento da *docência* no ensino policial num movimento de reconfiguração da profissionalidade do formador

Começamos por situar um reconhecimento da *docência* no ensino policial a partir da compreensão de que cabe ao formador a ação de ensinar. Seguindo a própria etimologia, para o entendimento do termo *docência*, como nos apresentou Veiga (2005, p. 39), “significa ação de ensinar, e está vinculado ao radical do verbo latino *docere*, cujo sentido se expressa por ensinar, instruir, [...]”.

Importa também considerar um dado importante acerca do termo *docência*, inclusive também presente nas pesquisas de Veiga (2005), que se trata da percepção da existência de termos correlatos, observando que a *instrução* – compreendida como ação de transmitir - traduz vínculos com o significado da *docência*, assim como os termos *instrutor* e *docente*. Esta ligação com o termo desde idos da instrução militar indica a presença de uma profissionalidade *docente*, notadamente no sentido restrito consoante à distinção proposta por Hoyle (1980).

E, na direção de situar o debate, recorremos a estudos que têm como foco a noção de profissionalidade. Nesse sentido, iniciamos por contemplar alguns apontamentos de Barisi (1982) que dizem respeito à noção de *professionalità* no ambiente de lutas de classe operária, em termos de sua constituição conceitual. No caso, imerso no movimento da própria evolução do trabalho em que se viu a *professionalità* individual – ligada aos conteúdos dos saberes e saber-fazer (velhos ofícios) - sofrer uma tensão pela *professionalità* coletiva – baseada na cooperação dos trabalhos de grupos homogêneos. Dessa maneira, a noção de profissionalidade refletia aquele contexto histórico, denotando sua relação evolutiva referenciada pela capacidade profissional dos trabalhadores individualmente para aquela expressa no trabalho, apresentando assim seu caráter coletivo.

Indo além da questão da capacidade profissional, Dubar (1987) vai trazer para o debate sobre profissionalidade a questão da articulação entre qualificação e competência. Inclusive se utilizou de um exemplo em torno da profissão do policial cujo dever de respeitar as leis também lhe impõe as exigências de adaptações práticas em funções das mais diversas situações com que se depara. Isto para mostrar que a profissionalidade contempla a competência feita de um corpo de saberes interiorizados e o saber-fazer aliada à qualificação atestada pelos títulos.

De acordo com Braem (2000), a relação qualificação-competência é necessária na construção da profissionalidade, visto que ambas se completam. Pois, é a partir da qualificação que o profissional obtém os conhecimentos necessários para executar as tarefas próprias de sua profissão; mas é a partir da competência que ele vai organizando o seu trabalho de acordo com as suas práticas e experiências vivenciadas.

A questão da articulação entre qualificação e competências nos remete à reflexão em torno dos requisitos exigidos do formador para exercício da docência no

ensino policial, ao mesmo tempo em que isso representa implicações no desenvolvimento da ação de ensinar.

Segundo Braem (2000), outro ponto a considerar em relação à profissionalidade diz respeito ao fato de que ela é construída a partir da relação entre o individual e o coletivo, envolve, portanto, os saberes adquiridos a partir de experiências pessoais e daqueles aprendidos na execução das atividades profissionais no cotidiano da profissão. Para esta autora, a profissionalidade engloba também um saber específico de uma dada profissão, a implementação desse saber no cotidiano profissional, o reconhecimento desse saber por parte dos integrantes do grupo e o controle institucional desse saber. No caso, outro ponto a ser destacado a respeito da profissionalidade é o seu caráter dinâmico, pois esta não pode ser vista apenas pelo seu sentido individual ou apenas pelo coletivo.

Nesse sentido, a execução de qualquer função pressupõe um conhecimento técnico de sua profissão, complementado pelos conhecimentos vindos a partir da sua vivência, da sua prática, da sua competência. Na vida policial militar, os conhecimentos serão acumulados a partir de sua formação profissional e a internalização dos comportamentos e valores próprios do campo militar ao qual pertence, passando pelas experiências vivenciadas ao longo do exercício de sua jornada na profissão, fazendo-o ser respeitado em sua área de atuação na polícia como profissional. Nesse sentido, o ato de ensinar a função policial reveste-se da maior importância, requerendo a devida atenção em função da transição paradigmática na qual está envolvido.

Além disso, as modificações do trabalho, derivadas das transformações sociais e das atividades ligadas ao cotidiano profissional, podem ocasionar a formação de uma nova profissionalidade; ou seja, a profissionalidade tem um caráter dinâmico, pois, altera-se com o tempo e com a modificação das profissões e de suas finalidades.

No caso do contexto atual da segurança pública as circunstâncias sociais atuais implicaram na exigência de atitudes de caráter preventivo bem como incorporação de novos conhecimentos à formação profissional policial, em razão de um modelo de atuação exigido a partir do mencionado Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, percebemos a imprescindível necessidade de observar que

também estava sendo alterada a profissionalidade do formador desse *novo* policial, como profissional de segurança pública.

Nessa linha de raciocínio, a atuação do formador na formação policial apresenta-se com maior complexidade diante dos novos parâmetros formativos advindos da concepção de ensino policial e de profissional de segurança pública. Brand (2014, p. 257) evidenciou que os novos valores inculcados diariamente nas mentes dos alunos em formação policial e nos treinamentos diários (instruções), resultarão na incorporação de um novo *habitus* e na formação da identidade policial militar.

Assim, diante de toda complexidade que envolve a ação de ensinar a função policial, na direção de superação da mera instrução militar, torna-se pertinente promover pesquisas recorrendo, entre outros, aos estudos em torno da profissionalidade *docente* que passa a ser requerida do formador.

O cerne da questão é a reflexão sobre a profissionalidade *docente* requerida do formador na medida em que se eleva o *status* profissional da formação policial, na perspectiva de superação da tradição da instrução militar para dar espaço à constituição do ensino policial.

Espera-se que os conhecimentos adquiridos em sala de aula e, posteriormente, consolidados na vida profissional, assumam papel crucial na prática da *nova* função policial, dentro da transição paradigmática perspectivada pelas atuais demandas sobre a formação desse profissional de segurança pública. Isso aponta, então, para uma necessidade de compreensão dos *novos* desafios enfrentados pelos formadores, numa prática *docente* do ensino policial. Desta forma, entende-se que o formador necessitará de conhecimentos específicos e caracterizadores daqueles cuja função é ensinar.

É importante salientar que somos sabedores dos movimentos e debates acerca da profissionalização e busca do estatuto da profissionalidade plena do *docente*, contudo não se trata do foco do nosso trabalho. Concentraremos a atenção em torno do conhecimento que tende a legitimar o exercício da função *docente*, esforço explicitado por Roldão (2007, p. 97) em torno da clarificação da função de ensinar, envolvendo a ligação entre “a natureza da função e o *tipo de conhecimento específico* que se reconhece como necessário para exercê-la”.

Ainda na direção de clarificar a função de ensinar, Hoyle (1980), ao indagar a respeito da profissionalidade dos *docentes* e do processo de desenvolvimento profissional no melhoramento da qualidade da profissionalidade, faz uma caracterização e distinção entre profissionalidade *restrita* e profissionalidade *extensa*. A primeira tende a focalizar mais a sala de aula e a se basear mais na experiência em vez da teoria, tendendo a não perceber as atividades da sua sala de aula dentro de um contexto educacional mais amplo, enquanto a segunda se interessa pelo contexto, pela teoria e pelos desenvolvimentos educacionais mais recentes, promovendo seu próprio desenvolvimento profissional através do trabalho.

Nesse quadro, consideramos que a figura do *instrutor*, dotado do *habitus* da instrução militar, aproxima-se bastante das características de uma profissionalidade *restrita*, ao tempo em que se passou a exigir dele, tido agora como *formador*, uma nova configuração para atuar no ensino policial, isto é, uma profissionalidade *extensa*, com vistas a uma visão mais holística da ação de ensinar. Essas exigências ficarão mais visíveis após as considerações acerca das políticas nacionais para ações formativas dos profissionais de segurança pública, mais à frente.

Sabedor da dificuldade de dar exatidão ao termo profissionalidade *docente*, Sacristán (1995, p. 65) entende que é “a afirmação do que é específico na ação *docente*, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Tudo isto se dá em meio ao contexto histórico e social e à natureza do conhecimento em legitimação, por isso é importante entender a profissionalidade *docente* como um conceito em permanente elaboração.

E na tentativa de explicar o conceito de profissionalidade *docente*, Sacristán (1995) propôs uma reflexão no que se refere à ampliação do sentido e ao conteúdo dela, ou seja, os problemas, espaços e contextos em que o professor vai se deparar, pensar e intervir. Evidentemente, isto vai implicar diretamente na qualificação e competência *docente* para que o formador possa atuar frente aos temas cada vez mais complexos e dinâmicos, os quais se apresentam como desafiadores na área de formação profissional do policial.

A afirmação do paradigma preventivo trouxe consigo a proposição de mudança da mera *instrução militar* para o *ensino policial*, contudo não se pode

perder de vista as implicações desta mudança na profissionalidade dos formadores, pois como pontuou Sacristán (1995, p. 66), “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”. Isso nos faz pensar sobre risco de apenas mudar a estrutura e a essência da formação congregar o *habitus* da mera instrução militar. Pois, conforme afirma Ramos (2010), a profissionalidade docente constitui-se num espaço de tensão de uma relação instituído-instituente.

Por sua vez, Roldão (2007) contribui para a análise das questões sobre a profissionalidade *docente*, reforçando seu caráter dinâmico a partir dos conceitos, papéis e funções sociais e profissionais ao longo dos tempos e conforme o contexto em que se vive. Nesta dinamicidade, percebe-se que o caracterizador distintivo do *docente* permanece firme na ação de ensinar. O entendimento por ensinar, mesmo sem consenso estabelecido, ou, como nas palavras de Roldão (2005), com duas leituras distintas – como professar um saber ou como fazer outros se apropriarem de um saber – é a ação *docente* de fazer alguém aprender alguma coisa.

Podemos associar a primeira leitura trazida por Roldão (2005) nos seus estudos sobre o conceito de ensinar a postura do instrutor, tradicionalmente transmissivo e sustentado por sua considerável experiência de vida policial. Na segunda leitura, uma visão do formador como *docente* do ensino policial, que inclui os conhecimentos necessários para levar o aluno a aprender, ou seja, específicos da função de ensinar.

Voltamos a afirmar insistentemente que, diante da dinâmica e complexidade da vida em sociedade, cujos reflexos são sentidos em todos os segmentos, atuar na formação policial exige adequação às novas realidades. A proposição de mudança da mera instrução militar para o ensino policial sinaliza a transformação na área de segurança pública, em função da afirmação do paradigma preventivo e educativo, para dar conta dos desafios postos. Contudo, é preciso ratificar o entendimento de ensinar não mais como sinônimo de transmitir o conhecimento acumulado sobre a função policial, já que não se sustenta no âmbito social, mas sim como sinônimo de mediação dos conhecimentos imprescindíveis ao exercício da profissão policial.

Em razão disso, é prudente pontuar que, atualmente, a função de ensinar é compreendida no âmbito de uma dupla transitividade pelo lugar de mediação.

Roldão (2007, p. 95) afirma que “*Ensinar* configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa*”. Isso nos faz pensar sobre esse conhecimento que distingue bem aquele que é capaz de conduzir o aluno à aprendizagem e, assim, desempenhar a função *docente*, no caso, o formador atuante no ensino policial da ACIDES.

A reconfiguração dessa profissionalidade, em função da mudança da mera instrução militar para o ensino policial, vai rebater nos saberes mobilizados pelo formador. Acerca da relação entre ensino e saberes, Gauthier et al. (1998, p. 28) afirmam que “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastecer para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Passamos, então, a focar a questão que envolve os *saberes docentes* no contexto na sua relação com a reconfiguração da profissionalidade do formador, imerso no movimento de transição paradigmática que envolve a formação dos profissionais de segurança pública.

4.2 Da mera instrução militar ao ensino policial: saberes docentes em questão

Como vimos anteriormente, a instrução militar foi introduzida *naturalmente* na Polícia Militar por se tratar de Força Auxiliar das Forças Armadas, com o intuito de atender aos interesses e às necessidades formativas do militar estadual. Isso implicou numa mentalidade nitidamente comum à instrução militar com incorporação de um *habitus* reprodutivo na transmissão de conhecimento por parte do instrutor atuante nos treinamentos policiais e na formação de seus profissionais nas academias de formação policial militar.

Essa perspectiva de prática formativa na instrução militar permitiu que se estimulasse a noção de que para atuar na formação de policiais militares bastava dominar o conhecimento operacional ou das disciplinas a serem ministradas. Com o movimento de transição paradigmática na área de segurança pública e as diretrizes nacionais para formação policial, a mera instrução militar foi se mostrando insuficiente para dar conta da afirmação do paradigma preventivo e educativo, dando lugar ao ensino policial anunciado nas diretrizes.

É importante deixar claro que não estamos sinalizando para o abandono da instrução militar, até mesmo por considerá-la como uma forma de manifestar o ensino, focalizando aspectos de conhecimento prático e saberes da realidade objetiva e subjetiva do instrutor em que se fundamenta o treinamento, agregando elementos importantes à formação policial. O que está em questão é o estatuto de ensino policial e as concretas relações decorrentes de sua constituição na ACIDES.

No que se refere ao termo ensino, quando compreendido como na perspectiva de instrução, para Nérici (1985, p. 100), é "o processo de instruir alguém a respeito daquilo que não se sabe ou que sabe inadequadamente. [...] é o processo que visa à efetivação de outro processo, que é o de aprendizagem ou da modificação do comportamento". Indo na direção contrária disso, Almeida e Biajone (2007) compreendem que o ensino deve ser visto como uma atividade que se apoia num sólido repertório de conhecimentos e entendido como atividade direcionada por alguém (formador) na formação qualificada dos discentes (aluno em formação policial).

Nesse sentido, o ensino é indispensável em qualquer área social, não sendo diferente na formação dos profissionais de segurança pública. Mas o seu caráter vai depender do sentido que lhe é atribuído. E no caso das atuais políticas formativas estas passaram, então, a adotar o ensino policial diante da necessidade de que *aquilo que deve ser ensinado* tenha condições de ser *aprendido* no processo formativo.

Conforme Pereira, B. (2013) já se sabe que, entre formadores, há a compreensão de que, para exercer a função de ensinar a profissão policial, faz-se necessário dominar um corpo de conhecimentos que dê suporte ao desenvolvimento desta ação docente no ensino policial. No caso, conhecimentos além daqueles restritos ao campo disciplinar na perspectiva de superação da visão de transmissão do conhecimento e de reprodução de instrução.

Ao mesmo tempo, esse autor sinaliza para reconfiguração da profissionalidade do formador na direção da profissionalidade *docente*, indicando alguns elementos que sugerem a presença de disputas internas, muito em razão das regras de pertencimento do campo militar, nomeadamente em função do *habitus* da tradição da instrução militar incorporado pelo formador no seu *locus* de ação. Isso tendo em conta que é no contexto em que ocorre o ensino policial que o formador

desenvolve e transforma seu *habitus* - disposições adquiridas no campo do ensino policial e pela prática de ensino lá desenvolvida - no sentido de mobilizar saberes no ato de ensinar a função policial.

Desta forma, o ensino policial deve corresponder a todas as ações empreendidas pelos formadores no contexto da formação profissional do policial militar, as quais têm como objetivo produzir ações que produzam o efeito do que Roldão (2005) considera como ensinar a alguém alguma coisa.

A exigência do estatuto de função *docente* coloca os formadores na condição de organizadores de situações didáticas que intervenham para a formação profissional do policial militar. Em razão disto, os formadores reconhecem a necessidade de um corpo de conhecimento para dar conta da função de ensinar o formando para ser policial, com vista a atender os preceitos das diretrizes nacionais e estaduais, pois, notadamente, está sendo requerida do formador uma profissionalidade *docente*.

Assim, a condição *docente* no ensino policial parece convergir para um novo *corpus* de saberes mobilizados pelo formador no sentido de vislumbrar um processo educacional intencionalmente direcionado ao atendimento das novas exigências sociais à função policial, na afirmação do novo paradigma para segurança pública.

As bases curriculares estabelecidas desde 2000 para formação do profissional de segurança pública permitiram o surgimento de um novo olhar sobre a formação policial e a atuação de seus formadores, além de trazer à tona saberes e competências de quem exerce a função docente. É a partir do reconhecimento de que há um corpo de conhecimentos necessários para realizar o trabalho de formar policiais, definido em função da compreensão de que o formador necessita de saberes e competências específicas para agir em face das especificidades de seu saber-fazer *docente*, que o debate do ensino policial vai ganhando forma.

Nesse sentido, é interessante observar que produções fundamentadas na perspectiva de ensino policial têm ocupado, gradativamente, um papel de relevância na área da segurança pública, como constatamos em Veras (2008), Luiz (2008), Silva (2012), Souza (2012), Pereira, B. (2013), Hora (2015) e Hamada (2016). Adentra no campo da educação pelo fato de que lhe são atribuídos elementos de desenvolvimento de ações formativas, numa visão alinhada com a função *docente*.

Considerando que vamos adentrar no campo acadêmico cujas investigações

muitas vezes buscam a esteira da profissionalização, de alguma forma teremos de caminhar sobre estudos em torno dos *saberes docentes* que também trazem junto o debate da profissionalização docente e da formação de professores. Todavia, usando os dizeres de Roldão (2007), iremos nos concentrar *no ato ou função de ensinar*, típico da atividade *docente*, aqui tratada no âmbito do *ensino policial*. Até mesmo porque evidenciam caminhos para identificar conhecimentos que fundamentem o exercício da função docente.

Desta forma, centraremos esforços em estudos que discutam a tipologia dos saberes docentes, a fim de subsidiar a análise da atuação do formador, a partir do propositivo ensino policial, e suas aproximações com a função *docente*, em termos dos saberes mobilizados pelo formador.

No caso, assumindo que o formador no exercício da função no ensino policial, assim como professor, “se serve do seu reservatório de saberes. Nele estão armazenados vários saberes nos quais ele pode apoiar: saberes disciplinares, saberes experienciais, saberes curriculares, saberes da tradição, etc.” (GAUTHIER et al., 1998, p. 400).

Portanto, concebemos o saber docente como um saber plural, essencialmente relacional e dialógico. E, para discutir tal temática, partiremos do conceito de saber do professor, apontado por Tardif (2002, p. 15):

o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (estudantes, colegas, pais, gestores, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

É importante compreender como se têm definido os saberes docentes numa perspectiva conceitual e tipológica, uma vez que sabidamente estas compreensões intervêm na prática do docente. Desta forma, para analisar os saberes mobilizados pelos formadores, em aproximação com a função *docente*, é fundamental aprofundar esse campo teórico.

Várias pesquisas caminharam na perspectiva dos saberes docentes, como se pode notar no trabalho de sistematização dos saberes, competências e conhecimentos necessários à *docência* realizado por Puentes et al. (2009, p. 169-184) conforme quadro a seguir:

Quadro 3 - A relação dos saberes, competências e conhecimentos necessários à docência

Tipologias	Teóricos	Saberes, conhecimentos, competências.
Saberes necessários à docência	Freire (1996)	(1) ensinar não é transferir conhecimento; (2) ensinar exige rigorosidade metódica; (3) ensinar exige pesquisa; (4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; (5) ensinar exige criticidade; (6) ensinar exige estética e ética; (7) ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; (8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; (9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; (10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	Pimenta e Anastasiou (2002)	(1) saberes da experiência; (2) saberes da área do conhecimento específico; (3) saberes pedagógicos; (4) saberes didáticos.
	Cunha (2004)	(1) Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; (2) Saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; (3) Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; (4) Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; (5) Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades (6) Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.
Conhecimentos necessários à docência	Shulman (1987)	(1) conhecimento do conteúdo; (2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); (3) conhecimento do curriculum; (4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; (5) conhecimento dos contextos educativos; (6) conhecimento didático do conteúdo; (7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos.
	Garcia (2002)	(1) conhecimento pedagógico geral; (2) conhecimento do conteúdo; (3) conhecimento do contexto.

Competências necessárias à docência	Braslavsky (1999)	(1) Competência pedagógico-didática; (2) Competência institucional; (3) Competência produtiva; (4) Competência interativa; (5) Competência especificadora.
	Masetto (1998)	(1) Competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento); (2) Competência na área pedagógica; (3) Competência na área política (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.
	Perrenoud (2000)	(1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; (2) Administrar a progressão das aprendizagens; (3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; (5) Trabalhar em equipe; (6) Participar da administração da escola; (7) Informar e envolver os pais; (8) Utilizar novas tecnologias; (9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; (10) Administrar sua própria formação contínua.
	Zabalza (2006)	(1) Planejar o processo de ensino-aprendizagem (O que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?); (2) Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; (3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); (4) manejo das novas tecnologias, associada ao domínio das novas tecnologias; (5) conceber a metodologia e organizar as atividades; (6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; (7) tutoria; (8) avaliar; (9) refletir e pesquisar sobre o ensino; (10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Fonte: Puentes et al. (2009, p. 169-184).

Segundo Puentes et al. (2009), as classificações e tipologias elaboradas são tão plurais, diversas e heterogêneas que se torna impossível uma comparação entre elas e, no lugar de melhorar a compreensão dos saberes estudados pelos autores, aumentaram sua complexidade e os tornaram menos inteligíveis. Entretanto, o

significado conceitual é quase o mesmo nos autores estudados.

Nesta pesquisa, a partir do estatuto do ensino policial na ACIDES, as normativas internas vão se alinhando às diretrizes nacionais no sentido de estabelecer aproximações entre o trabalho do formador e a função *docente*, ao tempo em que procura se afastar da mera instrução militar, de tal sorte que caminharemos na esteira dos autores que tentaram clarear as questões acerca dos conhecimentos e saberes necessários à docência.

Em termos de concepções e tipologias dos saberes docentes, Almeida e Biajone (2007), por sua vez, abordam a classificação a partir de Shulman (1986), Gauthier et al. (1998) e Tardif (2002) demonstrando que o centro da discussão está na questão da mobilização dos saberes nas ações de professores. Shulman (1986, 1987) trazendo o conhecimento que os professores têm dos conteúdos e como transformam estes no ensino, Gauthier et al. (1998) defendendo um ofício feito de saberes e Tardif (2002) fundamentando-se na epistemologia da prática dos professores propõem ênfase no trabalho.

Adentrando particularmente nos estudos de Shulman (1986), percebemos que esse autor contribuiu - e ainda tem contribuído - para o fortalecimento das discussões do campo educacional dos saberes docentes, sendo considerado um dos precursores nessa temática. Shulman (1986) optou por consolidar a corrente da base do conhecimento, desenvolvendo seu próprio programa de pesquisa, focado na necessidade de esclarecer que conhecimentos os professores precisam ter para ensinar aos seus estudantes.

Assim, apresentou três categorias de conhecimento presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: *conhecimento do conteúdo ou matéria* – que será objeto de ensino ligado à área do conhecimento; *conhecimento pedagógico da matéria* – refere-se ao modo de formular e apresentar o conteúdo, ou seja, o modo de ensinar; *conhecimento curricular*, que consiste em conhecer o currículo como um conjunto de programas elaborados para o ensino e a variedade de materiais disponíveis relacionados àquele programa (SHULMAN, 1987).

A importância dada ao trabalho de Shulman (1987) deve-se ao fato de enfatizar a necessidade de analisar o saber docente em relação ao conhecimento. Neste sentido, o estudo de Pereira, B. (2013) indica que os formadores têm a compreensão do domínio da matéria para poder lecionar no ensino policial. Em tal

cenário, no caso do formador da ACIDES, importa considerar seu *habitus*, como sistema aberto de disposições, ações e percepções que vem adquirindo ao longo do tempo em suas experiências sociais, mas que vai além do indivíduo, ou seja, também diz respeito às estruturas relacionais nas quais ele está inserido. Assim, a presença de um *habitus* da tradição da instrução militar pode estar influenciando sua prática formativa, suas ações e seus saberes no espaço de sua sala de aula.

No que diz respeito ao estudo de Gauthier et al. (1998), é destacado o enfrentamento a dois obstáculos: o de ofício sem saberes e o de saberes sem ofício. No primeiro, tem-se a própria atividade docente exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes. Os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, e tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância e, assim, reforçar a continuidade de um ofício sem saberes. No segundo, os conhecimentos, em sua maioria, foram produzidos sem levar em conta as condições reais do exercício da função docente, buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade.

Baseado nesta premissa, Gauthier et al. (1998) concebem o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino. No caso, o estatuto de ensino policial na ACIDES pressupõe a mobilização de saberes *docentes* por parte dos formadores para dar conta da formação policial a partir de um corpo de conhecimento definido com vistas a elevar o *status* profissional do policial militar.

Do ponto de vista tipológico, Gauthier et al. (1998) classificam os saberes docentes em: *disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; *curricular*, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; *Ciências da Educação*, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; *tradição pedagógica*, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; *experiência*, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; *ação pedagógica*, referente ao saber experiencial tornado público e testado.

Dessa forma, o docente é aquele que, munido de saberes e confrontando

uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (GAUTHIER et al., 1998).

À luz desse estudo podemos fazer uma analogia em termos desses saberes, pelo fato de que há tensões instaladas entre o *habitus* da tradição da instrução militar que pode estar servindo de guia para ações do formador e a configuração da docência no ensino policial na ACIDES, no caso, por propor mudanças na prática formativa no sentido do formador atuar na mediação daquele corpo de conhecimento reconhecido como necessário à formação do profissional de segurança pública.

Assim, no contexto da instrução militar, podemos afirmar que os detentores do conhecimento operacional - o saber-fazer policial militar – assumem posição de autoridade em termos de saberes para atuar como instrutor. Assim, os saberes da experiência operacional moldam os ditos saberes *disciplinares* em termos do conteúdo a ser ensinado bem como os saberes *curriculares* que vão sendo constituídos a partir das comissões internas de validação do currículo formadas por estes instrutores reconhecidamente dominadores da matéria. No âmbito do ensino policial da ACIDES, os saberes *disciplinares* vão sendo constituídos a partir das bases formativas e exigidos na forma de requisitos de qualificação para atuar como formador nas respectivas disciplinas dos cursos de formação policial, enquanto os saberes *curriculares* assumem a disposição das disciplinas com base nas matrizes curriculares nacionais e organizados na forma dos projetos de cursos.

Em termos dos saberes ligados às Ciências da Educação, os formadores tendem a expressar elementos oriundos de sua preparação para ser instrutor, oferecida pela própria Instituição Militar; quanto à *tradição pedagógica*, o saber de dar aulas pode estar ainda vinculado à tradição da instrução militar, alimentado pela sua experiência como instrutor, mas que pode ser modificado pelo saber experiencial nas práticas formativas no ensino policial da ACIDES, e ainda ser validado por pesquisas.

No que se refere ao saber da *experiência*, de um lado teremos a jurisprudência particular em termos de sua experiência como instrutor, em especial na formação dos policiais militares, de outro, teremos os novos contextos a que o formador está submetido na ACIDES, atuando na perspectiva do ensino policial e na

formação do policial militar como profissional de segurança pública. No tocante aos saberes da *ação pedagógica*, é prematuro afirmar analogias em função do caráter recente das pesquisas.

Passando para classificação de Tardif (2002), os saberes docentes são elencados da seguinte forma: *saberes da formação profissional* transmitidos pelas instituições de formação de professores; *saberes disciplinares*, que correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes, por exemplo, matemática, história; *saberes curriculares*, que se apresentam concretamente sob a forma de programas escolares (discursos objetivos, conteúdos e métodos), a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados; e os *saberes experienciais*, aqueles que brotam da experiência e são por ela validados, incorporados à experiência individual e coletiva, sob forma de *habitus*.

Acerca desse *habitus*, no âmbito do ensino policial da ACIDES, as experiências vivenciadas pelos formadores englobam tanto aquelas oriundas de outros espaços *docentes* ao qual estão submetidos, quanto aquelas atinentes ao espaço da instrução militar, englobando sua própria formação militar e seu cotidiano instrucional na área operacional.

Esse pode ser outro ponto de tensão que envolve a tradição da instrução militar e a constituição do ensino policial, até mesmo porque, segundo Tardif (2002), deve-se ter o entendimento de que a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos, mas que sua prática docente integra diferentes saberes e mantém diferentes relações com eles. Na relação estabelecida numa sala de aula, espaço de múltiplas relações e interações, os saberes se expressam, eles se evidenciam como se fossem tirados de um reservatório, a partir das situações desafiadoras que os solicitam. Tal afirmação fortalece a ideia da pesquisa em observar a prática do formador para analisar os saberes por ele mobilizados em sala de aula.

Aprofundando-se nos estudos sobre os saberes docentes, Tardif (2002) propõe um caminho para identificar e classificar os saberes, relacionando-os com os lugares nos quais os docentes atuam, com as organizações que formam e/ou nas quais trabalham com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho, colocando em evidência as fontes de aquisição desses saberes. Em

particular, o formador que atua no ensino policial da ACIDES mantém relações e adquire experiências em diversos espaços e contextos a que está submetido, e que, certamente, vêm influenciando a mobilização de saberes.

Em termos dessa mobilização de saberes, Freire (1996), por sua vez, apresenta três premissas bem definidas que permeiam os saberes necessários à prática educativa. Primeira, que não há docência sem discência; segunda, ensinar não é transferir conhecimento; e, por fim, a terceira, ensinar é uma especificidade humana. Para o autor, esses saberes exigem do educador um exercício contínuo, uma postura curiosa, aberta ao novo, provocativa, uma busca constante entre o saber-fazer e o saber ser pedagógico. Além disso, apresenta aspectos constitutivos da compreensão da prática docente numa perspectiva de dimensão social da formação humana.

No que diz respeito à atuação do formador, essas premissas freireanas, ao mesmo tempo em que se distinguem da tradição da instrução militar, constituem-se uma condição esperada na formação policial, em face das exigências do paradigma preventivo e educativo para segurança pública. Quando Freire (1996) pontua acerca dos saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, estabelece, dentre outros, que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. Tal prática distancia-se daquela comum ao *habitus* da mera instrução militar, baseada na reprodução de posturas ou técnicas com pouca reflexão. E, segundo Tardif e Lessard (2011), a docência deve ser vista como um trabalho cujo objeto não é construído de matérias inertes, mas de relações e interações humanas com pessoas dotadas de capacidade de resistir ou de participar da ação docente.

No âmbito do debate sobre saberes docentes, Cunha (2004) aponta que, indiferente da classificação, os estudos contemplam: saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; saberes relacionados com a condução da aula; saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem. Desta maneira, a autora reforça a necessidade de vincular os saberes ao contexto institucional, sua história e políticas, a capacidade de mobilizar os alunos, lidar com o planejamento e a gestão da sala de aula.

Nesse sentido, é importante considerar o contexto em que as práticas formativas se desenvolvem, em especial o Campus de Ensino Mata (CEMATA) da ACIDES, antiga APMP, ou seja, o local de exercício da função *docente* do formador no âmbito do ensino policial, cujos saberes mobilizados guardam relações com suas tradições, culturas institucionais e trajetórias históricas.

Retomando os obstáculos ditos por Gauthier et al. (1998) - o de ofício sem saberes e o de saberes sem ofício – e trazendo para realidade da constituição do ensino policial e dos desafios que pairam sobre segurança pública na direção de consolidar o status de profissional de segurança pública, podemos afirmar que manter a prática formativa dos formadores baseada apenas na experiência operacional e na tradição da instrução militar é contribuir para manter a dimensão da formação policial restrita aos elementos constitutivos da formação militar. Da mesma forma, não se pode atribuir ao formador uma função *docente* a partir de um *novo* corpo de conhecimentos sem levar em conta as condições de exercício da prática formativa no campo militar. É preciso elevar a condição do formador para o reconhecimento, nos dizeres de Gauthier et al. (1998), de um ofício feito de saberes.

E como estão em jogo os próprios conhecimentos que os formadores já reconhecem que são insuficientes para dar conta da prática formativa no âmbito do ensino policial, elegemos a literatura internacional de Gauthier et al. (1998) por tratar dos saberes a partir do conhecimento necessário à docência.

Dessa maneira, partindo do estatuto do ensino policial da ACIDES, em oposição ao modelo formativo baseado na mera instrução militar, consideramos que os formadores mobilizam saberes em sua prática formativa como *docente* do ensino policial, tendo em conta suas experiências nos diversos campos em que estão envolvidos, por convivência e por origem. Nesse quadro, investigar esses saberes mobilizados pelo formador passa a ser fundamental tendo em vista esse movimento de mudança alicerçado pela afirmação do paradigma preventivo e educativo para exercício da função policial, refletido nas diretrizes nacionais para formação do profissional de segurança pública, mas que vai se sucedendo no quadro de tensões em função do *habitus* da tradição da instrução militar.

Após explicitação do aporte teórico, a próxima seção é dedicada a explicitar o percurso metodológico trilhado para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta investigação, partimos da compreensão de que o deslocamento da instrução militar para o ensino policial decorre de um movimento de reconhecimento da necessidade de superação do paradigma repressivo, no âmbito de reconfigurações nas relações sócio-político-culturais, em que se afirma um novo paradigma para segurança pública: o de caráter preventivo e educativo.

Neste sentido, tendo amparo legal em diretrizes nacionais (BRASIL, 2000, 2001, 2003, 2007, 2009, 2014), o ensino policial surge como uma alternativa para superação da mera instrução militar. Para tanto, tais diretrizes contemplam um conjunto de princípios e dimensões que deve ser mobilizado pelo formador⁷ na formação do policial militar, no âmbito de um conjunto de saberes próprios e específicos, em especial no que se refere à formação de um profissional de segurança pública, cuja missão constitucional é exercer sua função social em termos de policiamento ostensivo e preventivo.

Nessa perspectiva, esta investigação transita num campo em disputa paradigmática, em que as regras do paradigma repressivo ainda estão presentes, quiçá sendo seguidas e reproduzidas na forma de um *habitus* da tradição da instrução militar, num quadro de correlação de forças com a configuração da *docência* no ensino policial.

No caso, importa lembrar que o *habitus* da tradição da instrução militar é constituído, em especial, no exercício da função de *instrutor* na tropa, mas também no âmbito da própria formação policial militar, ou seja, consolida um sistema de disposições duradoras adquiridas pelo sujeito ao longo do seu processo de socialização no campo militar, constituído na base dos pilares da hierarquia e disciplina militares.

Pelo fato de não ser estático e inflexível, tal *habitus* está configurado no seio das relações sociais estabelecidas pelos agentes no campo de atuação, sofrendo tensões oriundas dos demais campos atinentes às suas experiências formativas. E a

⁷ No campo militar, os policiais militares que ministram aula nos cursos de formação e nas capacitações são chamados de *instrutores* e os civis de *professores*. Nesta pesquisa adotamos o termo *formador* alinhando-se com o termo anunciado nas diretrizes nacionais para formação dos profissionais de segurança pública.

configuração da *docência* no ensino policial supõe um embate, entre outros, com o campo de formação e atuação do formador.

Como um exemplo da força do *habitus* da tradição da instrução militar, consideramos ser oportuno trazer o estudo de Cerqueira (2006) que, embora explicitamente não trate da categoria *habitus*, tem como foco a disciplina militar no contexto das relações pedagógicas, e chama a atenção para a questão da autoridade militar como elemento balizador da estrutura organizacional das instituições educacionais militares. No caso, tal ordem de acontecimento interfere nas ações formativas, em especial, nas práticas pedagógicas dos instrutores e professores que as realizam, reforçado pelo contexto do ensino militar tradicional pautado numa rígida disciplina e com valorização daquele que é dotado de experiência na carreira policial militar.

E como exemplo de um reconhecimento de outros elementos à condição de formador, para além da experiência na carreira policial militar, a pesquisa de Pereira, B. (2013) sinaliza o desencadeamento de um processo de superação da visão de que quem detém apenas o conhecimento técnico-operacional potencialmente é aquele que vai ensinar. No caso, emergiu dos sujeitos pesquisados uma tendência de valorização ao conhecimento disciplinar e reconhecimento da necessidade de se apropriar do conhecimento didático-pedagógico, permitindo concluir que é requerido um corpo de conhecimentos para dar conta da formação no emergente ensino policial.

Este reconhecimento por parte de formadores, em termos do que lhe é requerido de sua profissionalidade enquanto *docente* no ensino policial, para o exercício de sua função de ensinar, traz à tona outros elementos para além da ideia de que basta deter o conhecimento prático da atividade operacional para transmitir o conhecimento de ser policial. Ou seja, acena para uma compreensão que se alinha ao defendido por Roldão (2005, p. 117) de que *ensinar é fazer alguém aprender*.

Essa ordem de acontecimento evidencia tensões presentes no campo militar da formação policial que justificaram recorrer aos conceitos de campo e *habitus* (BOURDIEU, 1983) para fundamentar este estudo, especialmente a partir da premissa de que os saberes que vêm sendo mobilizados por parte dos formadores se movem em reconfigurações decorrentes de correlações de forças.

Desta forma, assumimos neste estudo que tais reconfigurações, ao evidenciarem um conflito entre a tradição da instrução militar e a condição de *docente* no ensino policial, reconfiguram o ato de ensinar na formação do policial militar no contexto da pretensa transição paradigmática, nomeadamente por entender que implica numa tensa articulação entre saberes típicos da instrução militar e saberes exigidos no âmbito do exercício da função *docente*.

Dito isto, buscamos elementos metodológicos que sinalizaram caminhos para responder a seguinte questão de partida: **No contexto da afirmação do paradigma preventivo e educativo, presente nas políticas de segurança pública, que saberes vêm sendo mobilizados por formadores da ACIDES no âmbito da correlação de forças entre o *habitus* da tradição da instrução militar e a configuração da *docência* no ensino policial?**

Diante de tal questionamento e da compreensão de que a escolha de um método de pesquisa depende, antes de tudo, da natureza do problema que se quer investigar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), foi feita a opção pela abordagem qualitativa. Nesse sentido, filiamos a Minayo (2004) quanto à percepção de que a ciência e a metodologia devem caminhar juntas e engajadas, compreendendo-a como conjunto de técnicas que possibilitarão apreender a realidade devidamente aliada ao potencial do pesquisador, sabedor de sua natureza inacabada e em permanente transformação, confrontando o aporte teórico aos dados empíricos resultantes da pesquisa social.

No caso, buscando atender aos objetivos desta investigação, que exige uma forma mais aprofundada, utilizamos de tal abordagem que, segundo Minayo (2004, p. 102), numa “busca qualitativa, preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição”. Isto porque o campo militar está repleto de forças e tensões próprias do atual contexto social, cujos espaços destinados à formação policial constituem-se num terreno em disputa, seja para manter a estrutura anterior ou para modificar as relações que permeiam a tradição da instrução militar ou o emergente ensino policial.

Dessa maneira, portanto, a escolha não foi aleatória, deu-se por entender que a pesquisa qualitativa possibilita maior profundidade, não se resumindo apenas a descrição do fenômeno, mas também elementos explicativos, sendo mais adequado

ao objetivo de **analisar saberes que vêm sendo mobilizados por formadores da ACIDES no quadro da correlação de forças entre o *habitus* da tradição da instrução militar e a configuração da *docência* no ensino policial.**

No propósito de dar conta desse objetivo, o percurso metodológico seguido teve por base os conceitos de campo e *habitus* a partir de Bourdieu (1983, 1990, 2004, 2007, 2011) e a classificação dos saberes docentes segundo os estudos de Gauthier et al. (1998) sobre o ensino e o repertório de conhecimentos dos docentes. No caso, a orientação teórico-metodológica se justificou pela natureza do campo pesquisado, especificidade dos agentes sociais envolvidos e estrutura das disposições objetivas e subjetivas em análise, em particular, por se constituir princípio gerador e estruturador das práticas do formador no quadro de correlações de forças entre o *habitus* da tradição da instrução militar e a configuração da *docência* no ensino policial.

Nos itens a seguir, explicitaremos o campo da pesquisa, participantes envolvidos e instrumentos utilizados para coleta de dados juntamente com a perspectiva analítica.

5.1 Caracterização do espaço investigado

Considerando o espaço de pesquisa como um recorte da realidade – espacial ou social – que será alvo da investigação na busca de elementos fundamentais para responder a pergunta de pesquisa suscitando novos caminhos ou conhecimentos sobre essa realidade (MINAYO, 2004), sua escolha não pode ser aleatória.

A opção pela ACIDES deu-se por ser a responsável pelas políticas formativas estaduais de formação dos profissionais de segurança pública, vivenciando um momento de mudança iniciada no ano de 2005, por força de lei, passando as Academias da Polícia Militar e da Polícia Civil, bem como as do Corpo de Bombeiro Militar, a fazerem parte de uma Academia Integrada, tomando como referência o modelo estabelecido nas políticas nacionais da SENASP.

Mais especificamente, a escolha pelo CEMATA da ACIDES deu-se em função da sua natureza militar e de ser tradicionalmente o local designado para Formação dos Oficiais da PMPE. O CEMATA é um campus de ensino da ACIDES, localizado

no espaço físico da desativada APMP, mas resguardando os elementos próprios do campo militar e dos agentes que o compõem.

Nesse sentido, as relações dinâmicas entre a estrutura (CEMATA/ACIDES) e seus agentes sociais (gestores e formadores) guardam o *habitus* da tradição da instrução militar, que é produto/produtor da sua própria história. Enquanto princípio, a instrução militar vai estar presente na formação dos policiais militares na ACIDES – no cotidiano dos alunos-oficiais, na vivência dos costumes e da cultura militar. Contudo, enquanto modelo de ensino, a instituição da ACIDES veio para propor rupturas na direção de instituir o ensino policial, com vistas a elevar o *status* da formação para a condição de profissional de segurança pública.

Nesse quadro, é prudente situar a APMP, instituição educacional da PMPE criada por Lei Estadual no ano de 1972, como responsável pela formação, especialização, habilitação e atualização dos Oficiais da PMPE e de outros Estados da Federação.

A APMP instalou-se às margens da BR 408, km 76, no município de Paudalho-PE, abrangendo uma área de aproximadamente 232 hectares, com 12.000 metros quadrados de área construída. Entretanto, a ideia de academia tem sua origem associada ao primeiro curso para Oficiais, no ano de 1938, então denominado de Curso de Comandante de Pelotão, com uma duração de um ano, quando o sargento era promovido ao posto de segundo tenente. Em 1940, foi criado o curso de formação de oficiais, e, em 1946 foi criada a Diretoria de Instrução. No ano de 1968, passou a funcionar em Jangadinha, município do Jaboatão dos Guararapes-PE, a Academia de Polícia Militar e, no ano de 1972, a ser considerado um Estabelecimento de Ensino.

Ao ganhar forma e estrutura, a PMPE adquiriu junto à Ordem Religiosa do Sagrado Coração de Jesus a mencionada área que passou por diversas obras. Simbolicamente, no Dia de Tiradentes - 21 de abril de 1972 - foi concretizada a transferência para tais instalações e o Comandante da PMPE designou um Comandante para APM.

Em 07 de agosto de 1987, através de decreto, passou a se denominar APMP, passando a ser definitivamente o campo militar para execução do CFO, o qual já estava reconhecido como Curso Equivalente ao de Nível Superior, por força do Parecer nº 54/1983 - Ministério da Educação (MEC).

Dito isto, vale ressaltar que o denominado CEMATA da ACIDES criado em 2005 é, na realidade, a APMP, em termos institucionais. No caso, um espaço formativo do campo militar desde 1938 e voltado, em especial, à formação dos Oficiais da PMPE, cuja referência foi constituída desde sua vinculação histórica ao CFO/PM.

Portanto, para tratar do CEMATA/ACIDES se faz necessário considerar tensões entre o *habitus* da tradição da instrução militar e a constituição do ensino policial na ACIDES, em termos de orientação de práticas individuais e coletivas dos formadores. No caso, é pertinente compreender o CEMATA/ACIDES numa perspectiva dinâmica e flexível que contempla aspectos objetivos e subjetivos, presentes na realização do ato de ensinar que passa a se situar numa correlação de forças entre a tradição da instrução militar e a configuração do ensino policial.

Assim, a ACIDES foi criada através da Lei Complementar nº 066, de 19 de janeiro de 2005 com explícito propósito de desativar as antigas estruturas, assumindo o objetivo de preparar o ingresso, a formação e o aperfeiçoamento das autoridades policiais civis, servidores policiais civis, militares e bombeiros militares do Estado, policial técnico-científico, peritos, médicos legistas, datiloscopistas e agentes penitenciários (PERNAMBUCO, 2005a).

Sua regulamentação se deu por meio do Decreto nº 28.486, de 17 de outubro de 2005, com advento do regulamento geral da ACIDES. Em 06 de julho de 2007, criou o cadastro estadual de especialistas, seu banco de dados do corpo docente temporário, reformulando-o e adequando-o às novas exigências das diretrizes nacionais e estaduais em 22 de agosto de 2009 (PERNAMBUCO, 2005b, 2007, 2009). Em 2015, já possuía mais três mil e trezentos especialistas no conhecimento e no ensino de temas relativos à defesa social e de defesa civil, atuantes nos mais diversos cursos destinados à formação e à capacitação dos integrantes da Secretaria de Defesa Social (SDS).

Segundo a referida normativa, para ingresso no corpo docente da ACIDES é necessário estar com seus respectivos currículos acadêmicos devidamente atualizados e cadastrados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com validade de dois anos da última atualização e, além disso, possuir um dos seguintes cursos: Curso de Formação de Facilitadores de Aprendizagem fornecido pelo Instituto de Recursos

Humanos do Estado de Pernambuco; Curso de Pedagogia ou Licenciatura; Curso de pós-graduação em Formação de Educadores; ou, Curso de Formação de Formadores EAD/SENASP.

É importante destacar que esta normativa não alcança aqueles que atuam nas atividades de instrução militar realizadas em cada uma das Organizações Militares Estaduais, ou seja, aqueles instrutores que ministram treinamento à tropa no cotidiano dos quartéis e de suas atividades operacionais.

Convém também destacar que o acima mencionado Curso de Formação de Formadores consiste numa das ações planejadas da SENASP para operacionalizar os elementos presentes nas diretrizes curriculares nacionais:

No período de 2005 a 2008, a SENASP, em parceria com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, realizou seis seminários regionais, denominados Matriz Curricular em Movimento, destinados à equipe técnica e aos docentes das instituições de ensino de segurança pública [...] Esses seminários possibilitaram a apresentação dos fundamentos didático-metodológicos presentes na Matriz, a discussão sobre as disciplinas da malha curricular e a transversalidade dos direitos humanos, bem como reflexões sobre a prática pedagógica e sobre o papel intencional do planejamento e execução das ações formativas (BRASIL, 2014, p. 11).

Observamos, portanto, que a ACIDES, seguindo orientações nacionais, vai adotando critérios definidos para ingresso no corpo de docentes destinado a atuar no ensino policial. Embora ainda abrangentes, constituem-se em indícios de intencionalidade na busca de aproximações com a função *docente*, já que é exigida, portanto, uma qualificação mínima e voltada ao exercício da função de ensinar no âmbito da ACIDES.

Pelas normativas estaduais, os formadores devem, portanto, estar igualmente alinhados com as políticas nacionais, sendo estimulados a desenvolver sua prática formativa no âmbito de uma função *docente*. Isto fica mais evidente numa passagem da MCN acerca de elementos cruciais para sua própria efetivação no contexto de um ensino policial, pois para uma abordagem curricular por competência “mudanças na metodologia de ensino são decisivas e pressupõem o rompimento com práticas docentes conservadoras e a exigência de espaços para a reflexão e discussão, pelos docentes e discentes, na efetivação de uma práxis pedagógica mais humana” (BRASIL, 2014, p. 59-60).

Esse movimento de mudança empreendido a partir de 2005 no âmbito das Academias de Formação dos Policiais Militares vai se revestindo de elementos tensos e conflituosos diante da força do campo militar, conforme se vê anunciado nas pesquisas de Cerqueira (2011), Brunetta, (2012), Garcia (2013) e Tobias (2014), em especial pela influência das Forças Armadas. Além disso, somem-se as tensões advindas da incorporação do ensino policial, como foi dito por Lima (2011), França (2012), Garcia (2013) e Brand (2014), muitas vezes com novas exigências para atuar como formador.

Diante disso, a escolha pelo curso destinado à formação de Oficiais da PMPE não foi aleatória, e se deu também em função de se tratar da mais alta porta de entrada na Corporação, e que, de acordo com estrutura organizacional e as legislações específicas em vigor na Corporação Militar, estes profissionais são formados para exercerem funções de comando, direção das atividades administrativas e operacionais, além de implementadores das políticas institucionais.

É fundamental esclarecer também que, no campo militar, a função de ser instrutor está historicamente relacionada à figura do Oficial de carreira, considerado responsável por instruir sua tropa nas mais diversas áreas de treinamento e consolidar a formação dos novos integrantes da Força Militar.

Convém ressaltar que o ingresso na carreira policial militar se dá de duas formas: ou se começa com o cargo de Praça, cuja denominação inicial é a de Soldado PM após o Curso de Formação e Habilitação de Praças (CFHP) - antes denominado Curso de Formação de Soldados (CFSd), ingressando na carreira de militar estadual, ou com o cargo de Oficial, cuja primeira patente é a de 2º Tenente PM, após o CFO/PM, reconhecido outrora como curso de nível superior (equivalência) através do parecer do Conselho Federal de Educação (CFE), no ano de 1983.

No ano de 2007 iniciou no CEMATA/ACIDES a primeira turma do CFO/PM pós-reforma, mediante concurso público, com a manutenção do egresso do ensino médio e o modelo de formação vigente de 03 (três) anos letivos. Com o credenciamento da ACIDES concluído no ano de 2008, junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE/PE), os alunos-oficiais desse CFO/PM, cuja formatura se deu no ano de 2009, tiveram seu curso reconhecido como nível superior, após o devido processo no CEE/PE.

Entretanto, com o advento de uma nova lei de ingresso na PMPE, houve alteração na carreira de Oficial, de forma que passou a ser exigido do ingressante, a partir de 2012, o curso de Bacharelado em Direito, ou seja, os alunos-oficiais também estão inseridos num contexto de mudanças, em termo de perfil de ingressantes, em especial para pleno exercício de suas atividades de Polícia Judiciária Militar, Operador do Direito no Comando das atividades de Policiamento Ostensivo e Preventivo, além de suas atribuições como Juiz Militar.

Somamos a isso o fato de que as dinâmicas próprias desse curso, desenvolvidas no regime de internato, atuam no sentido de transformar a realidade objetiva e subjetiva dos sujeitos, em termos de uma formação militar, no que Garcia (2013) chamou de *rito de passagem* - conceito antropológico - para estudar a incorporação do sujeito no campo militar.

Portanto, a escolha deste campo de pesquisa deu-se no âmbito desta compreensão na direção de propiciar a análise dos saberes mobilizados pelo formador no âmbito do ensino policial, diante das exigências postas pelas diretrizes, mas no quadro de tensões a que estão imersas as práticas formativas no campo militar, a partir da sua relação com a configuração da docência no ensino policial.

5.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os participantes envolvidos nesta pesquisa foram formadores que atuaram nas ações formativas da segunda turma pós reforma e do primeiro CFO/PM, ocorrido entre os anos de 2015 e 2016, cujo ingresso dos alunos se deu a partir da exigência de Bacharelado em Direito. Constitui-se na turma cuja malha curricular sofreu significativas mudanças em face do novo modelo de formação policial militar para carreira de Oficial QOPM e na perspectiva do emergente ensino policial presente nas políticas nacionais e estaduais, na qualidade de profissional de segurança pública. O curso esteve sob a responsabilidade da ACIDES e executada no Campus de Ensino Mata.

Para os formadores participantes desta pesquisa usaremos a codificação “F” seguido do número correspondente à ordem de entrega do questionário respondido (Ex.: F1, F2 até F8). NO quadro a seguir, temos o perfil dos formadores com as suas respectivas codificações.

Quadro 4 – Codificação e perfil dos formadores

Cód.	Tempo de Serviço	Formação	Experiência na atividade profissional	Experiência na atividade docente	Experiência como Formador na ACIDES	Disciplinas ministradas no CFO/PM
F.1	25 anos	CFO, Graduado em Direito e Especialista em Direito Processual Penal.	15 ADM e 10 OPER	08 anos no Ensino Policial e 05 no Ensino Superior	Praças e Oficiais	Direito Processual Penal Militar
F.2	18 anos	CFO e Especialista em Políticas Públicas.	12 ADM e 06 OPER	07 anos no Ensino Policial	Praças e Oficiais	Emprego de Armas Menos Letais
F.3	26 anos	CFO, Graduado em Direito, Especialista em Segurança Pública.	03 ADM e 23 OPER	23 anos no Ensino Policial	Praças e Oficiais	Tiro Policial I
F.4	13 anos	CFO, Graduação em Direito.	06 ADM e 07 OPER	07 anos no Ensino Policial	Praças e Oficiais, Policiais Civis	Tiro Policial II
F.5	18 anos	CFO, Licenciatura em Química, Especialista em Metodologia do Ensino Superior.	03 ADM e 15 OPER	14 anos no Ensino Policial	Praças e Oficiais	Patrulhamento Urbano
F.6	25 anos	CFO, Graduação em Direito, Especialista em Capacitação Pedagógica.	19 ADM e 06 OPER	20 anos no Ensino Policial e 05 no Ensino Superior	Praças e Oficiais, Policiais Civis	Planejamento Operacional de Policiamento
F.7	24 anos	CFO e Curso de Instrutor do Método Giral di.	18 ADM e 06 OPER	18 anos no Ensino Policial	Praças e Oficiais	Tiro Defensivo na Preservação da Vida (Método Giral di)
F.8	21 anos	CFO, Especialista em Equitação Militar.	14 ADM e 07 OPER	06 anos no Ensino Policial	Praças e Oficiais	Equitação Policial Militar

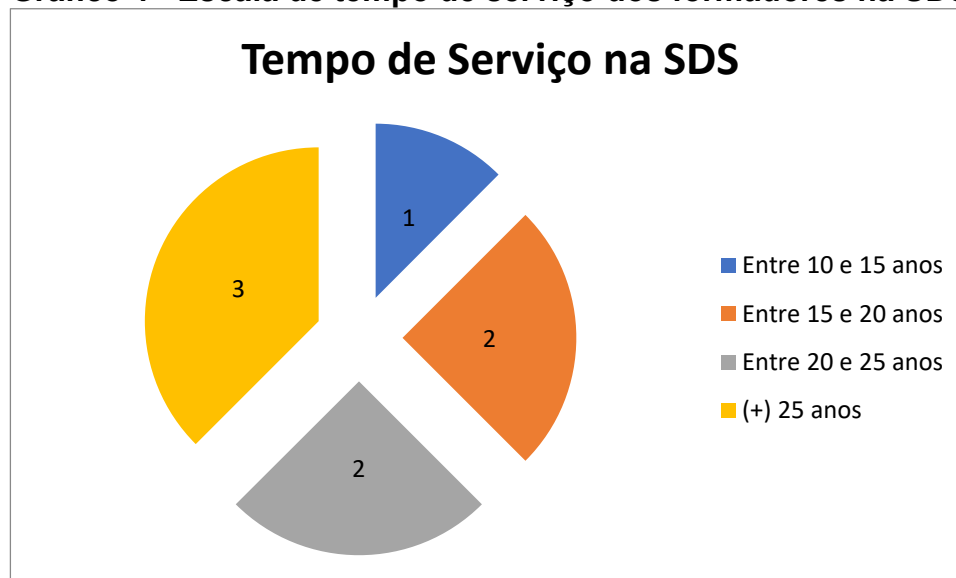
Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Esses formadores foram designados para ministrar as disciplinas de Direito Processual Penal Militar, Emprego de Armas Menos Letais, Procedimento em Ocorrência, Tiro Policial II, Patrulhamento Urbano, Planejamento Operacional de Policiamento, Equitação Policial Militar, Tiro Defensivo na Preservação da Vida, ao longo do primeiro semestre de 2016 do CFO/PM, turma 2015/2016.

O perfil dos 08 (oito) formadores participantes desta pesquisa está representado por meio de gráficos e tabelas, em torno do tempo de serviço na SDS, experiência acumulada na área administrativa e operacional, escolaridade/formação e experiência docente acumulada. Esses dados foram extraídos da parte inicial do questionário (dados sintetizados no Apêndice E) com o propósito de traçar o perfil destes formadores - integrantes do cadastro de especialistas da ACIDES que atuaram no CFO PM 2015-2016.

Inicialmente, registramos que todos formadores que atuaram no ensino policial em questão são Oficiais da PMPE e, no gráfico a seguir, podemos observar que esses formadores tendem a corresponder àqueles que têm maior tempo de serviço no âmbito da SDS.

Gráfico 4 - Escala de tempo de serviço dos formadores na SDS



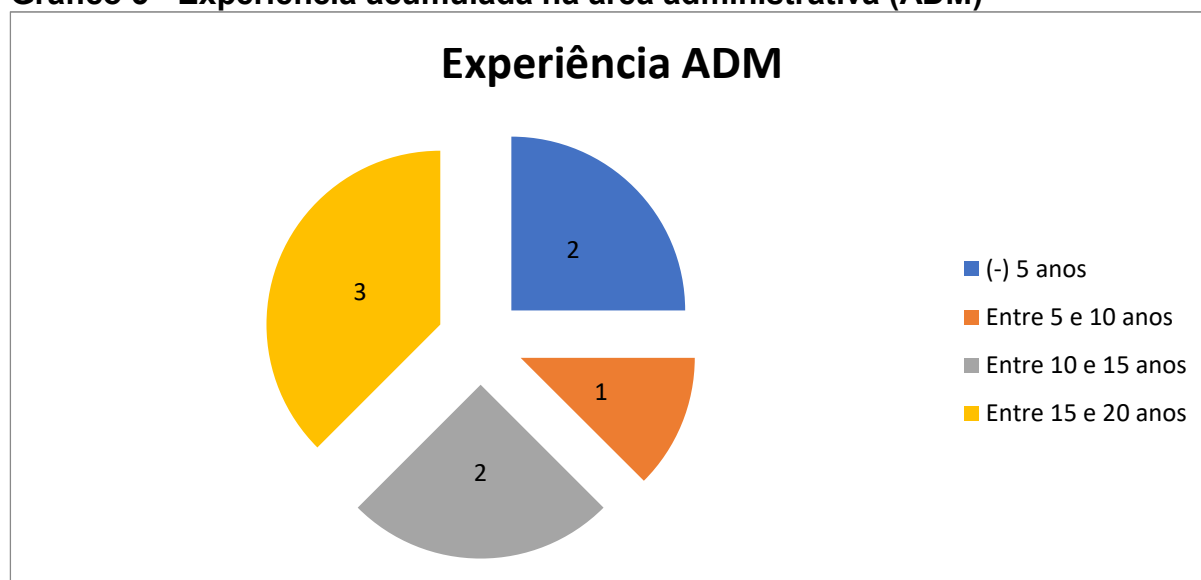
Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Nesse gráfico, percebemos que os formadores tendem a se concentrar numa faixa de mais alta de experiência, em termos de tempo de serviço, tendo a maioria

acima de 20 (vinte) anos de serviço, ou seja, carregam consigo uma gama significativa de experiência profissional no âmbito da SDS. Isso já indica o peso da importância da experiência operacional para aqueles que atuam como formador.

A partir deste panorama de tempo de serviço, na tabela a seguir poderemos distinguir a especificidade dessa experiência acumulada, seja na área administrativa (ADM) ou operacional (OPER), em termos de atuação policial, a partir das respostas de cada um dos participantes desta pesquisa.

Gráfico 5 - Experiência acumulada na área administrativa (ADM)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A partir desse gráfico podemos afirmar que esse grupo de formadores tem acumulado uma significativa experiência na área administrativa, cuja maioria tem mais de 10 anos de experiência nessa área, ou seja, uma tendência de maior experiência administrativa. Uma pequena parte dos formadores participantes desse estudo tem menor experiência nessa área, contando com menos de 05 anos. Outro fato presente é que nenhum dos formadores participantes dessa pesquisa chegou a ter acumulado mais de 20 anos de experiência atuando na área administrativa.

Gráfico 6 - Experiência acumulada na área operacional (OPER)

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

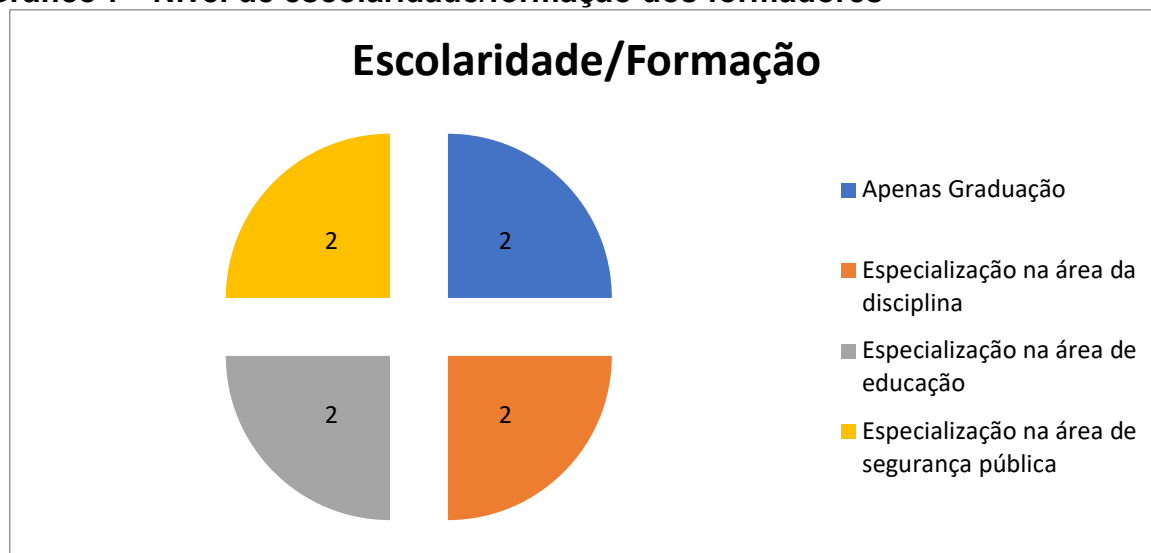
Por estes dados do gráfico 6, podemos verificar algumas diferenças em relação à experiência administrativa. Dentre o grupo de formadores, nenhum deles tem menos de 05 anos de experiência operacional, ou seja, todos têm acumulado uma significativa experiência em termos de atuação operacional. Outro fato interessante está ligado ao registro de acúmulo de experiência de pequeno grupo que ultrapassa os 20 anos de experiência operacional.

Tal variação pode estar relacionada ao fato das disciplinas ministradas por esses formadores guardarem relação com a área técnico-profissional da malha curricular do CFO/PM, atraindo aqueles com maior experiência operacional, perfil comum na tradição da instrução militar. Outro ponto relevante a considerar deste dado de experiência acumulada, em termos de perfil, deve-se ao fato de que a atividade desenvolvida pelo Oficial PM, inclusive, nas unidades operacionais da PMPE, na maioria dos casos, envolve cumulativamente as atuações administrativas e operacionais.

Quanto à escolaridade/formação, é preciso inicialmente salientar que a metade dos formadores tem formação em Direito, embora não tenha sido uma exigência em termos gerais; demonstrou uma tendência que pode estar relacionada ao fato dos discentes terem este mesmo perfil. O gráfico a seguir vai possibilitar a visualização dos níveis de qualificação do quadro de especialistas da ACIDES que

atuou na formação dos futuros Oficiais da PMPE nessa primeira turma com novo perfil ingressante:

Gráfico 7 - Nível de escolaridade/formação dos formadores



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A partir desse gráfico 7, observamos que uma pequena parte dos formadores participantes desta pesquisa possui apenas a graduação em termos de qualificação acadêmica e que a maioria deles possui formação em nível de especialização - pós-graduação (lato sensu). Isso denota uma busca pela especialização na área da disciplina ou na área da segurança pública, ou ainda pela especialização na área de educação indicando uma possível preocupação por parte de formadores da ACIDES com sua atuação na perspectiva das exigências do ensino policial.

Ainda a respeito dessa realidade de formação acadêmica de formadores que integram o Corpo Docente da ACIDES, representada no gráfico anterior, entendemos que já reflete uma busca pela qualificação por parte do seu banco de especialistas, notadamente pela especialização, possivelmente fruto das políticas de valorização do ensino policial no âmbito da ACIDES e mudanças paradigmáticas na função policial, exigindo maior domínio do conhecimento além da experiência operacional acumulada, que inclusive foi constatada neste grupo de participantes da pesquisa.

Por fim, em termos de experiência na atividade de docência, podemos observar na tabela a seguir que os participantes da pesquisa são formadores com

experiência mais concentradas na área de ensino técnico-profissional (policial) e alguns deles com experiências no Ensino Superior.

Tabela 2 - Experiência docente acumulada pelo formador

Docência	Entre 01 e 05 anos	Acima de 05 anos	Total
Ensino Fundamental ou Médio	00	00	00
Ensino Técnico-Profissional (Policial)	00	08	08
Ensino Superior	00	02	02

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

No caso dessa tabela, tomamos como referência o marco de 05 anos seguindo a compreensão de Tardif (2002) no que se refere à experiência que construirá os macetes do cotidiano do professor, pois ela é adquirida durante os cinco primeiros anos de docência. Nesse sentido, os dados apontam que todos os participantes desta pesquisa acumularam experiências superiores a 05 anos em termos de prática como formador na ACIDES, o que deve refletir elementos significativos, em termos de atitudes, saberes e *habitus*, na sua prática como formador.

Outro dado relevante da tabela acima se deve ao fato de que há formadores participantes desta pesquisa com experiências acumuladas como docente noutro campo, o do Ensino Superior, ampliando as possibilidades de análise, em termos de saberes mobilizados e de tensões evidenciadas.

Por fim, é importante somar ao perfil dos participantes a experiência acumulada por todos em relação à formação de Oficiais e de Praças da PMPE, tendo dois deles tido experiência também como formador no curso de formação dos policiais civis.

Após esse perfil geral dos participantes, no próximo item apresentaremos os detalhes dos procedimentos e instrumentos de pesquisa que fizeram parte deste estudo.

5.3 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Os passos procedimentais trilhados para atender aos objetivos propostos na pesquisa de campo buscaram o ambiente dos fatos estudados, seus atores e dados

presentes nos documentos oficiais que apontam para as diretrizes do ensino policial na ACIDES.

Assim, começamos por destacar a pesquisa e análise de documentos oficiais atinentes às políticas formativas nacionais e estaduais para formação do profissional de segurança pública, o que possibilitou realizar inferências acerca de concepções e requisitos atinentes ao formador no âmbito da ACIDES.

No caso da análise documental atentamos para o que Flick (2009) ressaltou acerca da sua característica comunicadora e que não são meros dados a serem utilizados na pesquisa, pelo contrário, devemos verificar suas características e as condições de produção. Os documentos pesquisados foram cuidadosamente analisados com atenção para sua edição, validade e complementações existentes, além de relacionados ao objeto de estudo, examinando suas fontes e discutindo, entre outras, a ordem e intenção de publicação de cada ato oficial, seja da SENASP ou da ACIDES, aliado ao entendimento das práticas idealizadas a partir dos documentos produzidos.

Para Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode ser constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...] quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação”. Nesse contexto, foi feito o uso da análise documental para possibilitar inferências acerca do que está posto pelas diretrizes nacionais e estaduais para formação policial militar, em termos de exigências e requisitos para atuar como formador, no quadro do que compreendemos como correlações de forças entre o *habitus* da tradição da instrução militar e a configuração da *docência* no ensino policial.

Os documentos contemplados dizem respeito à esfera nacional e estadual. No que se refere à esfera nacional: Bases Curriculares para a formação dos profissionais da área de segurança do cidadão (SENASP, 2000), Plano Nacional de Segurança Pública (SENASP, 2001) e Matriz Curricular Nacional (SENASP, 2003, 2009 e 2014). E no âmbito da esfera Estadual: Decreto nº 28.486/2005, regulamentação da ACIDES, Portaria nº 2.183/2009, cadastro de especialistas em defesa social, instituindo o corpo de docentes temporários, complementada pela Portaria SDS nº 4.413, de 02 de setembro de 2015 e Projeto Pedagógico do CFO PM 2015/2016.

No que se refere à recolha de dados junto aos atores, tivemos os seguintes procedimentos e instrumentos privilegiados: aplicação de questionários, observação da prática formativa na sala de aula complementada por entrevista semiestruturada junto a formadores que foram designados para ministrar aulas em disciplinas do CFO/PM, desenvolvido no CEMATA/ACIDES.

A opção de iniciar a pesquisa com questionário deu-se com o propósito de aplicar questões fechadas e abertas a fim de levantar aspectos referentes ao perfil do formador, seu tempo de serviço e experiências acumuladas, assim como suas concepções e motivações para atuar como formador no contexto do Ensino Policial. Sua elaboração e aplicação seguiram as orientações de Marconi e Lakatos (2003, p. 201) que pontuaram o questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

O primeiro contato com os formadores deu-se no Encontro Pedagógico da ACIDES destinado ao segundo semestre letivo, oportunidade em que os formadores foram convidados a participar do estudo, devidamente autorizado pelo Comando do CEMATA a partir da assinatura do termo de consentimento (Apêndice D). Assim, passaram a fazer parte desta pesquisa 08 (oito) formadores dentre aqueles designados para o segundo semestre e que ministraram aulas entre os meses de março a maio de 2016.

Após o primeiro contato, os formadores participantes da pesquisa foram convidados a responder o questionário elaborado para pesquisa (Apêndice A) e enviado por e-mail, devendo ser entregue antes do início de suas atividades formativas junto aos formandos. No prazo estabelecido, recebemos a devolutiva dos questionários devidamente preenchidos.

No que tange à escolha pela observação das aulas ministradas pelos formadores deveu-se ao fato de permitir um envolvimento direto do pesquisador no e com o ambiente de estudo, realizando uma síntese das relações, saberes e poderes compartilhados pelo grupo observado, no âmbito da prática formativa, alinhando a preocupação de Gauthier et al. (1998) e Tardif (2002) acerca das pesquisas desta natureza serem efetuadas diretamente nas salas de aula. Aliado a isso, temos também o alerta de Bourdieu (1990) acerca do fato de que o *habitus* é uma interiorização da objetividade social que produz uma exteriorização da interioridade.

Não só está inscrito no indivíduo, como o indivíduo se situa em um determinado universo social: um campo que circunscreve um *habitus* específico. O *habitus* é referido a um campo, que molda as ações e instituições e que estrutura relações. Isso levou a crer no caráter imprescindível da observação da prática formativa do formador, como se expressam os saberes e como eles são mobilizados no quadro de correlação de forças entre o *habitus* da instrução militar e a configuração da *docência* no ensino policial.

Desta forma, foram realizadas as observações das práticas desenvolvidas em sala de aula por 08 (oito) formadores, durante um período de três meses, totalizando 146 horas-aulas ministradas, distribuídas equitativamente em cada uma das disciplinas observadas, sem perder de vista o que foi dito por Tura (2003, p. 184) acerca de que “a observação, com as características específicas de sistematização de condutas e procedimentos e de focalização em torno de um objeto determinado, constituiu também um procedimento básico da investigação científica”. Também foram consideradas as afirmações de Marconi e Lakatos (2003, p. 190) acerca de que a observação deve ser vista como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

Essa técnica, de acordo com Minayo et al. (1994, p. 58), se realiza através de contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, “para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. Entendemos que não seria possível dar conta da caracterização dos saberes mobilizados pelo formador sem considerar, através da observação, as interações que o formador estabelece nas situações de ensino policial. A autora cita ainda que a observação é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes.

As aulas observadas foram ministradas pelos formadores da ACIDES e ocorreram numa estrutura física de sala de aula ampla, dimensionada de acordo com a quantidade de discentes e equipada como projetor de multimídia com caixa de som amplificadora. Numa das paredes havia um quadro de lousa branco e, noutra da parede, uma lousa interativa, além de duas mesas de apoio ao docente. Nas atividades práticas, as aulas foram ministradas nas áreas comuns e abertas da

Academia, tais como pátio interno, pista de atividade física, bosques, sala das armas que se transformavam facilmente em espaços de formação policial militar, além do Centro de Preservação da Vida.

Além desses espaços, foram observadas aulas no Stand de Tiro do Batalhão de Operações Especiais (BOPE), composto por três áreas distintas: a primeira era bem ampla com apoio de cobertura de alvenaria sem paredes e um grande espaço livre, com mais de 50m até área dos alvos, local em que o formador realiza o primeiro contato com os discentes; a segunda era mais reduzida, com cerca de 20m até área de alvos, mais compacta e contendo bancadas de suporte para armamentos e munição, local específico para prática do Tiro Policial I; a terceira era uma área mais restrita, com espaço mais curto para treinamento de maior proximidade e em condições de realizar prática de armamentos específicos, como a Espingarda Cal.12, local específico para prática de Tiro Policial II, bem como o Picadeiro do Regimento de Polícia Montada (RPMont), uma extensa área voltada para prática de equitação e policiamento montado, bem ampla e com apoio de cobertura de alvenaria sem paredes.

Este pesquisador procurava se posicionar ao final da sala de aula, sem perder de vista o posicionamento de forma a visualizar as ações dos formadores, registrando os detalhes num diário de campo, organizado conforme roteiro de observação (Apêndice B).

Para complementar os achados dessa observação, utilizamos a entrevista semiestruturada, nos termos do que fora dito por Minayo et al. (1994, p. 57): “entrevista é uma conversa a dois com propósitos bem definidos” e que proporcionou abordar o tema livremente, conduzindo a entrevista numa relação informal, mas com finalidade. No dizer de Triviños (1987, p. 146):

entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigado, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Quanto à eficiência do uso destas entrevistas para complementar os dados observados, alcançamos o que fora dito por Minayo (2004) acerca deste instrumento comum nas pesquisas qualitativas, ou seja, a partir dos dados das entrevistas incorporamos a questão de significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. O interesse foi justamente uma maior aproximação do que foi observado nas aulas ministradas e os significados que emergiram das entrevistas com os formadores da ACIDES, com vistas ao aprofundamento e à abrangência na compreensão do objeto de pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com os 08 (oito) formadores participantes, após a finalização das aulas ministradas, ocorrendo no próprio CEMATA ou em local definido pelo formador, com uso de gravador e numa sala sem interferências externas. As entrevistas foram desenvolvidas a partir de um roteiro prévio (Apêndice C) elaborado de forma que tornasse a pesquisa mais aberta, mas, ao mesmo tempo, fortalecida por sua estrutura focada no objeto e nos objetivos da pesquisa.

É importante ratificar que a construção desse roteiro não perdeu de foco a intenção de caracterizar com maior clareza o objeto de estudo, sendo balizado pelos objetivos de pesquisa.

Reforçamos ainda que a escolha desses instrumentos de coleta deveu-se ao fato de querer apreender o objeto em estudo por diferentes formas e em diferentes momentos. Podemos afirmar que os procedimentos realizados – a aplicação dos questionários e a observação da aula ministrada na sala de aula complementada pela entrevista semiestruturada - constituíram-se em instrumentos úteis para estudar os processos nos quais estávamos interessados como investigador qualitativo. Inclusive a combinação foi privilegiada tendo em conta o resultado do estudo piloto e as observações/orientações advindas do exame de qualificação.

Finalizada a aplicação dos instrumentos e de posse dos dados, recorreremos à análise de conteúdo temática para orientação do processo analítico, definida por Bardin (2004) como conjunto de técnicas que utiliza procedimentos sistemáticos que serão úteis na descrição dos conteúdos das mensagens. Mais especificamente, fizemos uso da análise temática, pois se desdobra o texto em unidades e categorias em torno do objeto pesquisado, para um reagrupamento dos dados analíticos. Dessa maneira, buscamos dialogar com o material para responder aos objetivos e

às questões de pesquisa através do conteúdo das comunicações explícitas e implícitas.

Assim, a partir dos objetivos propostos, os dados foram categorizados e em seguida organizados, em quatro eixos temáticos: concepções e requisitos para atuar como formador, presentes nas diretrizes para o ensino policial; concepções e requisitos para atuar como formador no ensino policial sob a ótica de formadores da ACIDES; saberes mobilizados por formadores na ACIDES no quadro de correlação de forças entre a afirmação do ensino policial e a pretensa ruptura com o *habitus* da instrução militar; reconfigurações de saberes mobilizados por formadores da ACIDES na tensão *habitus* da instrução militar versus docência no ensino policial.

Adotamos também as cinco etapas propostas por Moraes (1999) no processo de análise: 1) Preparação das informações; 2) Transformação do conteúdo em unidades; 3) Categorização; 4) Descrição; 5) Interpretação, tudo na busca da compreensão mais aprofundada dos conteúdos, realizando as devidas inferências.

Como nas análises de conteúdo não há nada pronto, há apenas algumas regras básicas que nos auxiliam na reinvenção e na releitura da realidade investigada, elas vão além de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa de um comunicado. Segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo tem como objetivo a interpretação e a inferência desse conteúdo manifesto da comunicação.

Partindo desses princípios, o processo de análise dos resultados dos questionários foi o primeiro passo, no qual o referencial teórico estudado forneceu a base inicial de conceitos a partir dos quais foi feita a primeira classificação dos dados. Em seguida, os registros de observação complementada pelas entrevistas foram analisados, formando a base final dos dados.

Realizamos uma leitura flutuante, exaustiva e minuciosa do material, conforme sugere Bardin (2004). Essa leitura proporcionou maior familiaridade com o conteúdo analisado no esforço de apreender e inferir sobre os dados que estávamos de posse. Esse mesmo processo se repetiu tanto na análise dos questionários aplicados, como nos registros das observações complementados pelas entrevistas realizadas junto aos formadores da ACIDES. Isso permitiu conhecer melhor o material produzido, apropriando-se mais dos dados. Agrupamos e reagrupamos o material diversas vezes até conseguir destacar os elementos mais comuns. E isto foi possível seguindo as orientações de Bardin (2004), na categorização focada na

análise temática, que consiste na classificação de elementos constitutivos de um conjunto, cuidando para não se distanciar dos nossos objetos de pesquisa.

Tomando como ponto de partida essa análise de conteúdo e os eixos considerados para categorização, organizamos os resultados nas duas seções a seguir. Antes de irmos a eles, importa considerar o estudo piloto realizado e as devidas considerações em torno dos seus resultados no próximo item desta seção.

5.4 O Estudo Piloto

Para o exame de qualificação, realizamos um estudo piloto a partir das considerações de Marconi e Lakatos (2003) acerca da possibilidade de proporcionar estimativa dos resultados, alteração das hipóteses, modificação das variáveis, como também a relação entre as mesmas, e, desta maneira, oferecer maior segurança e precisão para o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse quadro, fizemos uso do piloto para melhor delinear o caminho metodológico e realizar uma aproximação com o espaço investigado a partir de um dos instrumentos escolhidos no projeto de pesquisa, o questionário. A escolha pelo questionário para estudo piloto considerou suas características primordiais, tais como: uso do tempo, garantia do anonimato, fácil manejo, padronização e uniformidade dos dados. Seguindo a definição de Marconi e Lakatos (2003) como sendo o questionário um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas a serem respondidas sem a presença do entrevistador, passou a ser um instrumento mais adequado à natureza do estudo piloto.

Os questionários foram organizados em duas partes: a primeira, contendo perguntas fechadas com vistas a traçar um perfil do formador ou formando; a segunda, constando de perguntas abertas explorando as motivações para ser formador na ACIDES; características e conhecimentos necessários para atuar como formador no ensino policial; elementos imprescindíveis na observação de mudanças para atuar no ensino policial da ACIDES.

De pronto, identificamos limites deste instrumento no sentido de que a caracterização de saberes mobilizados por formadores exigiria maior proximidade deste pesquisador com os dados pesquisados, o que tende a consolidar a necessidade de se realizar a observação complementada com a entrevista.

Resultaram desse estudo, aliado às contribuições dos examinadores na fase de qualificação do projeto de pesquisa, alguns redirecionamentos a seguir detalhados que nos possibilitaram fazer melhores escolhas com vista a uma maior objetividade nos procedimentos a serem utilizados na recolha dos dados, no caso, em especial alguns itens que foram acrescentados no roteiro de observação da prática formativa do formador no ensino policial da ACIDES e na entrevista realizada em caráter complementar, conforme sugerido pela banca e acatado no âmbito da orientação dessa pesquisa.

No mencionado estudo piloto trabalhamos com 10 (dez) formadores que atuaram no curso destinado à formação de Soldados PM (CFSd PM/2015) e no curso destinado à formação de Sargentos PM (CFS PM/2015), já que no primeiro semestre de 2015 não havia nenhum curso destinado à formação de Oficiais PM (CFO/PM) em andamento, de forma que consideramos uma amostra de características semelhantes pois atuaram na formação de praças da PMPE. Para analisarmos os dados do piloto utilizamos a análise de conteúdo segundo Bardin (2004), na qual procuramos mapear e categorizar as temáticas.

Evidentemente, o contato com o campo também reforçou que é preciso manter a vigilância para não cair em armadilhas epistemológicas, pois, como alerta o próprio Bourdieu (2011), quando a pesquisa tem por objeto o próprio universo no qual ela se realiza, as aquisições que ela assegura podem ser imediatamente reinvestidas no trabalho científico a título de instrumentos do conhecimento reflexivo das condições e dos limites sociais desse trabalho que é uma das principais armas da vigilância epistemológica.

No que tange aos dados recolhidos através dos questionários, sem a presença efetiva do pesquisador, estes revelaram aspectos importantes, mas com pouca profundidade, o que nos fez reelaborar algumas questões em face às respostas pelos participantes, servindo também para ratificar a necessidade precípua da observação da prática formativa complementada pela entrevista junto ao formador, com o propósito de dar mais profundidade ao estudo e apreender com mais consistência o objeto de pesquisa desta tese, inclusive por considerar que os saberes mobilizados pelos formadores relacionam-se com os espaços de formação acadêmica, de exercício da função docente (Campi de Ensino da ACIDES) e de relação docente-discente ao longo dos cursos de formação. A seguir iremos

especificar alguns resultados do estudo piloto a fim de deixarmos mais claras essas questões.

Quanto ao perfil dos formadores, constatamos que esses formadores atuantes na formação de praças no âmbito do ensino policial da ACIDES tendem a corresponder àqueles que têm maior tempo de serviço no âmbito da SDS. Em sua maioria possuíam mais de 15 (quinze) anos de serviço, ou seja, dotados de experiência profissional no âmbito da SDS. Em termos de formação, a maioria absoluta deles era especialista na área, com pós-graduação (*lato sensu*) concluída, mas apenas um deles com especialização na área de educação; um dos formadores, dentre esses que atuaram nos cursos de formação de praças, é titulado por pós-graduação (*stricto sensu*), em nível de mestrado.

Em termos de experiência na atividade de docência, o estudo piloto revelou experiências em diversos níveis de ensino. Entretanto, como era de se esperar, a concentração maior deu-se no campo do ensino técnico-profissional, com a representatividade de 09 (nove) dentre os 10 (dez) formadores participantes, dos quais 06 (seis) deles acumulam experiência na docência por mais de cinco anos. Ao compararmos com o perfil dos formadores que lecionam no CFO, podemos notar que aqueles com mais experiência no ensino policial da ACIDES ministram aulas na formação de Oficiais PM.

A partir das respostas das questões abertas, constatamos que os formadores participantes do piloto apresentaram como elementos *motivadores* para ser formador da ACIDES motivações pessoais, no que se refere a uma remuneração extra recebida pela atividade formativa ou por prazer pessoal em atuar na formação policial. Mas também havia, entre formadores, motivações profissionais, como a oportunidade de contribuir para formação profissional e atualizar seus conhecimentos.

Em termos das *características atinentes ao formador* para atuar no ensino policial, eles acreditam no caráter exemplar de conduta e na experiência como os elementos característicos mais marcantes, trazendo elementos mais ligados à figura do formador como instrutor. Algumas respostas apontaram para outras características que sinalizaram rupturas com esse perfil, saindo um pouco da realidade da instrução militar, como conhecimento e vivência na estrutura de ensino policial e experiência na docência não policial para estar preparado em sala de aula.

No que tange aos *conhecimentos necessários para atuar como formador*, os dados corroboraram o reconhecimento do saber disciplinar e da experiência profissional policial, mas também acenaram para o conhecimento didático-pedagógico e a experiência docente, ratificando estudos anteriormente realizados (PEREIRA, B., 2013), por revelar que os formadores que atuam na formação policial reconhecem a necessidade de dominar um corpo de conhecimento para exercer seu papel de docente no ensino policial.

Na parte dos *elementos imprescindíveis para sua atuação como formador no ensino policial*, elegeram o conhecimento da matéria e a interação formador-formando como primordiais, emergindo ocasionalmente o conhecimento de natureza curricular e disciplinar. Os formadores indicaram, em termos de *mudanças percebidas em sua atuação como formador* no âmbito do ensino policial, um conjunto de respostas que vale a pena postar uma síntese:

Quadro 5 - Respostas de formadores acerca das mudanças observadas no ensino policial

Formador	Mudanças observadas em termos da sua atuação no Ensino Policial
F1	Priorização do aprendizado/ensino.
F6	Melhoria da didática na sala de aula.
F9	Aprimoramento do ensino e das experiências com outros instrutores.
F2	Amadurecimento pela experiência (conhecimento adquirido).
F8	Com mais experiência e conhecimento, as aulas vão melhorando.
F3	Melhoria do ensino e nível elevado no ingresso.
F5	Efetividade na presença em sala e seleção docente.
F10	Mudança de Paradigma nos Campos de Formação.
F4	Maior interação com aluno e entre os próprios instrutores.
F7	Maior integração e melhoria do perfil do aluno.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Diante desse quadro, verificamos elementos nas falas dos formadores que indicam uma mudança de foco em relação à tradição da instrução militar, voltando-se mais para o ensino e a aprendizagem do formando, a valorização da experiência docente, o contexto do ensino policial e o reforço constante da preocupação com a relação formador-formando.

Esses elementos sinalizados na análise de dados do estudo piloto foram importantes, pois possibilitaram inclusões nos roteiros de observação, em especial em relação às estratégias de ensino e à interação formando-formador, e no roteiro

da entrevista semiestruturada, questões ligadas à outra atividade docente, à influência das mudanças no contexto do seu trabalho formativo e à preparação para atuar como formador no Ensino Policial.

Desta forma, ficou evidenciada nas respostas dos formadores participantes do estudo piloto a sinalização para valorização de elementos comuns à tradição da instrução militar, mas também outros elementos distintos com vistas à melhoria do ensino envolvendo as interações entre formandos e formadores e a busca por conhecimentos didático-pedagógicos para melhorar sua prática formativa. Isso ratifica a necessidade de observar a prática do formador no ensino policial da ACIDES para analisar saberes mobilizados por eles, expressados diante das tensões entre o *habitus* da tradição da instrução militar e as exigências postas pelo ensino policial da ACIDES, na sua relação com a função docente.

Desta forma, fortaleceu a pertinência da questão que nos move nesta pesquisa, no sentido de responder: **no contexto da afirmação do paradigma preventivo e educativo, presente nas políticas de segurança pública, que saberes vêm sendo mobilizados por formadores da ACIDES no âmbito da correlação de forças entre o *habitus* da instrução militar e a configuração da docência no ensino policial?**

Feito isso, concluímos as considerações sobre o estudo piloto ressaltando que ele permitiu constatar alguns elementos presentes no espaço investigado, como o fato do perfil dos formadores que atuaram no CFO/PM ser mais experiente, tanto em tempo de serviço quanto em tempo de docência no ensino policial da ACIDES, ao compararmos com a formação de praças (objeto deste estudo piloto). Isso indica uma valorização ainda maior da experiência profissional e da experiência no ensino policial, quando tratamos da formação de Oficiais PM, fato muito comum na tradição da instrução militar.

Além disso, o estudo também ratificou a necessidade da observação do exercício da função docente no ensino policial na ACIDES, a partir de seus formadores em sala de aula, uma vez que ele, o trabalho docente, é a expressão concreta dos saberes docentes na sua dimensão de totalidade, o que justifica e ao mesmo tempo exige a entrada nos espaços de formação da ACIDES. E contribuiu no sentido de incluir ou reelaborar algumas questões ligadas à relação formando-formador, às outras experiências docentes, às estratégias, às mudanças observadas

e à preparação para atuar como formador no ensino policial da ACIDES.

Nesse quadro, o desenho proposto no percurso metodológico apresentado anteriormente foi *ressignificado* à luz deste estudo piloto, complementado pelas considerações do exame de qualificação, em especial no que se refere à entrevista assumir um papel de complementariedade da observação.

Na próxima seção, apresentaremos os resultados da pesquisa realizada.

6 CONCEPÇÕES E REQUISITOS PARA ATUAR COMO FORMADOR NO ENSINO POLICIAL

Esta seção dedica-se aos resultados decorrentes dos dados recolhidos na análise documental, no âmbito de diretrizes nacionais e do Estado de Pernambuco, bem como junto a formadores que atuaram na formação policial na ACIDES, no período de 2015-2016, no que diz respeito a concepções e requisitos para atuar como formador no ensino policial.

É importante ressaltar que tudo se deu através de um processo permanente de aprofundamento dos estudos realizados anteriormente sobre a formação policial frente aos recentes estudos referentes à *docência* no ensino policial, associado à noção de profissionalidade e saberes docentes. Ainda há de se ressaltar que este aprofundamento foi se constituindo em articulação com os estudos em torno dos conceitos de campo e *habitus*, o que contribuiu sobremaneira para uma maior compreensão do movimento de pretensa ruptura com a tradição da instrução militar a partir do processo de institucionalização do ensino policial.

Entre muitas idas e vindas, no processo de organização e sistematização dos dados coletados, houve sempre a preocupação de confrontar o que emergia do campo empírico com o que já se tinha avançado nos estudos teóricos, tudo no esforço de estabelecer uma relação dialógica entre essas duas dimensões do conhecimento, na direção de dar conta dos eixos temáticos a seguir explicitados, bem como os demais eixos que serão alvo da próxima seção.

6.1 Concepções e requisitos para atuar como formador presentes nas diretrizes nacionais e estaduais para o Ensino Policial

Consideramos pertinente tratar acerca da concepção e requisitos para atuar como formador presente nas diretrizes por entender que as normativas podem indicar aspectos relevantes em torno da profissionalidade docente *requerida* do formador, na medida em que externará as condições normativas, enquanto exigências, para atuar como *docente* no ensino policial no âmbito da ACIDES. Aliado a isso, associaremos as análises a algumas falas que emergiram dos participantes e guardam relação direta com este eixo.

É importante ressaltar que a análise está ancorada nos conceitos de campo e *habitus* (BOURDIEU, 2004), apoiada no fato de que o sujeito não se encontra completamente preso a um determinado campo nem está totalmente imerso nele. Os sujeitos assumem as diretrizes, como regras do jogo, e passam a reproduzir e/ou dialogar com elas, não significando que as aceitem na plenitude ou que não tenham opiniões a respeito.

Neste contexto, os documentos considerados na análise documental como elementos prescritivos revestem-se de evidências do quadro de correlações de forças entre o *habitus* da tradição da instrução militar e a configuração da docência no ensino policial, sobretudo por entender que a incorporação do *habitus* pelo formador se deu a partir da sua inserção e participação no campo militar, cuja própria formação é originária da instrução militar. Desta forma, pretendemos situar elementos que permeiam a dinâmica de constituição do *habitus* pelo formador no âmbito do emergente ensino policial, no seio do campo militar, a partir da implantação das políticas formativas pelas agências internas, perspectivadas pela transição paradigmática que paira sobre a segurança pública.

Da análise documental que se sucedeu a partir das diretrizes nacionais, em termos da normativa selecionada – Bases Curriculares para a formação dos profissionais da área de segurança do cidadão (SENASP, 2000), Plano Nacional de Segurança Pública (SENASP, 2001) e Matriz Curricular Nacional (SENASP, 2003, 2009 e 2014) – o foco primordial foram trechos documentais que explicitariam concepções ou requisitos para atuar como formador nas práticas formativas. Esta base legal nacional trouxe consigo o eixo da afirmação do paradigma preventivo e o surgimento do ensino policial, sinalizando tendências de ruptura com a mera instrução militar. Entretanto, permanecem no ar as implicações destas mudanças no campo militar e os limites em torno da tratativa de alterações na estrutura e os riscos de manutenção da essência da formação policial no paradigma que se pretende superar.

O primeiro documento analisado – Bases Curriculares para formação do profissional de segurança pública (SENASP, 2000) – trata-se da primeira diretriz nacional efetivada pelo Governo Federal no sentido de repensar a formação policial diante dos cenários de aumento dos índices de violência e o apelo social para reorientação do trabalho policial. Chegou propondo maior compatibilização dos

currículos para formação destes profissionais, numa perspectiva de modernização do aclamado ensino policial.

Na proposta curricular apresentada na diretriz em análise, fica evidente a ideia de ruptura com o modelo formativo baseado na mera instrução militar vigente nas Academias de Polícia, concebida como transmissor dos conhecimentos necessários à atividade policial militar, evidenciando que as bases curriculares foram postas para impulsionar

um **repensar da estrutura de ensino existente nas academias**, criando condições para que **sejam incluídas tendências que valorizem o aprendiz e os processos de aprendizagem**, dando ênfase aos conteúdos atitudinais, mediante atividades coletivas e **técnicas de ensino que dinamizem o ato de aprender** e permitam tomar decisões, resolvendo problemas sem recorrer ao uso de força e de armas de fogo (BRASIL, 2000, p. 30, grifo nosso).

Este marco de implantação de uma política formativa distinta vai exigir alterações na dinâmica de atuação do formador no âmbito da pretensa ruptura do *habitus* da tradição da instrução militar, criando um ambiente de tensão, pois o *instrutor* foi forjado pela própria dinâmica da instrução no campo militar e está sendo desafiado a atuar como *docente* no campo do ensino policial. Isso porque, conforme dito por Bourdieu (1983), a incorporação de um *habitus* está diretamente relacionada com o sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita, funcionando como um sistema de esquemas geradores, sendo inclusive gerador de estratégias que podem estar objetivamente em conformidade com os interesses objetivos dos seus formadores, sem terem sido expressamente concebidas para esse fim.

Este quadro sinaliza uma correlação de forças entre a tradição da instrução militar e a institucionalização do ensino policial, e vai ganhando forma ao longo dos anos que se sucedem, também evidenciada nos princípios tomados como norteadores das bases curriculares presentes nas diretrizes nacionais, conforme se vê nos escritos abaixo:

Assim, a abordagem pedagógica proposta se apoiará numa linha de propósitos que **valorizam a construção do conhecimento**, tendo como princípios:

1. O profissional em formação é um ser que pensa, sente e age, portador de múltiplas inteligências e com uma bagagem de experiências acumuladas,

- que poderá ser aproveitada **mediante a interação** com o grupo nos mais variados momentos;
2. O profissional em formação deve adquirir o desejo de aprender e para isto os **docentes deverão utilizar recursos motivadores**;
 3. O profissional em formação **aprenderá melhor fazendo**;
 4. O aprendizado deverá ser **centrado em problemas** e os problemas deverão ser reais;
 5. A relação **objetivo - conteúdo - metodologia** deverá tomar como base o processo de aprendizagem;
 6. Os **métodos e técnicas utilizados** deverão possibilitar a atividade mental no **processo de construção do conhecimento**. Entre os quais se destacam: a simulação e os estudos de caso;
 7. O **docente** deve concorrer para criar condições onde possa ocorrer a **aprendizagem**, pois sem as mesmas **não há ensino**;
 8. A intervenção do docente deverá fornecer feedbacks sobre o desempenho da ação do aprendiz no **processo de construção do conhecimento**;
 9. A avaliação da aprendizagem deverá ser vista como processo. De modo que os instrumentos utilizados possam contribuir para que o profissional em formação possa **direcionar ou redirecionar o seu processo de construção do conhecimento** (BRASIL, 2000, p. 15, grifo nosso).

No caso, enquanto na instrução militar prevalece a ênfase no treinamento repetido, repasse da experiência operacional e na transmissão de conteúdos primordiais presentes nos instrumentos legais (PONCIONI, 2004; LUIZ, 2008; BRUNETTA, 2012; DETONI, 2013; PEREIRA, E., 2013), a propositura do ensino policial enfatiza a construção dos conhecimentos, mediante interação intencional do docente, com vistas a promover um processo de ensino-aprendizagem, mobilizado a partir da reflexão crítica de problemas comuns do campo policial.

E essa perspectiva de mudança se mostrou materializada na fala de formadores quando o assunto foi justamente essas mudanças identificadas a partir das bases do ensino policial:

Eu penso que antigamente o importante era só a informação, o necessário para que o aluno contribuísse com a sua prova e passasse. Hoje eu vejo que a contribuição é diferente, não é só necessário para passar, mas para que efetivamente ele aprenda e possa exercer isso de maneira bem efetiva na sua atividade de policial militar (F1).

Uma modificação muito grande que teve, no caso nosso da formação nossa era: faça porque estou dizendo que é para fazer e porque eu quero. Hoje, você tem que explicar para o policial porque ele está fazendo aquilo. E há um questionamento muito grande do policial, do aluno, no caso, pelo formador. Porque tem que ser feito dessa forma? Antigamente isso não acontecia. Há um aluno muito mais questionador, há uma situação da Academia pedir para o Oficial e, no caso o formador, que ele tenha esse conhecimento e vai cobrando que ele seja um instrutor mais cidadão (F6).

Há desta feita tanto elementos legais balizadores de novas condutas no processo de formação policial, como também se percebem sinais indicativos de linguagens, técnicas, habilidades, símbolos e valores incorporados nos depoimentos de formador acerca das mudanças ligadas ao emergente ensino policial na ACIDES.

Todavia este movimento de incorporação vai se revestindo de tensões e disputas no campo, pois conforme Bourdieu (2004), o *habitus* é um sistema aberto de disposições, ações e percepções que os indivíduos adquirem com o tempo em suas experiências sociais e que também considera os espaços que os compõem, suas hierarquias e lutas internas. E isto se consolida claramente no prosseguimento das falas de formadores a despeito do mesmo questionamento, em especial vindo daqueles com mais tempo de serviço operacional na caserna, cujo *habitus* da tradição da instrução militar ainda se evidencia marcadamente presente:

Logicamente que cabe a cada instrutor ver uma forma de fazer com que os alunos, nessa questão específica do exemplo de estar dormindo em sala de aula, desperte. Aí ele vai arrumar artifícios pedagógicos [...] que ele possa ter, da mesma forma do pagar dez. O aluno pode até pagar, mas de uma forma diferente [...] basta que ele saiba fazer com que o aluno assim o faça, sem necessariamente está obrigando ele a fazer. Agora, a modificação principalmente é para o aluno, um exemplo bem claro, nessa questão do pagar 10. Antes logo quando a gente começou a ministrar aula na década de 90 a 96, o pagar dez era natural. Então o aluno estava lá, estava dormindo, ai, agora paga dez aqui. Então era esse procedimento padrão nosso, inclusive meu, porque era isto o que era cobrado, e que era reflexo do que eu tinha aprendido. Já hoje, o procedimento é diferente. De certa forma, você pode até com que ele faça isso. Acorda o restante da turma inclusive, ele paga os 10, as dez flexões como a gente fala lá, mas de uma forma diferenciada. “vocês são os clientes e nós a empresa e você pagam da forma que mais lhe convier”, eu tenho aqui duas formas aqui: “ou eu faço o procedimento padrão, que é para ser feito, dentro dos critérios que estão previstos na formação, que é fazer uma comunicação ou informar ao corpo de alunos lá que você estava dormindo e desatento em sala de aula” ou “você por livre e espontânea vontade utiliza a flexão de braços para melhorar a sua capacidade física”. E o aluno vai escolher dentro do critério democrático, pela luz do direito, o que ele pode fazer o que ele quer (F6).

Mas eu venho percebendo desde o início para cá quando eu me predispus a ministrar, auxiliar, na formação de alguns policiais, ou digamos participar desse processo que algumas modificações estão indo para o lado prejudicial, eu acredito que deva haver um meio termo nessa relação com alguns aspectos do fim ao que a gente se predispõe a ensinar para esse camarada, ao que ele vai ser, ou para o que ele vai exercer perante a sociedade. Há princípios que são importantes de se guardar e a coisa ficar um pouco mais tranquila, relaxada para eles, acho que a gente tem que achar [...] acho que a nossa grande dificuldade como instituição é achar esse meio termo. É a gente achar essa ponte, ligar os objetivos que a gente tem e as finalidades que a gente tem com o ensino sobre os aspectos de hierarquia e disciplina, aspectos comportamentais em sala de aula, a essa questão de lidar de fato com a relação de fazer essa transferência de

conhecimento para quem está do outro lado. Eu acho que a gente como instituição tem que estabelecer essa ponte, estabelecer esse equilíbrio, eu acho que a instituição vai ganhar muito [...] Mas a gente escuta relatos deles, e até às vezes dos colegas, que estão monitorando, alguns outros instrutores e tal que não gostam de determinadas atitudes que eles presenciaram. Mas a gente vê que em algumas situações a instituição se distancia disso. O que eu procuro fazer é tentar passar que eles nunca esqueçam que a gente está dentro de uma estrutura militar, mas deixar eles de uma forma mais tranquila para eles poderem se posicionar e trazer um questionamento, tirar uma dúvida, buscar o esclarecimento (F7).

Nesse quadro, o formador (F6) assume as orientações presentes nas diretrizes apenas para legitimar sua prática formativa baseada no *habitus* da tradição da instrução militar, enquanto o formador (F7) deixa a entender que não se pode abandonar os elementos próprios da instrução militar, pois, tanto o formador como o formando, fazem parte da própria estrutura militar, embora reconheça que é preciso avançar em alguns aspectos na relação com ao diálogo com os formandos.

Esses depoimentos juntamente com os anteriormente apresentados evidenciam tensões diante das diretrizes estabelecidas nacionalmente. Nomeadamente se constata uma recorrência às bases curriculares estabelecidas para a prática do formador, conforme a orientação de que:

As matrizes pedagógicas visam a possibilitar uma orientação que servirá de referencial para que os docentes envolvidos no processo de ensino possam criar condições para uma aprendizagem significativa, mediante o uso de metodologias e técnicas relacionadas com a abordagem da disciplina, privilegiando o desenvolvimento das capacidades cognitivas frente ao objeto de estudo (SENASP, 2000, p. 22).

Nesse sentido, a concepção do formador como *docente* não só está sinalizada neste documento como aponta diretamente para necessidade de promover mudanças, em termos de sua atuação - de mero transmissor de conhecimento para construtor de conhecimento - apoiado em saberes próprios da função docente (TARDIF, 2002). Ou seja, evidencia a existência de saberes (conhecimentos, competências, habilidades) que os docentes precisam utilizar efetivamente em seu trabalho formativo, com vistas a desempenhar suas tarefas e atingir objetivos educacionais propostos nas bases curriculares. E assim, indica reconhecer um corpo de conhecimentos, denominado por Gauthier et al. (1998) de um repertório de conhecimentos específicos, necessários ao formador para atuar no âmbito do ensino policial.

Com os avanços das políticas nacionais para segurança pública no Brasil, operacionalizadas pelo PNSP, as mencionadas bases curriculares foram substituídas pela proposta de MCN, cuja primeira versão é de 2003, seguida da versão de 2009 e a mais recente no ano de 2014.

Em todas as versões da MCN (BRASIL, 2003, 2009, 2014), ficam claras as perspectivas de ruptura com a concepção do modelo tradicional de instrução militar vigente para promover avanços na formação policial, dita expressamente como se vê numa passagem que se segue:

É importante ressaltar que, para a efetivação do currículo para uma abordagem por competência, **mudanças na metodologia de ensino são decisivas** e pressupõe o **rompimento com práticas docentes conservadoras** e a exigência de espaços para a reflexão e discussão, pelos **docentes e discentes**, na efetivação de uma **práxis pedagógica mais humana** (BRASIL, 2014, p. 60, grifo nosso).

Assim, a preocupação com a qualificação daqueles que vão atuar como *formadores* na direção de uma função *docente* vai ficando evidente após a análise documental das diretrizes nacionais. Mas, além disso, o estabelecimento de um corpo *docente* concebido para atuar nos cursos de formação esteve presente também em todas as versões da MCN (BRASIL, 2003, 2009, 2014), cujo texto foi consolidado na última, conforme se percebe no extrato da página a seguir:

A equipe do órgão responsável pela supervisão e coordenação das atividades formativas, em conjunto com a direção e equipe técnica das instituições de ensino de segurança pública, devem organizar um banco de dados que possibilite o cadastramento e avaliação dos docentes. Quando não for possível, deve solicitar que o professor faça a inclusão do seu currículo no sistema Lattes do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) (<http://lattes.cnpq.br/curriculo/sistemas.jsp>). Isto ajudará na seleção dos profissionais para **compor o corpo docente das atividades formativas a serem desenvolvidas** [...] bem como a **pesquisa e capacitação pedagógica para os docentes que formam o quadro de professores de seus cursos** (BRASIL, 2014, p. 71, grifo nosso).

Esta concepção do formador como docente é reforçada pela MCN (BRASIL, 2014), constituída ao longo de suas versões, com a adoção de princípios educacionais e didático-pedagógicos, tidos como norteadores para efetivação dos currículos, num movimento de alinhamento com a realidade de exigências sociais no campo da segurança pública:

PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS

- **Flexibilidade, diversificação e transformação:** as ações formativas de segurança pública devem ser entendidas como um processo aberto, complexo e diversificado que reflete, desafia e provoca transformações na concepção e implementação das políticas públicas de segurança, contribuindo para a **construção de novos paradigmas** culturais e estruturais.
- **Abrangência e capilaridade:** as ações formativas de segurança pública devem alcançar o maior número possível de instituições, de profissionais e de pessoas, por meio da articulação de estratégias que possibilitem processos de multiplicação, fazendo uso de tecnologias e didáticas apropriadas.
- **Qualidade e atualização permanente:** as ações formativas de segurança pública devem ser submetidas periodicamente a processos de avaliação e monitoramento sistemático, garantindo, assim, a qualidade e a excelência das referidas ações.
- **Articulação, continuidade e regularidade:** a consistência e a coerência dos processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações formativas devem ser alcançadas mediante o **investimento na formação de docentes** e na constituição de uma rede de informações e inter-relações que possibilitem disseminar os referenciais das políticas democráticas de segurança pública e alimentar o diálogo enriquecedor entre as diversas experiências (BRASIL, 2014, p. 38-39, grifo nosso)

PRINCÍPIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

- **Valorização do conhecimento anterior:** os processos de desenvolvimento das **ações didático-pedagógicas** devem possibilitar a reflexão crítica sobre as questões que emergem ou que resultem das práticas dos indivíduos, das instituições e do corpo social, levando em consideração os conceitos, as representações, as vivências próprias dos saberes dos profissionais da área de segurança pública, concretamente envolvidos nas experiências que vivenciam no cotidiano da profissão.
- **Universalidade:** os conceitos, doutrinas e metodologias que fazem parte do currículo das ações formativas de segurança pública devem ser veiculados de forma padronizada, levando-se em consideração a diversidade que caracteriza o país.
- **Interdisciplinaridade, transversalidade e reconstrução democrática de saberes:** interdisciplinaridade e transversalidade são duas dimensões metodológicas - modo de se trabalhar conhecimento - em torno das quais **o professor pode utilizar o currículo diferentemente do modelo tradicional**, contribuindo, assim, para a excelência humana, por meio das diversas possibilidades de interação, e para a excelência acadêmica, por meio do uso de situações de aprendizagem mais significativas. Essas abordagens permitem que as áreas temáticas e os eixos articuladores sejam trabalhados de forma sistêmica, ou seja, a partir da inter-relação dos campos de conhecimentos (BRASIL, 2014, p. 39, grifo nosso).

Portanto, as diretrizes nacionais vão, paulatinamente, estimulando rupturas no modelo tradicional de formação policial baseado apenas na mera instrução militar, de forma que caminhe no sentido da atuação do formador como *docente* no ensino policial. Entretanto, este movimento está imerso num quadro de tensão que vai se estabelecendo frente ao modelo da instrução militar presente nas Academias de Formação deste profissional de segurança pública estadual. Uma passagem da

MCN, ao tratar das orientações teórico-metodológicas para formadores em aulas práticas ou de demonstração, evidencia bem a percepção desta correção de forças:

As atividades de demonstração devem proporcionar aos estudantes possibilidades de refletir sobre a **demonstração do instrutor**, questionando o “por quê” de determinada ação ou técnica, e momentos de intervenções em que **o instrutor, mediante acompanhamento, emite feedback sobre o desempenho realizado**, proporcionando, caso seja necessário, a devida correção (BRASIL, 2009, p. 33, grifo nosso).

Isto fica materializado também nos depoimentos de formadores, quando se observam as afirmativas de formadores acerca do que representa a MCN, traduzindo sua importância e a inserção da perspectiva do ensino policial:

Eu tive a oportunidade de conhecer alguns policiais militares, por exemplo, quando eu cheguei há quatro anos em São Paulo, eu tive a curiosidade de ver esses setores, ensino, gestão de pessoas. O que a gente percebe é que hoje a segurança pública ela não é mais um movimento local [...] é um movimento nacional, então as dificuldades que São Paulo passa é a mesma que Pernambuco passa guardando a sua devida proporcionalidade [...] que Minas Gerais passa [...] e que nós passamos também [...] então, guardamos a devida proporcionalidade, quando pensamos numa matriz eu entendo que essa perspectiva tem que ser nacional, eu não tenho como mais me afastar de uma perspectiva nacional, dentro uma matriz nacional (F1).

Então quando a gente olha a importância da matriz, ela estabelece, ela vem para nivelar a nível nacional o ensino policial. O principal objetivo da matriz curricular é isso, primeiro abarcar todas as documentações nacionais e internacionais que dão direcionamento sobre a formação policial, então ela abarca esse documentos, além de abarcar esses documentos ela dá um norte do que deve ser ensinado a nível policial em todo país (F2).

Em alguns trechos, manteve-se bem referenciada por formadores, com menos e mais tempo de atuação na Corporação e na ACIDES, embora com sinalizações de discordâncias e enfrentando certas resistências, enquanto elemento de padronização nacional:

A matriz nacional é importante para que se tenha uma base, mas ela deve ser adaptada em algumas circunstâncias pra cada região, até porque nós somos um país de abrangência continental, então [...] há diferentes culturas, principalmente quando você coloca aqui o nordeste, norte e o sul do país. É uma diferença gritante. Com relação à forma de tratamento, o próprio cidadão nordestino é diferente do cidadão sulista, então tem que ser feita adaptações necessárias para cada estado ou para cada região (F6).

Eu acho que a matriz nacional é interessante, mas eu acho que ela tem que levar em consideração que nem todos os Estados são iguais, nem todos os Estados têm a necessidade de segurança, por exemplo, no Rio Grande do Sul, não é igual aqui no Nordeste. Então assim, eu acho que tem que ter uma flexibilidade, ela é um balizador, balizador, disciplinas comuns, mas

tem que uma certa [...] flexibilidade para que as realidades regionais sejam inseridas neste contexto. O interessante no sentido de balizar, aqui é o caminho, é a luz. Mas nesse processo tem que ter uma certa [...] flexibilidade (F5).

Passando agora para análise documental no âmbito da esfera estadual, concentramos os esforços nos seguintes instrumentos normativos: Decreto n° 28.486/2005, regulamentação da ACIDES, Portaria n° 2.183/2009, Cadastro de especialistas em Defesa Social, instituindo o Corpo de Docentes Temporários, complementada pela Portaria SDS n° 4.413, de 02 de setembro de 2015 e Projeto Pedagógico do CFO PM 2015/2016.

Inicialmente é importante relembrar que a Academia Integrada de Defesa Social (ACIDES) foi criada por Lei, no ano de 2005, inserida na Secretaria de Defesa Social do Estado de Pernambuco, desativando e subordinando as Academias de Formação da Polícia Militar, Polícia Civil e Corpo de Bombeiro Militar de Pernambuco. Teve como instrumento normativo de suas ações o Decreto n° 28.486, de 17 de outubro de 2005, que aprovou o Regulamento da ACIDES (PERNAMBUCO, 2005b).

É justamente neste último que se confere, dentre outros assuntos, a autonomia da ACIDES, de forma articulada com os sistemas de ensino, para deliberar sobre requisitos para atuar como formador no âmbito dos cursos de formação dos profissionais da SDS/PE:

Art. 1°
[...]

§3 A ACIDES terá autonomia didático-científica que consiste em:

[...]
deliberar sobre os **critérios e normas de seleção** e admissão de estudantes **instrutores/professores** em articulação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino (PERNAMBUCO, 2005, p. 03-04, grifo nosso).

Entretanto, apenas no ano de 2007, é aprovado por meio da Portaria/SDS n° 1.213, o Cadastro Estadual de Especialistas no Conhecimento e no Ensino de Temas Relativos à Defesa Social, no âmbito da Academia Integrada de Defesa Social - ACIDES-PE, visando criar condições adequadas para a operacionalização de ações de educação permanente para o desenvolvimento de seus profissionais, seguindo as diretrizes nacionais.

Acreditamos que este espaço de tempo esteja relacionado às rupturas promovidas pelos instrumentos legais, uma vez que os campos possuem, no entendimento de Bourdieu (1983), um funcionamento invariante, o que permite pensar na possibilidade da existência de leis gerais que regem os campos. Contudo, ele também afirma que os campos possuem propriedades específicas, próprias de cada campo, que os particularizam. Os campos, dessa forma, são comuns e singulares ao mesmo tempo, enquanto sujeitos e regidos por dinâmicas interpostas pelos agentes nas lutas que travam pelas relações de força.

Esta normativa interna da ACIDES, no seu Art. 3º, pontua que os interessados em integrar o cadastro terão como pré-requisito para compor o Corpo Docente da ACIDES o cadastro atualizado dos respectivos currículos na Plataforma Lattes do CNPq (com fotografia digital), com validade de dois anos da última atualização. Nos anexos desta normativa, estão presentes os dois instrumentos analíticos que devem ser apresentados pelos interessados em fazer parte do Corpo de Docentes da ACIDES: o primeiro, dados de cadastro na ACIDES - experiência acadêmica (Cursos); experiência profissional (cargos e atividades); experiência docente (disciplinas ministradas); e o segundo, quadro de avaliação curricular: pontuação por cursos; experiência em eventos científicos; experiência como docente; publicações de artigos científicos e livros (PERNAMBUCO, 2007).

Além disso, é importante destacar que o texto legal distingue, no seu Art. 10, a diferença entre estar **inscrito** no corpo docente da ACIDES de estar **designado** para exercer a atividade de ensino:

Art. 3º - Uma vez verificada a compatibilidade entre a experiência acadêmica e profissional do interessado e as demandas teóricas e práticas do conhecimento e do ensino, observadas correntemente no âmbito da Defesa Social de Pernambuco, seu nome será inscrito regularmente no cadastro.

[...]

Art.10º - O exercício de qualquer atividade de ensino promovida pela SDS será antecedido de análise e seleção de currículo do interessado e cadastramento pela GGAIC, seguido de ato de designação e homologação pelo Secretário de Defesa Social.

Desta forma, não só se constata a existência de requisitos que remetem ao perfil docente para estar inscrito no Cadastro de Especialistas da ACIDES, como também se verifica a exigência de análise curricular para seleção e, posteriormente, ato de designação para lecionar nos cursos de formação da ACIDES.

Com o advento da Portaria nº 2.183, no ano de 2009, essa normativa interna do corpo docente da ACIDES sofre significativas alterações, justificadas, dentre outros motivos, pela

necessidade de criar critérios de avaliação dos profissionais que exercem a docência, a fim de identificar a capacidade intelectual, afetiva e contextualizar a problematização do contexto sociocultural da sociedade brasileira inserida no mundo globalizado (PERNAMBUCO, 2009, p. 1).

Da análise deste documento, observou-se que, além das exigências contidas na portaria anterior, há uma preocupação em consolidar o status *docente* a partir de critérios de avaliação lá estabelecidos. Tal documento também define que, para se cadastrar no Corpo Docente da ACIDES, os interessados deverão possuir um dos seguintes cursos: Curso de Formação de Facilitadores de Aprendizagem fornecido pelo Instituto de Recursos Humanos do Estado de Pernambuco; Curso de Pedagogia ou Licenciatura; Curso de pós-graduação em Formação de Educadores; ou, Curso de Formação de Formadores, oferecido pela Rede EAD/SENASP.

Outro aspecto que mereceu atenção em termos de concepção e requisitos para atuar como formador foi o texto presente no Art.9:

Após a inscrição do candidato a docente no Cadastro Estadual de Especialistas no Conhecimento e no Ensino de Temas Relativos à Defesa Social e Defesa Civil ter sido aceita, será realizado pela Gerência de Integração e Capacitação – GICAP, a avaliação do currículo do candidato a docente, observando os seguintes critérios:

- I. - O candidato deve comprovar a Formação Acadêmica/Titulação que só será validada quando realizada por Instituição de Ensino Superior (IES) credenciada e cursos devidamente reconhecidos pelo MEC;
- II. – As publicações do Candidato, constantes no item 2 do anexo VI, seguem as seguintes especificadas:
 - a. Periódico A = periódico nacional ou internacional de reconhecida qualidade acadêmico-científica, com ISBN, de ampla circulação acadêmica, contando com corpo editorial composto por no mínimo 70% de conselheiros vinculados a instituições diversas da que edita o periódico e/ou periódicos que contam com financiamento de agências ou com alto índice de impacto em indexadores nacionais e internacionais.
 - b. Periódico B = periódico nacional ou internacional de reconhecida qualidade acadêmico-científica, com ISBN, de ampla circulação acadêmica, contando com corpo editorial composto por no mínimo 50% de conselheiros vinculados a instituições diversas da que edita o periódico.
 - c. Periódico C = periódico de circulação local.
- III - Nas atividades de ensino (docência) que o candidato apresentar, deve ser apresentado o credenciamento das Instituições pelo MEC e a pontuação será considerada, exclusivamente, por ano;
- IV – Os cursos de extensão validados são aqueles realizados por IES;
- V - Nomenclatura dos Eventos Científicos e Técnico-profissionais são:
 - a. “I” – Internacional; e

b. “N” – Nacional;

VI – O candidato deve comprovar a Láurea com respectivo documento de concessão e do Cargo Administrativo pelo documento oficial de designação por período não inferior a 06 meses (PERNAMBUCO, 2009, p. 3).

Ao mesmo tempo em que estas normativas estaduais denotam a influência das diretrizes nacionais no estabelecimento de novas políticas para selecionar formadores, exigindo comprovação de alguma qualificação na área de ensino, evidenciam surgimento de novas exigências como as comprovações de títulos e publicações, assim como a manutenção da valorização da experiência em cargos, desde que comprovadas. Isto sinaliza, em termos normativos, requisitos distintos daqueles próprios da instrução militar que passam a ser exigidos do formador para atuar no ensino policial.

Percebemos, portanto, elementos sinalizadores de que a ruptura com o modelo da tradição de instrução militar na formação policial está em curso, mas imerso no jogo de disputa, o que pode ser evidenciado noutros exemplos presentes nos documentos, tais como: a opção pela permanência da nomenclatura de instrutor, a valorização do cargo que ocupa como um dos requisitos de seleção, a transitoriedade da função docente pelo chamado *especialista*.

Obviamente, isto não seria algo simples, até mesmo porque a estrutura do campo militar é densa e repleta de elementos particulares. Como diria Bourdieu (2004), o campo é um universo onde estão inseridos agentes e instituições de determinada atividade humana, e que obedecem a leis em maior ou menor grau próprias. As forças do campo se faz representar num movimento dinâmico de lutas. Ao extrair algumas falas de formadores, ao tratarem da matriz e das mudanças em termos da instituição do ensino policial na ACIDES, percebe-se bem este movimento de disputa interna e aponta para o reconhecimento de resistências:

Eu tenho acesso a matriz, eu vou até a matriz, eu vejo ela, eu leio [...] mas se o senhor me perguntar se isso acontece com todos os instrutores, eu te diria: certamente não (F2).

Mas ainda hoje, apesar de tudo que estamos colocando desde o início, você ainda vê instrutores fazendo as coisas do jeito que eles acham que podem fazer. Apesar de ter a matriz curricular nacional, apesar ter um Órgão como a ACIDES que oferece todo direcionamento, todo norte do plano da matéria, etapas para preparar o plano de aula, mas [...] talvez se existisse um Órgão [...] de fiscalização, a coisa fosse melhorar ainda mais (F3).

Outro fato interessante na análise documental foi perceber os mecanismos de avaliação do trabalho do formador para sua consolidação no Corpo Docente da ACIDES, como se vê nos artigos a seguir:

Art. 16. Fica instituída a avaliação das atividades de ensino dos docentes, Supervisões de Ensino e Coordenadores de Turma que labutam nos Campi em cursos realizados na Academia Integrada de Defesa Social, na forma disciplinada por esta portaria.

§ 1º. A avaliação dos docentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem será realizada ao final de cada disciplina

[...]

Art. 17. A avaliação das atividades de ensino do Docente, aplicada pelo Coordenador de Turma, compreenderá quatro mecanismos distintos, a saber:

I - Avaliação pelo corpo Docente;

II – Acompanhamento do Docente pelo Coordenador de Turma em que ele ministre aulas;

III – Acompanhamento do Docente pela Supervisão de Ensino dos Campi em que ele ministre aula;

IV – Auto-avaliação do Docente.

§ 1º A avaliação Global no curso do Docente será a média aritmética recebida durante o Curso, e que irá compor o perfil do profissional para determinada área do conhecimento em que o profissional irá atuar.

§ 2º Para que o Docente seja desligado de uma disciplina por 01 (um) ano, a média global na disciplina deve alcançar o índice INSUFICIENTE, conforme inciso IV, do Art. 14, da presente portaria (PERNAMBUCO, 2009, p. 5).

A normativa estadual evidencia a partir dos escritos que a concepção de formador no ensino policial não está restrita ao espaço da sala de aula, mas ampliada em termos dos seus contextos e dimensões. Quando das especificações das variáveis a serem acompanhadas, em termos do trabalho do formador, fica evidente a exigência de saberes próprios de quem exerce a função de ensinar (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2002):

Art. 20. O acompanhamento do Docente através da aplicação das avaliações incidirá as seguintes variáveis de conduta do docente: Conhecimentos e Didática; Atitudes e Procedimentos; e Frequência.

Parágrafo Único. As variáveis de conduta serão assim distribuídas nos seguintes grupos:

I - Perfil do Docente:

a) Compromisso com as atividades dos Campi e da própria ACIDES;

b) Relacionamento com os alunos, professores e administradores;

c) Facilidade de contato com os alunos e coordenação em horários distintos das aulas;

d) Domínio de conteúdo e estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico;

e) Pontualidade e assiduidade às aulas.

II - Plano de Aula:

a) Apresentação clara do conteúdo da disciplina e da elaboração dos planos de aula;

- b) Apresentação de bibliografia adequada e atualizada da disciplina;
- c) Cumprimento das Ementas e elaboração do Plano de Disciplina, levando-se em conta abertura para inclusão de novos aspectos relevantes.

III - Metodologia de Ensino:

- a) Estímulo à aprendizagem dos alunos;
- c) Motivação e dinamismo na aula;
- d) Clareza e objetividade na exposição do conteúdo;
- e) Uso de estratégias de ensino que propiciem a reflexão na ação, relacionando a teoria e a prática;
- f) Utilização adequada dos recursos audiovisuais nas aulas, oferecidas às condições demandadas pelo docente;

IV - Metodologia de Avaliação:

- a) Propõe avaliação de acordo com a abordagem dos conteúdos programáticos apresentados nas aulas;
- b) Preparação do aluno para as atividades de avaliação;
- c) Elaboração dos instrumentos de avaliação;
- d) Apresentação dos resultados das avaliações dos alunos dentro dos prazos estabelecidos (PERNAMBUCO, 2009, p. 6).

Desta forma, a ACIDES buscou atender às diretrizes nacionais para formação dos profissionais de segurança pública oriundas da SENASP, em especial a MCN, emitindo portarias e normas internas para estimular e orientar aos formadores sobre a priorização do conhecimento científico, a busca pela qualificação na área de ensino e valorização das experiências em sala de aula na formação. Uma das falas de formadores deixou evidente este movimento de exigências das agências internas:

a instituição exige de mim, e o como eu já falei, a questão da formalidade, que eu tenha o conhecimento técnico, conhecimento pedagógico, que eu saiba passar o conteúdo (F2).

Entretanto, também na visão de formadores, percebemos que estas mudanças convivem, ao mesmo tempo, com estímulos e resistências internas, no âmbito do campo militar, assim como sinalizam uma transição que requer tempo em função do próprio *habitus* da tradição da instrução militar, presente ainda no campo e internalizado pelo sujeito:

Eu identifico uma certa mudança, uma preocupação, principalmente no âmbito da ACIDES uma vez que ela coloca como pré-requisito para ser formador pelo menos ter o curso de formação de formadores que é da SENASP ou um curso na área de alguma licenciatura, ou o curso que é ministrado pela Marinha de técnicas de ensino. **Eu acho isso de extrema importância porque pelo menos coloca para a pessoa do instrutor a obrigação dele verificar algumas coisas e ele ter passado pelo conhecimento de algumas temáticas**, como eu já falei, a didática, a questão do ensino dentro da perspectiva construtiva, isso muito embora eu acho que a gente ainda está muito longe de poder alcançar isso (F2, grifo nosso).

Primeiro a necessidade, isso falando de maneira ampla, da nossa sociedade ter um serviço prestado pelos órgãos públicos de qualidade. E esse serviço, eu entendo, que ele **começa com a preparação e a formação desses homens que vão atuar**, seja na área de educação, segurança, saúde e no nosso caso, especificamente, segurança. **Então tem que existir uma preocupação para que esse homem esteja na rua? Tem!** Mas para que ele esteja na rua ele tem que está **devidamente capacitado, preparado para atuar nas diversas situações que ele vai se deparar** (F3, grifo nosso).

Outro fato sinalizado nos documentos, e que está estritamente ligado às condições para o exercício de uma função *docente*, foi a concepção de que o formador precisa estar inteiramente à disposição da Instituição de Ensino durante o cumprimento de suas atividades docentes, já que não faz parte de um Corpo Docente permanente, mas sim temporário:

Art. 43. Os professores/instrutores lotados em Unidades distintas da ACIDES-PE, designados para as atividades de ensino, ficarão à sua disposição, para o cumprimento das atividades, enquanto durar a necessidade, a conveniência e o interesse da Administração, sendo compatibilizados os horários, tudo conforme a legislação em vigor (PERNAMBUCO, 2009, p. 12).

Confrontando com as falas de formadores, esta perspectiva de formação do corpo docente para exercício da função de ensinar também apresenta alguns conflitos:

Por sua vez também é muito dificultoso quando a gente começa a dividir, **o professor militar ele tem suas atribuições**, e aquelas atribuições eles passam a ter um conteúdo primário em relação à docência. E, hoje todos os setores que estão envolvidos da SDS, da Diretoria de Ensino, como toda a PM, **ela tem dado critérios mais técnicos, nosso envolvimento técnico**, até diante dessa entrevista uma perspectiva, veja, então **essa técnica toda está envolvida tem deixado para trás aquele corpo amador de antigamente** (F1, grifo nosso).

Finalizando a análise dos dados coletados a partir da pesquisa documental, o último documento foi Projeto do Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares (CFO/PM 2015-2016), o qual apresentou à Secretaria de Administração do Estado de Pernambuco o planejamento para a execução do curso, cuja carga horária total fixada pelo Decreto nº 41.029, de 25 de agosto de 2014 foi de 1.736 horas-aula, funcionando no CEMATA da ACIDES.

Entretanto, no que se refere ao foco pretendido, observamos que o documento apenas faz menção ao processo de seleção do Corpo Docente

Temporário para CFO/PM. No projeto, o texto esclarece que os formadores serão selecionados dentre aqueles instrutores registrados no Cadastro Estadual de Especialistas no Conhecimento e no Ensino de Temas Relativos à Defesa Social e de Defesa Civil, no âmbito da ACIDES do estado de Pernambuco, devendo ser observado o que estabelece a Portaria GAB/SDS Nº 2.183, de 19 de agosto de 2009, que trata das condições essenciais para fazer parte do corpo docente e, conseqüentemente, designado a partir da aderência curricular a cada uma das disciplinas da malha curricular do curso.

Em suma, a partir desse primeiro eixo da pesquisa ficou patente que as diretrizes em âmbitos nacional e estadual estão a conduzir um movimento prescritivo de mudanças na formação policial. E na base desta efetivação, nas diretrizes estaduais encontram-se concepções e requisitos específicos para aquele que se habilita para atuar como formador nos Campi de Ensino da ACIDES, em aproximação com exigências semelhantes à formação de um Corpo Docente, mesmo que de caráter temporário, seguindo os estímulos presentes nas diretrizes nacionais para o emergente ensino policial.

Combinando com algumas falas dos participantes da pesquisa, também podemos afirmar que, desde a criação da ACIDES, culminando com a desativação da APMP, dando lugar a um Campus de Ensino, esse espaço convive com um período intenso de disputa, até mesmo porque nunca perdeu suas características próprias de uma Instituição Militar. Nela estão imersas as questões que envolvem esse movimento de mudança da mera instrução militar para a constituição do ensino policial, fundamentado na afirmação do paradigma preventivo e educativo para segurança pública.

E, nessa dinâmica, com a presença de objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, temos tensões entre o *habitus* da tradição da instrução militar e a configuração da docência no ensino policial. No caso específico, sabedor da capacidade do agente social em influenciar a estrutura, sendo, ao mesmo tempo estruturado e estruturante (BOURDIEU, 2007), como formadores compreendem esse movimento de mudança institucionalizada pela ACIDES? Como eles se posicionam frente a dessas *novas* concepções e requisitos?

No próximo eixo vamos apresentar os resultados em torno da visão de formadores a respeito das concepções e dos requisitos para atuarem como formadores no ensino policial na ACIDES.

6.2 Concepções e requisitos para atuar no ensino policial sob a ótica de formadores da ACIDES

Após tecer considerações acerca dos aspectos normativos e tendo em conta a crítica de Tardif e Lessard (2011) em torno da análise apenas prescritiva do trabalho docente, trazemos nesse eixo a voz dos formadores em torno de concepções e requisitos para atuar como formador no ensino policial. Nomeadamente na perspectiva de deslocar a atenção no que o docente deveria fazer para se aproximar do que eles realmente são e fazem, sobretudo pelo fato desses sujeitos estarem imersos na dinâmica entre a mudança prescritiva e o que vem se efetivando no âmbito da ACIDES.

É importante situar que os formadores participantes da pesquisa são Oficiais da PMPE, com média superior a 20 anos de serviço, são oriundo de uma formação que teve como elemento estruturante a instrução militar, nomeadamente baseada na concepção de transmissão de conhecimento e no compartilhamento de técnicas consideradas necessárias a atuação dos policiais militares em suas atividades.

E é no contexto da afirmação do paradigma preventivo no campo da segurança pública, na virada para o século XXI, que se inicia um processo de reconfiguração de tal concepção, em termos de redimensionamento do caráter do formador como mero *instrutor* para afirmação do seu caráter *docente*. Tal redimensionamento advém de um reconhecimento dos limites da tradição da instrução militar no processo de formação policial em atendimento às exigências da sociedade contemporânea frente à atuação de uma polícia preventiva e respeitadora dos direitos humanos, apontado inclusive nas pesquisas de Alves (2004), Rondon Filho (2008), Miranda (2011) e França (2012) e Hora (2015).

Em estudos realizados na PMSP, Cerqueira (2006, p. 42) constatou a presença de aspectos típicos da instrução militar em distanciamento das bases do ensino policial que dificultam avanços na formação policial “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”.

No campo militar, com o advento das diretrizes nacionais para formação deste profissional de segurança pública, o desafio do formador passou a ser o de lidar com outros conjuntos de conhecimentos igualmente necessários à formação policial, presentes na matriz curricular nacional. E isto passou a ser exigido nas Academias de Formação Policial Militar a partir da concepção do ensino policial. Isto reforça a existência de elementos que estão em disputa no campo militar, ou seja, tensões entre a tradição da instrução militar e a constituição do ensino policial, e que, por consequência, estão refletidos na atuação do formador.

A partir dessa compreensão passamos a tratar de concepções e requisitos para atuar no ensino policial sob a ótica de formadores da ACIDES, em torno de suas motivações para ser e se manter como formador, suas características e conhecimentos necessários para atuar como formador, com o propósito de possibilitar identificar suas concepções e requisitos para atuar como formador no âmbito do ensino policial.

Desta forma, a partir dos dados coletados e iniciando pelo que os motivavam a ser formador, verificamos que grande parte dos participantes apontou como motivações determinantes o fato de colaborar para formação de novos policiais militares e repassar conhecimentos adquiridos. Observamos também que alguns dos formadores, embora indicassem uma relação de aproximação com a *docência* em termos de identificação e inclinação para ensinar, preservaram termos próprios da instrução militar, tais como: instruir, ministrar, repassar conhecimentos.

Quando convidados a refletir acerca do que lhes motiva para continuar exercendo o papel de formador, muitos deles se veem imbuídos da missão de “levar o melhor (F1)”, “fazer parte da continuidade do conhecimento que já vem da Instituição (F2)”, “preparar para atuar na rua (F3)”, “ministrar o conhecimento ao qual me sinto capacitado (F5)”, “necessidade de continuar a qualificação dos profissionais, em especial na minha área (F8)”.

Estas motivações declinadas pela maioria dos formadores nesse trabalho de ensinar a profissão policial sinalizam para reconhecimento da oportunidade de dar continuidade ao próprio processo de formação, a partir dos conhecimentos produzidos na e pela Corporação. Ou seja, reforçam a concepção de que o formador

é aquele que detém conhecimentos da área operacional. Isto também vai sinalizando a presença e a força do *habitus* da tradição da instrução militar, ainda bastante presente na mente dos formadores.

Nesse quadro, compreendemos que a motivação para atuar no ensino policial da ACIDES, da maioria destes formadores, ainda guarda elementos da instrução militar representada pelo sentimento de missão institucional. Ou seja, apresenta correlação com o previsto no Manual de Instrutores (BRASIL, 1997), cuja concepção de instrutor em estabelecimentos de ensino militar é o profissional selecionado entre seus pares para ser o formador de novos profissionais, cuja responsabilidade é de repassar os conhecimentos operacionais necessários ao trabalho policial militar.

Em contrapartida, há formadores que sinalizam um reconhecimento de que a sala de aula é ambiente de troca de conhecimentos, de interação entre o formador e o formando na busca pelo conhecimento e pela mudança de comportamento, exemplo: “eu gosto de ensinar, é uma troca de conhecimento [...]” (F6), “todo mundo que se presta a ensinar numa instituição deixa muito, mas traz de volta muita coisa também [...] eu gosto dessa relação” (F7). No caso há sinais de elementos que denotam a concepção da *docência* no ensino policial como um trabalho de interação humana (TARDIF; LESSARD, 2011), cujos efeitos se processam no formando, no formador e numa melhor preparação mútua para o trabalho policial.

Essas motivações refletem concepções de formador com caráter docente por parte de alguns formadores evidenciando que ser formador é mais do que preparar alguém para rua, e estabelecer relações de troca de conhecimento e promover a interação no ato de ensinar. Em contrapartida, há também formadores cujas motivações para inserção na função refletem concepções de atuação como formador com caráter de instrutor, denotando a tradição da instrução militar, demonstrando que a relação entre *habitus* e campo é uma relação de condicionamento. Em razão disso torna-se relevante relacionar esse achado com as características que são concebidas pelos próprios formadores para pertencimento neste campo.

No que se refere às características para ser formador, detectamos na fala de alguns formadores a presença de traços característicos presentes no Manual do Instrutor (BRASIL, 1997), tais como: apresentação pessoal (espelho militar), pontualidade e assiduidade, disciplinado e disciplinador, ser entusiasta da profissão

Policial Militar. Para Cerqueira (2006, p. 144) que realizou estudos acerca de relações entre a disciplina militar e o contexto pedagógico da sala de aula, essas características guardam relação com a transmissão de conteúdos, pois “A disciplina, o autoritarismo e a hierarquia na Escola de Oficiais fazem o formador sentir-se mais seguro na transmissão dos conteúdos, como consequência de padrões culturais assimilados”.

Esses indicativos próprios da caserna, que se encontram na fala de formadores, comprovam que ainda são valorizados elementos típicos do *habitus* da tradição da instrução militar – e que, inclusive, tendem a ser reproduzidos nas ações em sala de aula. A respeito dessa valorização o estudo de Detoni (2013, p. 57), desenvolvidos na Brigada Militar do Rio Grande do Sul, faz uma crítica à formação oferecida ao policial no que se refere à prática desenvolvida que “ainda se concentram fortemente na ideia de treinamento, adestramento, havendo pouco espaço para uma formação mais ampla e aprofundada sobre a especificidade da profissão de policial”.

Por outro lado, houve também por parte de alguns formadores a explicitação de características que os aproximam de um caráter *docente*, inclusive se alinhando com aquelas previstas no âmbito das diretrizes, a saber: compreensão; capacidade de trabalhar em equipe; espírito colaborador; gostar do que faz e saber como disseminar o conhecimento. Tal explicitação evidencia um reconhecimento de outras características além daquelas presentes nas normativas da instrução militar.

Esses achados denotam que formadores da ACIDES ora evidenciam características que são valorizadas e exigidas no âmbito da tradição da instrução militar, ora sinalizam terem a compreensão de outras características distintas que se alinham com aquelas comuns aos docentes. Isso sinaliza para um convívio tenso entre a valorização daquilo que faz parte da tradição das formas de agir na instrução militar em confronto com as orientações de conduta do ensino policial instituído na ACIDES.

Para aprofundar essa questão a partir da visão dos requisitos exigidos, partimos para identificação dos conhecimentos que os formadores julgavam como necessários para atuar como formador na ACIDES, com vistas a possibilitar o entendimento dos esquemas incorporados de percepção e avaliação desses

agentes nesta proposição de estrutura que almeja romper com a rigidez da instrução militar no ensino policial.

Assim, em termos dos conhecimentos como necessários para atuar como formador, verificamos que foi recorrente a presença de dois requisitos na fala dos formadores: o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento baseado na sua experiência operacional. Estes requisitos presentes na fala dos formadores ao mesmo tempo que combinam com aqueles comumente exigidos na tradição da instrução militar – domínio operacional na área da disciplina - demonstram alinhamento com uma das premissas prescritivas das diretrizes estaduais que exige do *docente* no ensino policial na ACIDES ser especialista na disciplina.

Por outro lado, na fala de alguns formadores também se percebe o reconhecimento de outros conhecimentos distintos aos mencionados acima, em especial, os ligados à dimensão didático-pedagógica:

Possuidor de **conhecimento teórico alinhado com a prática policial**, possuidor de valores éticos que valorizem os princípios dos direitos humanos e **conhecedor dos princípios didáticos pedagógicos** (F2, grifo nosso)

1º - Ter **conhecimento prático e teórico** do que for ministrar aos discentes; 2º - Ter **experiências profissionais da matéria a ser ensinada**; 3º - Ter **conhecimentos jurídicos** que são aplicados à atividade policial relacionado a disciplina em estudo; 4º - Ter **conhecimento de técnicas de didática e ensino** voltados para o aprendizado policial militar (F4, grifo nosso).

Esses outros requisitos apresentados na visão de formadores da ACIDES reforçam a ideia de aproximação com o caráter *docente* na medida em que reconhecem um corpo de conhecimentos necessários para desenvolverem o ato de ensinar. É importante relacionar o fato de que os formadores participantes desta pesquisa atuam em disciplinas relacionadas à matriz específica, ou seja, aquelas que se relacionam diretamente com a área operacional. E, por isso mesmo, chama ainda mais atenção na fala destes formadores que eles assumem a existência de outros conhecimentos distintos daqueles ligados conhecimentos práticos como requisitos necessários para atuar no ensino policial da ACIDES.

Entretanto, esse reconhecimento vai convivendo com tensões e resistências oriundas da tradição da instrução militar na APMP frente às normativas instituintes do ensino policial na ACIDES, como podemos notar no extrato da visão de formadores acerca dos conhecimentos necessários para atuar como formador:

É fundamental que o instrutor ele tenha uma **experiência de vida**, ele **conheça bem a disciplina**, mas que ele **pegue esse campo teórico e jogue no campo prático** [...] Eu tenho que fazer com o que ele aprenda, ele se sinta entusiasmado em razão daquilo que ele vai se deparar no campo prático. Então eu acho que essas duas características são fundamentais para o **docente militar** [...] Interessante que, na minha área, que é a área de direito, o **professor** não pode estar limitado às cadeiras de direito, por exemplo, eu ensino processo penal militar, mas eu não posso estar só em processo penal militar, eu acho que ele tem também que ter um conteúdo, uma curiosidade por outras disciplinas na área de humanista, na área de filosofia. Eu acho que esses **ramos mesmos transversais ele tem que ser um apoiador para o professor de direito**. Não só formar o aluno para aquela cadeira, **mais prepara o aluno para a vida profissional** [...] **e a vida profissional para que ele tenha um sentimento, um coração naquilo que ele está desenvolvendo**. Ele tem que **ter a vida acadêmica**, ele tem que **ter a experiência daquilo que ele vivenciou vida da caserna** para que ele não leve uma ilusão para o aluno, e fundamental que ele tenha uma titulação (F1, grifo nosso)

Eu gosto de me **servir de espelho**, por exemplo, ó, na hora que o **instrutor está falando que determinado procedimento funciona assim na prática**, e por que efetivamente ele sabe, ele viveu, ele já passou por isso. Por isso que, para **a minha forma de ensinar**, o fato de eu **estar na operacionalidade é essencial** [...] agora, além do **conhecimento teórico-prático da disciplina, é necessário o conhecimento dos processos de aprendizagem**, ou seja, como se dá **assimilação dos diferentes conteúdos nas diferentes pessoas**. Isso leva em consideração que nem todos aprendem de forma igual, cabendo ao **docente** à devida adaptação da metodologia (F5).

Assim, da mesma forma que esses formadores apontam para conhecimentos ligados à experiência de vida operacional e ao domínio do conhecimento disciplinar, também convivem com a compreensão de que é preciso ter a vida acadêmica combinada com a vida na caserna bem como a existência de outros conhecimentos necessários, ligados ao processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que nem todos aprendem de forma igual. Esses elementos tidos como cruciais para realizar as transposições oriundas do campo teórico para campo prático, com vistas à futura atividade policial militar a ser desenvolvida, reforçam os requisitos comuns à tradição da instrução militar, mas, por outro lado, começa a surgir o reconhecimento de requisitos ligados ao domínio de conhecimentos típicos da função *docente*.

Nesse quadro, há claramente um ambiente de tensão e de disputa instalados quando observamos o entendimento por parte de alguns formadores de que há outros requisitos distintos daqueles próprios da instrução militar, isto é, ligados às dimensões disciplinar e didático-pedagógica para que o formando consiga efetivamente aprender, desvinculando-se da mera reprodução dos conteúdos e das

experiências operacionais. Esses requisitos identificados na fala de formadores da ACIDES evidenciam um quadro de correlações de forças no qual estão imersos os processos formativos no campo militar, ou seja, um terreno em constante disputa para determinar condições e critérios de pertencimento e hierarquia (BOURDIEU, 2004).

Diante destas constatações, há evidências da presença marcante de requisitos comuns à tradição da instrução militar, embora também já se identifiquem outros elementos requisitos distintos sendo compreendidos como necessários para promover o ensino e a aprendizagem do trabalho policial militar.

Tudo isso vem trazendo tensões e disputas ao movimento de constituição do ensino policial da ACIDES que prescreve concepções e requisitos para formadores que se coadunam com a função docente, todavia as concepções e os requisitos sob a ótica do formador ainda apresentam elementos típicos do instrutor militar, constatado através de motivações e características idênticas às prescritas no Manual de Instrutor e exigências de conhecimentos privilegiados na tradição da instrução militar, em especial aqueles ligados à sua experiência operacional na profissão policial militar. É bem verdade que isso convive com o entendimento de alguns formadores acerca da necessidade de incorporar novas características e se apropriar de outros conhecimentos tendo em vista o ato relacional de ensinar a profissão policial militar, procurando caminhar na esteira do cumprimento das diretrizes nacionais e requisitos postos pelas políticas estaduais no âmbito do ensino policial da ACIDES.

Em síntese, da mesma forma que os dados sinalizaram para resistência do *habitus* da tradição da instrução militar perspectivada pela fala dos formadores em torno de concepções e requisitos para atuar como formadores, também expressaram a compreensão em torno da exigência de outros requisitos distintos daqueles próprios da tradição da instrução militar para atuar enquanto formador no ensino policial da ACIDES, anunciado nas diretrizes nacionais e replicado nas políticas estaduais.

Dito isso, a instituição do ensino policial na ACIDES vai estando envolta num quadro de tensões que parece circunscrever a resistência do *habitus* da tradição da instrução militar na configuração da docência no ensino policial, o que nos remete a uma interrogação decorrente deste cenário: que saberes vêm sendo mobilizados

pelo formador no exercício de seu ato de ensinar a função policial no CEMATA/ACIDES, que se constitui no espaço de formação do Oficial da PMPE?

7 SABERES MOBILIZADOS POR FORMADORES DA ACIDES NO QUADRO DE CORRELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE A CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO POLICIAL E A PRETENSA RUPTURA COM O *HABITUS* DA TRADIÇÃO DA INSTRUÇÃO MILITAR

A partir dos resultados dos eixos anteriores, evidenciamos a existência de elementos normativos que explicitam a pretensão de conceber o formador que atua na ACIDES como *docente do ensino policial*, indicando uma perspectiva de ruptura com a tradição da instrução militar no processo de formação policial. No caso, a ACIDES é uma instituição de ensino que está alinhada às diretrizes nacionais para formação do profissional de segurança pública e vem estabelecendo requisitos específicos para aqueles que fazem seu corpo docente temporário, em aproximação com aqueles que são exigidos aos que exercem uma função docente.

No que se refere a concepções e requisitos explicitados pelos próprios formadores, o que se pode observar foram elementos que ora indicaram a resistência do *habitus* da tradição da instrução militar, ora se alinham com as novas exigências postas pelo marco regulatório para aqueles que se inserem no corpo docente da ACIDES.

Essa ordem de acontecimentos evidencia que a materialização das diretrizes pelos formadores está se dando num quadro de tensões, na disputa entre a afirmação da docência no ensino policial e o *habitus* da tradição da instrução militar, notadamente reflexo de características/conhecimentos valorizados na tradição da instrução militar em conflito com aqueles reconhecidos como necessários para exercer a função de formador no âmbito do ensino policial na ACIDES.

Diante do cenário conflituoso entre a resistência do *habitus* da tradição da instrução militar estruturada pelo campo militar - e exteriorizada pelos formadores - e a ruptura com a mera instrução militar perspectivada pelas diretrizes nacionais para formação dos profissionais de segurança pública e recepcionada pelas políticas estaduais emanadas pela ACIDES, vamos relacionar estes achados aos saberes que vêm sendo mobilizados no âmbito das práticas formativas observadas e complementadas pelas entrevistas realizadas junto a formadores que atuaram na formação policial dos Oficiais da PMPE, no CEMATA/ACIDES.

Portanto, esta seção dedica-se aos resultados decorrentes dos dados recolhidos junto a formadores que atuaram no âmbito do ensino policial da ACIDES, no CFO PM realizado no período de 2015-2016, no que diz respeito aos saberes mobilizados neste quadro de correlação de forças entre a configuração da *docência* no ensino policial e a pretensa ruptura com o *habitus* da tradição da instrução militar.

Com o propósito de caracterizar saberes mobilizados por formadores na ACIDES neste contexto, partiu-se da compreensão de que o emergente ensino policial se desenvolve a partir de uma atividade direcionada pelo formador para o formando, e deve estar apoiada num sólido repertório de conhecimentos que lhe permitem mobilizar saberes docentes, conforme foi anunciando por Gauthier et al. (1998) e Tardif (2002).

Nesse sentido, tem-se o ato de ensinar como atividade indispensável em qualquer área social – o que não seria diferente no campo militar ao tratar do ensino policial – buscando afastar-se da ideia de que ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos, bastando, portanto, conhecer o conteúdo objeto de ensino ou que seja uma questão de talento, bom senso, intuição ou, ainda, que basta deter experiência operacional.

Concordamos com Gauthier et al. (1998, p. 25) acerca de que os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância”. Apropriando-se das palavras de Gauthier et al. (1998), é preciso conceber o ensino policial como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado pelo formador para responder às exigências das situações concretas de ensino.

Da mesma forma, não perderemos de vista o fato de que o espaço formativo da ACIDES, oriundo do campo militar, está repleto de sinais de tensões entre o propositivo ensino policial presentes nas diretrizes e o *habitus* da tradição da instrução militar ainda resistente em termo da articulação entre agente e estrutura social (BOURDIEU, 2004).

A partir desse contexto, partimos para apresentar os resultados dos dados recolhidos junto a formadores que permitiram caracterizar os saberes mobilizados no ensino policial da ACIDES, mais especificamente no Curso de Formação de Oficiais da PMPE, no CEMATA. Os detalhamentos a seguir são frutos das observações das

aulas ministradas pelos formadores, complementadas pelas entrevistas semiestruturadas após o encerramento da disciplina ministrada, tomando como referência inicial o ambiente, o perfil de cada um dos formadores participantes e a observação realizada quanto à organização da sala de aula.

7.1 Caracterizando o ambiente, o perfil de cada formador participante e a organização da sala de aula

Para dar conta desse item optamos por iniciar caracterizando os detalhes observados antes do início das aulas uma vez que já sinalizam relações entre o formador (agente social) e a ACIDES (estrutura), o contexto de suas ações e seus saberes.

Começamos por descrever o observado na denominada Sala dos Professores do CEMATA que dispõe de uma mesa de reunião, suporte de apoio logístico e um profissional da supervisão de ensino sempre presente no período das aulas. Esse local terminava sendo a oportunidade em que os formadores, ao mesmo tempo em que se preparavam para aulas, trocavam experiências acerca de suas práticas formativas, compartilhando inquietações sobre a carga horária ou os conteúdos programáticos, situações inesperadas ocorridas na própria sala de aula ou ainda as experiências de debates com os alunos-oficiais, inclusive um dos pontos em destaque girava em torno da diferença entre o antigo aluno do CFO, egresso do ensino médio, e o atual, egresso do ensino superior.

Como normalmente os formadores chegavam de transporte institucional, pudemos observar várias vezes que já chegavam discutidos assuntos pertinentes às aulas já ministradas ou prestes a ministrar. Outro fato relevante observado foi ouvir uma frase que volta e meia ecoava na Sala dos Professores "é preciso cobrar a formação militar, pois um ano é pouco tempo para formar o Oficial da PMPE".

Muito embora seja algo esperado por se tratar de um CFO que fora reduzido de 03 anos para apenas 01 ano após a incorporação da exigência do Bacharelado em Direito, as falas denotavam preocupações comuns aos formadores pertencentes ao campo militar e que ratificavam a força da estruturação do *habitus* militar e, por conseguinte, reforçam a ideia da resistência do *habitus* da tradição da instrução militar que o compõe, repercutindo nas suas práticas formativas.

Muitos também reclamavam da ACIDES por não oportunizar cursos presenciais similares ao curso à distância oferecido pela rede de ensino à distância da SENASP, denominado de Curso de Formação de Formadores, inclusive considerado um dos requisitos para ser designado para lecionar nos cursos de formação. Ficava explícita, portanto, a preocupação em atender às diretrizes para atuar no ensino policial da ACIDES ou o interesse de formadores em se apropriar de um saber distinto daqueles que eram exigidos na instrução militar.

Tanto no âmbito do transporte como da Sala dos Professores temos um ambiente informal de socialização das práticas, experiências vivenciadas e expectativas dos formadores em torno do ato de ensinar. É importante ressaltar que o fato de formadores irem se identificando e se relacionando com questões que envolvem a gestão acadêmica e a troca de experiência entre formadores é dos pontos tidos como cruciais para sua atuação como *docente* no ensino policial, consoante os achados na pesquisa anterior (PEREIRA, B., 2013).

Os formadores aguardavam na Sala dos Professores até o toque de início das aulas. Após o toque, os formadores dirigiam-se às salas e, antes de iniciarem a organização específica de suas aulas, estavam sujeito a um ritual próprio do campo militar, repetida a cada início de aula, como se segue: a turma ao perceber a chegada do formador, adentrando na sala de aula, responde ao comando do Chefe de Turma⁸ para proceder às honras militares, discente responsável por apresentar formalmente os formandos para início das aulas. Todos formadores realizavam o recebimento da turma conforme doutrina militar, numa espécie de devolutiva da apresentação pelo Chefe de Turma.

Desta forma, percebemos a linha tênue entre a instrução militar e o ensino policial, pois é a partir daí que o formador assume a turma e inicia seus procedimentos para início das atividades programadas em sala de aula. Agregamos a isso o fato de que o formador, como Oficial da PMPE, sente-se imbuído da missão de contribuir com a formação militar. Podemos afirmar, portanto, que a tradição da instrução militar se faz presente em sala de aula, reforçando princípios por meio de atividades ligadas à postura, gestos e verbalizações próprios desse *habitus*,

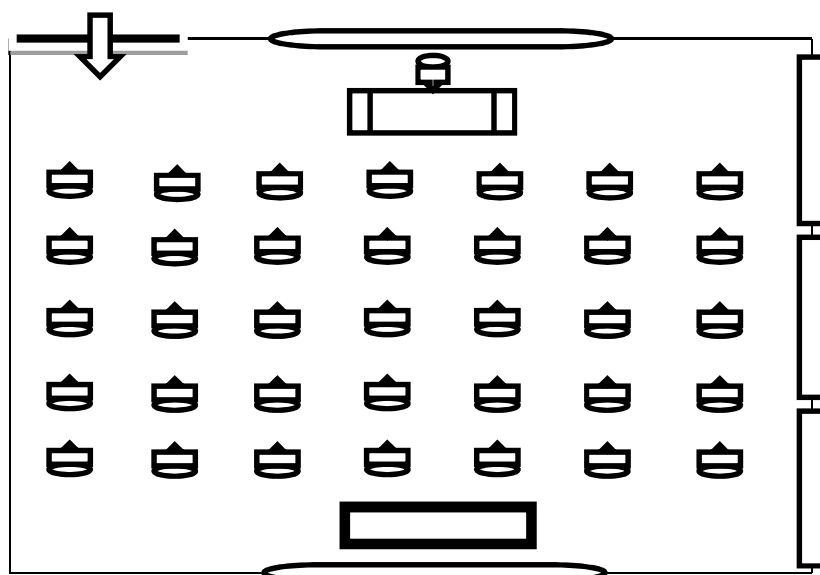
⁸ Aluno mais antigo da turma ou designado para exercer a função de chefe de turma, respondendo formalmente pelo grupo de alunos, pela apresentação ao formador e outras missões comuns à caserna.

incorporado pelo formador a partir de sua própria formação militar e reforçado na sua vida profissional como policial militar.

Ao adentrar na sala, os formadores deparavam-se com o formato padrão da sala de aula. Na parte frontal, uma mesa de apoio com cadeira, posicionada junto ao quadro branco - colocando-os numa posição central em relação aos alunos – e outra mesa ao final para suporte de projeção e uma lousa eletrônica.

Quanto aos alunos-oficiais, estavam enfileirados e ocupando as cadeiras por ordem de antiguidade – da esquerda para direita - posicionados uma atrás da outra em colunas distribuídas pela sala de aula, com a frente voltada para o quadro. A figura a seguir permitirá uma visão melhor do cenário descrito:

Figura 1 - Disposição da sala de aula – formato padrão



Fonte: Elaboração do próprio autor

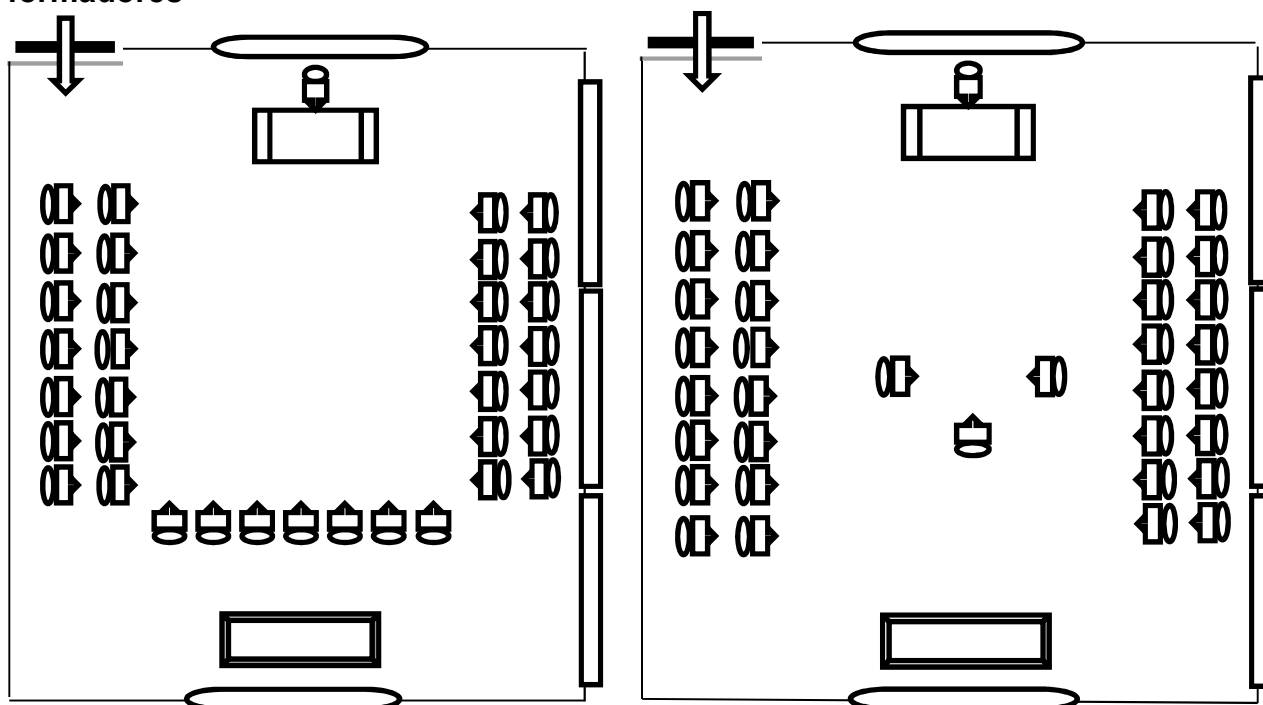
Nesse formato descrito, pudemos observar limitações em torno de visualização dos discentes, mesmo quando o formador se deslocava para o fundo da sala, pois os alunos que estavam à frente teriam que se virar para trás se quisessem ter a visão do formador durante a movimentação em sala. Ao indagar aos supervisores de ensino, fomos informados de que não havia qualquer objeção do CEMATA em alterar o formato padrão durante as aulas, mas era obrigação dos discentes a ação de retornar ao dispositivo original da sala de aula.

Também foi observado que a maioria dos formadores atuava na sala de aula mantendo esse formato padrão, mostrando-se bastante ambientado com ela, até

mesmo porque já fazia parte da tradição da instrução militar ministrar instruções nesse formato. Entretanto, muitos deles, ao realizar atividades de aulas práticas policiais⁹ fora da sala de aula, procuravam aproximar os discentes no formato de semicírculo, logo após os ritos militares de apresentação da turma, em formação militar. E, ao invés de realizar as práticas policiais de forma individual, optavam pela disposição dos alunos-oficiais em equipes, duplas ou trios. Na visão apresentada pelos formadores, buscavam uma maior aproximação com a realidade policial e com ambiente cooperativo na busca de melhores resoluções ou alternativas de ação policial.

E dentre os formadores que resolviam alterar esse formato padrão da instrução militar desde o primeiro momento - ou na sala de aula ou nos locais designados - afirmavam que o faziam por entender que a mudança facilitava a interação dele com os alunos. Quando comparado com o formato padrão, acreditavam que a nova configuração tornava possível uma aproximação maior com e entre os alunos, assim como uma melhor movimentação do formador durante as aulas, conforme figura a seguir

Figura 2 - Outras disposições na organização de sala de aula adotadas por formadores



⁹ Consideramos por práticas policiais aquelas aulas em que os formadores saem constantemente do ambiente físico da sala de aula e conduzem os alunos-oficiais para outros espaços considerados mais adequados para o ensino policial.

Fonte: Elaboração do próprio autor

Esse tipo de preocupação com a organização da sala de aula por parte de formadores sinaliza que há uma compreensão de que o formato padrão nem sempre é a melhor maneira de desenvolver sua aula, muitas vezes na intenção de que os alunos troquem informações entre si e se sintam à vontade para expor suas ideias e participar de debates.

Importa também considerar que as aulas observadas foram decorrentes do segundo semestre letivo, portanto, já se percebia a internalização das condutas e procedimentos comuns aos ambientes militares, como, por exemplo, o ato de se comunicar como o formador - superior hierárquico - devendo ocorrer a partir da apresentação formal do aluno, ao qual é exigida a tomada de posição de sentido e declínio do nome e número na turma do CFO, o que traz um caráter formal à participação do aluno, comum na instrução militar.

Diante disso, chamou atenção o fato de que, a maioria dos formadores já combinava, no primeiro dia de aula, a flexibilização desse procedimento militar após iniciada as aulas, pedindo apenas que os alunos levantassem a mão quando desejassem falar, tirar dúvidas, debater algum dos assuntos ou acrescentar algo, indicando ao mesmo tempo respeito aos conhecimentos prévios e certa autonomia para iniciar um diálogo na sala de aula.

Essas preocupações de formadores acenam para uma mudança de comportamento de formadores frente ao *habitus* da tradição da instrução militar, envolvendo mais os alunos no debate acerca dos conhecimentos que devem se apropriar para exercer a função policial. Desta forma, os formadores adotavam uma postura mais aberta ao questionamento, às dúvidas e às indagações acerca das aulas ministradas.

Por outro lado, nas aulas ministradas por alguns dos formadores que não adotaram esta postura, visivelmente havia menos interação e as relações tradicionais da instrução militar estavam mais evidentes. Ao tempo, o formador também era menos exigido em termos de mobilização de outros saberes distintos de sua experiência operacional. Normalmente, eram aqueles que também mais se utilizava dos instrumentos de controle de conduta e disciplina militar em sala de aula.

E para melhor visualizar apresentamos no quadro a seguir o perfil do formador e a observação em torno da organização de sua sala de aula.

Quadro 6 - Perfil individual dos participantes, a disciplina e a organização da sala de aula

Cod	Perfil do Formador	Disciplina	Organização da Sala de Aula
F.1	Tenente Coronel PM, graduado em Direito e especialista em Direito Processual Penal.	Direito Processual Penal, aulas ministradas em sala de aula com debates teóricos e simulações de caso.	Modifica o formato padrão da sala de aula, utilizando-se do formato de semicírculo, alterando para duas linhas de discentes em cada lado da sala quando da realização de simulações processuais, informando que é para favorecer o debate. Na primeira aula liberou uso de notebook para acesso às jurisprudências e outras fontes, orientando sempre manter consigo os materiais de consulta. Postou-se sempre de pé, usando seu roteiro escrito e o CPPM.
	25 anos de serviço: - 15 ADM e 10 OPER - Atualmente no ADM 08 anos de EXP na formação de praças e oficiais 05 anos de EXP no ensino superior.		
F.2	Capitão PM, especialista em Políticas Públicas de Segurança,	Emprego de Armas Menos Letais, aulas ministradas em sala de aula com debates teóricos e as atividades práticas policiais na Sala das Armas ou áreas abertas do CEMATA.	Manteve sempre o formato padrão da sala de aula, posicionando-se alternadamente, sentado e em pé. Nas áreas abertas procurava manter a turma em semicírculo durante as explanações e diálogos sobre as atividades de práticas policiais. Na Sala das Armas montou cenários preparados para exercícios com armamento menos letal, organizando a turma em colunas alternadas.
	18 anos de serviço: - 12 ADM e 06 OPER, - Atualmente no ADM. 07 anos de EXP na formação de praças e oficiais.		
F.3	Major PM, graduado em Direito, especialista em segurança pública.	Tiro Policial I, aulas ministradas fora do CEMATA, no BOPE, com atividades eminentemente práticas de tiro policial.	Aulas realizadas no Stand de Tiro do BOPE, a primeira aula se inicia na sala de aula do Batalhão, no formato padrão. A partir da segunda, o formador passa a reunir os discentes nas áreas designadas para exercícios em três grupos, dispondo sempre em semicírculo para explicações aos grupos sobre os objetivos da respectiva aula. Nas aulas no Stand de Tiro, cada grupo se reversava na área da linha de tiro, na linha de apoio, na área de espera, atuando na parte de construção de alvos e organização de cenários para área de apoio.
	26 anos de serviço: - 03 ADM e 23 OPER - Atualmente no OPER. - 23 anos de EXP na formação de praças e oficiais		
F.4	Capitão PM, graduado em Direito.	Tiro Policial II, aulas ministradas fora do CEMATA, no BOPE, com atividades eminentemente práticas de tiro policial	Todas suas aulas forma realizadas no Stand de Tiro do BOPE. O primeiro contato com os discentes numa área de apoio próximo uma grande árvore no Stand de Tiro II, com discentes no formato de semicírculo, distante 15m do local da prática do Tiro Policial. Os discentes são dispostos em dois grupos, um na área da linha de tiro, outro na linha de apoio, com acesso às bancadas e aos alvos. As aulas
	13 anos de serviço: - 06 ADM e 07 OPER. - Atualmente no OPER. 07 anos de EXP na formação de praças e oficiais, policiais civis.		

			seguem sempre esta rotina de organização para exercícios.
F.5	Capitão PM, Licenciado em Química, especialista em Met. do Ensino Superior,	Patrulhamento Urbano, aulas iniciais voltadas para discussão teórica e as demais destinadas às atividades práticas de policiamento e patrulhamento.	Nos dois primeiros encontros utilizou formato de semicírculo, estando sempre em pé e movimentando-se. As demais aulas já se iniciavam no Pátio Interno, com alunos-oficiais em trajés operacionais e equipados com arma longa. Rotineiramente, eram levados para baixo de uma árvore na lateral do pátio interno, sentados e no formato de dois semicírculos para início de aula. Toda área do entorno da Academia era usada como cenário para aula e simulações de patrulhamento (áreas cobertas e descobertas, salas e corredores).
	18 anos de serviço: - 03 ADM e 15 OPER - Atualmente no OPER 14 anos de EXP na formação de praças e oficiais.		
F.6	Tenente Coronel PM, graduado em Direito, especialista em Capacitação Pedagógica.	Planejamento Operacional de Policiamento, aulas ministradas em sala de aula com debates teóricos e visitas programadas a setores estratégicos.	Formador optava sempre em manter o formato padrão da sala de aula, sempre se postando de pé e de frente para os discentes na área frontal com pouca movimentação. Nas visitas programadas da disciplina, marcava sempre um ponto de encontro no local para apresentação e orientações gerais. Os ambientes externos eram sempre no estilo auditório, com bancadas em linha fixas e em colunas.
	25 anos de serviço: - 19 ADM e 06 OPER - atualmente no OPER. 20 anos de EXP na formação de praças e oficiais, policiais civis. 10 anos de EXP no Ensino Superior		
F-7	Major PM, capacitação específica para Instrutor do Método Giral di (Tiro Defensivo na Preservação da Vida)	Tiro Defensivo na Preservação da Vida, aulas com atividades eminentemente práticas de Tiro Defensivo no Stand aberto do CEMATA.	Apenas a primeira aula foi realizada em sala de aula, na sua disposição padrão, com o formador sempre em pé. A partir da segunda aula foi no Centro de Preservação da Vida, Stand aberto. As orientações iniciais da aula davam-se nas arquibancadas, acomodando os discentes em três linhas. A turma foi dividida em grupos para realizarem as práticas de tiro e as pistas simuladas.
	24 anos de serviço: - 18 ADM e 06 OPER - Atualmente no OPER. 18 anos de EXP na formação de praças e oficiais.		
F-8	Capitão PM, Especialização em Instrutor de Equitação, Pós-graduação pela Escola de Equitação do EB.	Equitação Policial Militar, aulas com atividades eminentemente práticas de equitação e policiamento montado, realizadas no RPMont	A primeira aula é na sala de aula padrão do RPMont. Formador a frente da turma e sempre em pé. As demais foram no Picadeiro, lá os alunos-oficiais eram dispostos em semicírculos para início das atividades. Em cada aula, uma disposição diferente, discentes em duplas para atividades ou dispostos em grupos atuando em oficinas, tudo era dividido de acordo com o espaço necessário para fazer os diversos tipos de exercícios com cavalo. Havia apoio de policiais cavalarianos com guias nos cavalos para acompanhar e desenvolver cada atividade.
	21 anos de serviço - 14 ADM e 07 OPER - Atualmente no OPER. 06 anos de EXP na formação de praças e oficiais.		

Em linhas gerais, percebemos que a maioria dos formadores, embora não realize alterações significativas na sua rotina de organização da sala de aula

convencional, ao sair desse espaço físico para as atividades práticas noutro espaço de sala de aula, e após o chefe de turma realizar os procedimentos militares de apresentação de tropa, buscavam aproximar seus discentes, agrupando em formatos de forma a possibilitar maior interação entre formador-formando durante as aulas.

Nas disciplinas de Tiro Policial I e II, Patrulhamento Urbano e Equitação Policial Militar, cujas características são eminentemente práticas, os formadores deixaram evidente a intencionalidade em alterar a organização da turma, após as formalidades militares, seja na sala de aula ou no local designado, a fim de buscar a interação com os alunos-oficiais, com vistas a estabelecer um diálogo que favorecesse o debate a partir de dúvidas, questionamento ou experiências compartilhadas.

Em termos das disciplinas cujas aulas foram ministradas em sua totalidade no interior de salas de aula ou auditórios, observamos dois fatos distintos. Na disciplina de Planejamento Operacional de Policiamento embora o formador tenha especialização em capacitação pedagógica, 20 anos de experiência como formador de praças, oficiais e policiais civis e 10 anos de experiência no ensino superior, manteve a organização e disposição da sala sempre no formato padrão. No caso, resguardando sua posição hierárquica a partir do formato padrão denotando a força do *habitus* da instrução militar. Enquanto nas aulas das disciplinas de Direito Processual Penal Militar, modificar o formato padrão da sala era quase como rotina inicial antes das aulas, partindo de um formador também era de alto posto e com iguais 25 anos de serviço, sendo especialista na área da Direito Processual Penal e com 08 anos de experiência como formador de praças, oficiais e policiais civis e 05 anos de experiência no ensino superior. As modificações na organização da sala de aula davam-se a partir dos seus objetivos, na intenção de potencializar os debates e discussões em torno dos assuntos e das atividades programadas. Tal procedimento indicava nitidamente a preocupação com a participação dos formandos e interação entre si e entre formando-formador, indicando, inclusive, influências de sua trajetória de formação e experiência na área jurídica e no ensino superior.

A partir desse quadro, temos, ao mesmo tempo, uma resistência do *habitus* da tradição da instrução militar e uma sinalização de mudança em relação à mesma tradição ao considerarmos a flexibilização de elementos da formação militar no ato

de ministrar aulas práticas policiais no ensino policial. Em certa medida isto também sugere a obediência às diretrizes que vem requerendo alterações na forma de ensinar a profissão policial, isto por considerar o respeito às normas, hierarquia e disciplina, na forma de *habitus* militar do formador. A esse respeito, o formador (F1), com 26 anos de serviço na Corporação e com experiência no Ensino Superior, o que sugere reflexões distintas acerca da prática *docente*, propõe a seguinte questão em relação ao ensino policial:

Eu acho ainda que podemos desenvolver um pouco mais, **eu acho que a academia ela é um pouco fechada nesses aspectos**. Eu acho que uma coisa ela não é um obstáculo da outra, **nossa formação militar ela não pode ser obstáculo do nosso crescimento em termos educacionais** (F1, grifo nosso).

Por estas observações iniciais, percebemos que o cotidiano no CEMATA é cercado de saberes e práticas com os quais os formadores lidam a cada período de aula ministrada, num ambiente cercado de desafios e transformações ligadas à tradição da instrução militar, ao novo perfil do aluno e às novas diretrizes do ensino policial para atuação do formador particularmente no que se refere ao desenvolvimento de um ato de ensinar menos reprodutor, implicando na busca de novas rotinas e organizações do espaço formativo. Por outro lado, as antigas rotinas também estão presentes no cotidiano de suas ações formativas, de forma que o *habitus* da tradição da instrução militar não apenas se mantém presente, como se manifesta na forma de tensões entre a formação militar e a formação policial.

Assim, podemos afirmar que essa preocupação com o diálogo e com a interação torna-se fundamental para pensar a *docência* no ensino policial, num encontro entre o pensar (reflexão) e o agir (ação). No que diz respeito a essa preocupação com a interação em sala de aula, têm-se como pontos fortes a sinalização da possibilidade de reconfiguração de saberes e do seu *habitus* como formador, ainda que dentro da estrutura militar que muitas vezes reforça o *habitus* da tradição da instrução militar. Essa preocupação dos formadores se aproxima do que defendem Tardif e Lessard (2011) ao perceber a docência numa teia de relações humanas.

Diante desse cenário observado, como fica a relação dos formadores com os saberes necessários ao ensino policial? Que saberes vêm sendo mobilizados pelos

formadores? Como eles se expressam em termos de repercussões em sua profissionalidade como formadores nesta teia de relações que envolvem o *habitus* da tradição da instrução militar e a pretensão da configuração da **docência** no ensino policial aclamada nas diretrizes da ACIDES?

7.2 Caracterizando os saberes mobilizados por formadores no contexto do desenvolvimento das aulas ministradas no Ensino Policial na ACIDES

Inicialmente, é importante reforçar que a organização dos saberes dos docentes, qualquer que for a matriz que os aglutina, há alguns núcleos que serão necessariamente privilegiados, como por exemplo, o contexto da prática pedagógica, a ambiência da aprendizagem, a condução da aula e suas múltiplas possibilidades, planejamento das atividades de ensino, avaliação da aprendizagem e contexto sócio-histórico dos seus alunos (CUNHA, 2004).

No esforço de tentar caracterizar os saberes mobilizados por formador no quadro de correlações de força entre o *habitus* da tradição da instrução militar e a configuração da *docência* no ensino policial, tomamos como fio condutor, os saberes que devem ser mobilizados pelos docentes, subjacente ao ato de ensinar conforme dito por Gauthier et al. (1998): saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

Na esteira desses saberes, seguimos com a apresentação dos resultados a partir dos dados recolhidos que emergiram das observações e das entrevistas, colocando em evidência as ações e interações que formadores estabelecem nas situações de ensino na ACIDES e, conseqüentemente, mobilizam diversos saberes, assim como a pluralidade de opiniões encontradas nas falas dos formadores que nos remeteram aos saberes considerados necessários ao ensino policial, repercutindo no seu repertório de conhecimentos para exercer sua função de formador.

Pelo que foi observado nos primeiros encontros em sala de aula, ou seja, nas aulas iniciais das disciplinas, os formadores normalmente iniciavam explicitando e valorizando o cenário de mudanças curriculares da disciplina junto aos seus formandos e as diretrizes nacionais da SENASP. No caso específico das aulas de

Patrulhamento Urbano, tratou-se bastante acerca da inclusão da disciplina na malha curricular e sua importância para formação dos Oficiais da PMPE.

Percebemos também que os formadores recorrentemente pontuavam e debatiam os objetivos previstos para suas aulas e a metodologia que seria desenvolvida com vistas à formação mais profissional do policial. Em sua maioria, detalhavam, inclusive, os elementos curriculares nacionais que se fariam presentes nas aulas, mas sem deixar de pontuar as questões específicas que seriam trabalhadas na formação policial, ou seja, ajustadas às características locais. Isto normalmente foi bem enfatizado nos exemplos operacionais, exercícios práticos ou casos trabalhados durante as aulas.

No âmbito da entrevista foi possível constatar a visão de formadores sobre a MCN, situando suas influências na sua atuação como formador no ensino policial.

Eu só vou conseguir superar essas adversidades, essas dificuldades, **entendendo que eu tenho que ter um conteúdo, uma matriz nacional que ela seja empregada em todos os setores de segurança pública** de uma forma só [...] acredito que nós só vamos avançar, e conseguir superar todas as dificuldades na área de segurança pública, tendo um cenário nacional. **Enfrentando essas coisas como bloco, e não isoladamente, como isso acontecia no passado** (F1, grifos nossos)

Então a matriz serve para dar um norte, então o norte que Pernambuco tem, Minas Gerais tem, Brasília tem, ou seja, todos os Estados têm [...] então com isso nós temos um nivelamento. Esse **nivelamento faz com o que a segurança pública em todo país ele seja falado na mesma linguagem**, e só a título de exemplo, tínhamos **disciplinas de uso diferenciado da força, que em outra hora foi chamado de uso progressivo da força, hoje em todo país ela é chamado de uso diferenciado da força e ela segue uma determinada carga horária, e ela vem com seu núcleo comum**, onde vem sugerindo que as academias de polícias adotem ela [...] se não toda uma boa quantidade das disciplinas que estão ali. Na verdade, quando a gente vê a matriz, e particularmente eu vejo [...] **identifico que na construção dela ela abarca a questão da interdisciplinaridade, da transversalidade, e nisso lógico que influencia quando eu vou fazer meu planejamento** (F2, grifos nossos).

A MCN, portanto, é vista por alguns formadores como norteador nacional para ações formativas ou como instrumento de nivelamento dos conteúdos, na forma de nomenclaturas e de carga horária, em oposição à maneira como se vinha sendo trabalhado anteriormente na instrução militar. Isso em termos de um núcleo comum e suas formas de produção, com vistas a produzir avanços no ensino policial, fortalecendo o status de profissional de segurança pública.

Tais falas também deixam evidente que há uma compreensão por parte de formadores em torno da importância dos elementos curriculares da MCN no sentido de servir como balizadora para academias, considerando que seus impactos devem permear toda área da segurança pública. Isso também é compreendido na perspectiva de um esforço nacional de avanços na formação policial para superação de dificuldades enfrentadas pelos profissionais de segurança pública.

Ainda sobre esse prisma, um dos formadores detalha, inclusive, sua estreita relação com o planejamento de suas aulas:

Eu acho essa matriz espetacular, porque você não vai ter, por exemplo, dentro de um determinado assunto, um mesmo assunto, um instrutor falando uma coisa, outro instrutor falando outra coisa totalmente diferente, para mim isso é **norteador**. Você tem um ponto de partida, e isso não existia, isso a bem pouco tempo não existia, era uma coisa assim [...] muito solta. Então era **cada um que chegava, que se dizia grande conhecedor naquela cadeira, naquela matéria, e dizia: olha isso aqui é o que tem que ser levado aos alunos. Não era contestado, e eu digo isso porque eu senti isso na pele, e era colocado em prática**. Hoje você tem mais ou menos uma coisa nivelada, pelo menos um norte, onde todos deverão buscar até o seu caminho inicial. Eu acho que isso facilita, vai [...] vai [...] ter como um produto final de melhor qualidade. **Além dessa questão da matriz curricular nacional [...] e aí vêm os projetos de curso da ACIDES [...] como se fosse o sistema mais abaixo**, que já busca lá de cima [...] enfim, tem facilitado de certa forma nosso trabalho, **quando a gente vai preparar nossos planos de aula, porque você já tem ali os conteúdos que você vai trazer pra dentro do seu plano de aula**. Eu vejo dessa forma (F3, grifo nosso).

A fala deste formador evidencia que, antes do advento da MCN e as bases do ensino policial, o direcionamento curricular para prática formativa se dava a partir daqueles que eram considerados os grandes conhecedores das matérias. Considerando sua experiência de 26 anos de serviço, dos quais 23 são na área operacional, isso sinaliza também indícios de rupturas em torno do domínio pleno do saber operacional sobre o saber curricular e disciplinar, inclusive por entender que a MCN deve ser projetada nos programas de formação policial, representada pelos projetos de curso na ACIDES.

Essa afirmativa de que a MCN e os projetos de curso da ACIDES surgem para facilitar seu trabalho na preparação das aulas demonstra fazer parte de seu repertório de conhecimentos para planejar o ensino da profissão policial militar, indicando, assim, a compreensão de que esses saberes precisam ser mobilizados na sua prática formativa.

Por outro lado, alguns formadores reconhecem a importância dessa matriz curricular, mas ressaltam que é preciso adaptar suas contribuições em relação às disciplinas a partir do saber de sua experiência operacional local para assim aplicar na sua prática formativa:

A **matriz nacional ela tem uma base que a gente deve seguir** [...] que foi confeccionada baseada nos Estados [...] da necessidade que deve ter [...] então eu vejo interessante e importante segui-la, mas não apenas só ela [...] aí **a gente tem que adequar também à realidade local**. Então o conhecimento que é ensinado aqui no Estado de PE, é um conhecimento base que é ensinado no Estado do RS, mas a localidade, a região, né? A sociedade? Faz a necessidade de ter um conhecimento específico de cada área. Então eu vejo que a matriz nacional deve [...] é bom ser seguida **pelo conhecimento geral do tema, mas também a gente não pode deixar de pensar na parte isolada, específica de cada região, de cada força** (F4, grifos nossos).

É importante ter uma matriz base, mas que deva ser feita as adaptações necessárias para cada região. Com relação às disciplinas, **na minha área, situação da técnica do policiamento ostensivo há de ser verificado, você tem a base, mas há modificações e as características nossas aqui do estado**. Inclusive com relação ao próprio policial, porque o policial nosso é retirado da nossa sociedade daqui, não é um policial do sul do país e nem um cidadão do sul do país que vem pra cá, apesar de ter alguns. Mas é do nosso, **mas a gente tem que saber e mostrar para eles como se comporta a nossa sociedade**, que é um pouco diferente da sociedade do sul do país. Então dentro disso aí **é importante ela ter esse elo, essa matriz curricular, mas que ela seja adaptada**. Mas auxilia bastante, porque você tem um norte de como seguir (F6, grifos nossos).

A **matriz é importante**, pois **padroniza e orienta**, é importante neste aspecto [...] eu penso que as organizações estaduais devem **adaptar esta matriz de acordo com a região**. A matriz deve servir de norte [...] de modelo [...] mas deve ser **ajustada as especificidades do local** (F8, grifo nosso).

No caso, ao mesmo tempo em que esses formadores sinalizavam a mobilização de saberes curriculares, sob a influência das diretrizes nacionais e recepcionadas no âmbito da ACIDES, também evidenciavam a forte relação com o saber da experiência operacional que são vistos como validador ou lapidador dessa fonte de saber. Estamos falando aqui, inclusive, do depoimento de dois formadores de perfis distintos, um de larga experiência na caserna (25 anos), que aponta para necessidade de **adaptação curricular**, e outro de uma geração mais recente de Oficiais PM (13 anos), que indica a **adequação à realidade local**. Isso indica também que essa valorização do domínio dos saberes da experiência operacional como balizador de prática formativa é comum aos dois formadores, porém mais resistente naquele com mais tempo na caserna, ou seja, própria de um *habitus*

oriundo da tradição da instrução militar, na linha do que Bourdieu (2004) pontuou em torno de que o *habitus* se refere às ações e percepções que os indivíduos adquirem com o tempo em suas experiências sociais.

Ao mesmo tempo em que emergem essas tensões em torno deste saber, importa considerar que os formadores vêm se familiarizando e se apropriando destes saberes ditos curriculares no âmbito do ensino policial. Em especial, quando alguns formadores indicaram a percepção de que os elementos curriculares são capazes de influenciar no seu planejamento de aulas. Além disso, quando apontam para possíveis necessidades de adaptação dos conteúdos previstos na MCN, baseado nos seus conhecimentos específicos ligados a expertises locais, passam a conviver com dilemas próprios de um corpo docente. Na visão de Tardif (2002), trata-se de dilemas na relação entre produtores de saberes e aqueles com competência técnica e pedagógica para transmitir.

Estas evidências sinalizaram para mobilização de elementos do saber curricular por parte de formadores, no caso correspondendo aos objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição de ensino – ACIDES - categorizou e apresentou os conhecimentos necessários à formação dos seus profissionais de segurança pública. Tal saber vem sendo influenciado pela evolução das bases curriculares das políticas nacionais para formação policial, representada pelas versões da MCN (BRASIL, 2014), projetando-a nos seus programas de formação dos profissionais de segurança pública.

É fundamental esclarecer que consta nos projetos de curso elaborados pela ACIDES a designação de um encarregado técnico ou conteudista para cada disciplina, responsável pela revisão e validação da ementa, dos conteúdos programáticos e da bibliografia. No caso do CFO/PM, a maioria dos que foram designados para lecionar as disciplinas relacionadas neste estudo está entre os conteudistas constantes no projeto do curso.

Tal fato reforça as relações de tensão que envolvem o controle desses saberes – disciplinares e curriculares – visto que na tradição da instrução militar, o conhecimento e a experiência operacional assumem papel crucial na prescrição curricular e, conseqüentemente, na seleção dos conteúdos para cursos de formação policial militar. Com o advento das diretrizes nacionais para formação do profissional de segurança pública, está em jogo o estabelecimento de uma matriz curricular

nacional que orienta e propõe novos caminhos para se tratar a questão curricular, entrando em conflito com o *habitus* da tradição da instrução militar.

Esse conflito vai se evidenciando ainda mais na medida em que adentramos na questão deste saber em termos da relação entre o prescrito e o vivido. Por estarmos tratando de disciplinas da matriz considerada técnico-profissional, com disciplinas que permeiam atividades de prática policial, as quais dizem muito respeito ao saber-fazer do policial, as experiências do formador vão assumindo lugar de atenção na mobilização de saberes no ato de ensinar a profissão policial. E essa ordem de acontecimento fica evidente no âmbito das aulas observadas.

No contexto da observação dessas aulas, é importante situar que a rotina inicial se alterava bastante, pois as atividades estavam previamente programadas para áreas comuns da Academia destinadas às disciplinas tidas como de *práticas policiais*. Nelas, os formandos já entravam em forma no pátio interno e procediam de forma análoga à sala de aula, em termos de formação militar e apresentação formal da turma ao formador. Em algumas disciplinas, a turma realizava voltas de aquecimento no Pátio com uso de armas, para condicionar à conduta militar no terreno ou realizavam deslocamentos em condutas de tropa, típicas do campo militar junto com formadores. Ou seja, fazia presente a imperatividade do *habitus* da tradição da instrução militar no ensino policial, uma vez que o formador assumia explicitamente a responsabilidade na formação militar dos futuros profissionais de segurança pública.

Após isso, realizavam um último deslocamento, em formação militar, para o lado direito do pátio, na Sala das Armas ou embaixo da árvore no próprio pátio interno, a exemplo da rotina na disciplina de Patrulhamento Urbano com todos sentados com posição militar do fuzil. O formador desta disciplina pontuou o seguinte sobre a organização de suas aulas:

Primeiro, eu tento estabelecer uma rotina, **uma rotina desde quando eu chego em sala de aula até o fim da aula**. No CFO, e por coincidência **estou dando uma matéria similar agora no CFSd**, que é rádio patrulhamento, a gente procura **trabalhar em oficinas**, em oficinas, mas em que **toda aula iniciada ela remonta sempre a aula anterior**, de forma que o aluno que tem uma continuidade, que tem uma continuidade de instrução, que a **instrução não é solta**, que ao final, tudo que foi falado vai se encaixar. Que como eu sempre falo em sala de aula, ninguém vai aprender a correr, sem antes engatinhar, aprender a andar para depois correr. Então tudo é [...] é [...] eu tento mostra ao aluno que é uma coisa progressiva. Não tem espaço entre uma coisa e outra, é progressiva é tanto

que sempre **recomeçamos com o exercício feito na aula anterior**. Para que a partir disso, como uma forma até de relembrar o que foi feito, eu ensino um novo conhecimento. E assim a gente vai construindo até o fim da aula (F5)

Para este formador é fundamental a rotina da aula, compreendendo continuidade das ações desenvolvidas em cada *instrução*, de uma forma progressiva, construindo o conhecimento de forma progressiva nas oficinas. Se, por um lado, anuncia a preocupação em planejar e articular os elementos trabalhados em cada aula, com o propósito de consolidar os conhecimentos que estão sendo ensinados e construídos - preocupação pode estar relacionada ao fato de ter buscado uma especialização na área de ensino patrocinada pela ACIDES (metodologia do ensino superior) - por outro lado, indica na sua fala a presença do *habitus* da tradição da instrução militar em realizar instruções progressivas e reprodutoras das técnicas de rádio patrulhamento oriundas de sua experiência operacional, inclusive de instruir a tropa.

Neste quadro, reforçado pelo fato do formador ter pontuado acerca da coincidência de ministrar a mesma matéria na formação de praças e a adoção da estratégia de oficinas, os dados sinalizam não só para a influência do saber de sua experiência operacional, mas também para um saber experiencial, tanto como formador de praças como de instrutor militar. No caso desse formador, vários saberes estão sendo mobilizados na sua prática formativa e influenciando suas ações na condução das aulas.

Noutro exemplo de disciplina na área das práticas policiais, os formadores de Tiro Policial I e II (F3 e F4) assumiam as mesmas características em termos de rotina na condução das aulas, inclusive por considerarem continuidades uma da outra. Após as formalidades próprias da instrução militar em termos da apresentação da turma e realização de movimentos próprios da ordem unida, os alunos-oficiais eram reunidos no Pátio do BOPE e os formadores procuravam consolidar os elementos trabalhados nas aulas anteriores e associar, sempre que possível, a experiências profissionais envolvendo armas de fogo na sua relação com o manuseio e o uso propriamente dito na atividade policial.

Nessas disciplinas, as aulas foram divididas em dois momentos. O primeiro iniciado em três ambientes distintos no BOPE, assumindo a forma de três oficinas,

cada uma com objetivos específicos, relacionados à segurança, ao armamento e ao condicionamento do tiro policial. O segundo momento destinava-se à prática de Tiro Policial no Stand, as aulas iniciavam na área coberta do Stand de Tiro, com orientações gerais, retomada dos assuntos e debates em torno das atividades práticas. Finalizada essa parte inicial, os formadores utilizam-se da estratégia de atividade em grupos, acompanhando atentamente cada atividade prática de tiro policial e dialogando acerca dos erros e acertos.

Acerca da organização das aulas, o formador da disciplina de Tiro Policial I (F3) faz questão de reforçar o domínio de um saber disciplinar, mas esclarecendo que ele não está deslocado do saber da experiência operacional, principalmente por se tratar de disciplina eminentemente de atividades práticas:

Eu tento [...] dentro do **conhecimento que a gente detém e que a gente já estudou**, levar o melhor possível. Pegando **o que já existe, e aquilo que ainda não está contido no que já existe, para poder trazer o maior número de informações possíveis pra o discente [...]** porque a matéria da gente é uma matéria prática, você vai colocar o policial em condições de usar o armamento, o principal instrumento de trabalho dele, pois o policial que vai estar na rua, vai estar com a arma o tempo todo, e além da vida dele, ele precisa proteger a vida do cidadão. Então, o máximo que a gente puder fazer, a gente faz, se não sabe? Pergunta, pesquisa num local, noutro [...] mas ainda assim a coisa fica muito livre, você está entendendo? Por exemplo, eu, nunca me senti fiscalizado [...] **ninguém nunca chegou para ver se está batendo com o que prevê a matriz curricular, com que a ACIDES trouxe, está batendo?** Não está? Está me entendendo? (F3, grifo nosso).

Neste depoimento fica evidente que, para esse formador, os saberes disciplinares e curriculares devem compor seu repertório de conhecimentos, mas, sobretudo, o saber de sua experiência operacional, pois se trata de uma disciplina crucial no ensino da sua profissão policial. Chama atenção uma preocupação desse formador com o controle do saber que está sendo ensinado, indicando conflitos entre o currículo prescrito nos projetos de curso da ACIDES e o vivido no âmbito do ensino policial.

Por outro lado, na disciplina de Equitação Policial Militar, também eminentemente prática, cujo formador (F8) possui especialização em Instrutor de Equitação, sua condução de aula não seguia uma rotina específica, a cada aula havia atividades diferentes. Na primeira aula, a turma é deslocada da formatura e da apresentação militar ao formador na frente do RMont para sala de aula. O formador, depois de declinar suas qualificações, em especial, a de Equitação Policial Militar,

apresenta suas experiências com cavalos e policiamento montado, além detalhar os conteúdos programáticos e a metodologia de trabalho da disciplina. Nas aulas seguintes, já no picadeiro, as aulas práticas sobre encilhamento e aproximação ao cavalo para adaptação foram realizadas em duplas por cavalo, com correções dos erros e destaques dos acertos. Ao final, o formador discute os objetivos alcançados, avalia as atividades em conjunto com os alunos-oficiais e indica as atividades planejadas para próxima aula. Novamente no picadeiro, o formador reúne em semicírculos para detalhar objetivos e motivos de cada atividade prática do dia, estabelecendo um cenário com 04 oficinas em que cada grupo de alunos-oficiais era desafiado a aprimorar as técnicas ensinadas de condução do cavalo e montaria; noutras aulas, dois grandes grupos de 09 conjuntos para exercícios diversos. Parte dos alunos-oficiais executa os exercícios e a outra observa para discorrer sobre possíveis correções de execução. O formador sistematiza e avalia os desempenhos, encerrando as aulas com uma atividade lúdica de equitação com transposição de obstáculos a cavalo e simulações de policiamento montado.

É importante frisar que esse formador assumiu inicialmente uma postura e gestos comuns ao *habitus* da tradição da instrução militar, muito em função de sua preparação para ser instrutor, numa especialização oferecida pelo EB, conduzindo a aula na forma reprodutiva das tarefas e ênfase na memorização das atividades. Apesar disso, no picadeiro, local das atividades práticas, constatamos uma mudança de postura na condução das aulas, flexibilizando as normas da caserna em função do diálogo e dos debates com alunos-oficiais, em especial no final das aulas. A partir dessas interações, os desafios dos exercícios nas próximas aulas assumiam novas direções.

Para além da mobilização de saberes disciplinares e curriculares, evidenciou elementos experienciais como instrutor de equitação policial militar e sinalizou para apropriação de saberes ligados à dimensão didático-pedagógica, utilizando-se de variadas técnicas em função dos objetivos de aula. Isso decorre em função de sua preparação para ser instrutor na área de equitação militar. Acerca da organização de suas aulas, o formador (F8) exaltou bastante a questão do planejamento das aulas:

Primeiramente, **planejamento** [...] seja para aluno CFO seja para soldado, preparo uma semana antes, defino todos os dias de aula, faço **o plano da disciplina e articulo com outros instrutores que estarão comigo**. Outro ponto é a **adaptação de acordo com o desenvolvimento da aula**,

revendo de acordo com o **objetivo traçado para aula** ou a semana de aula com vistas ao aluno conseguir chegar naquilo que foi estabelecido (F8, grifo nosso).

Observamos na prática elos entre as aulas ministradas e o planejamento realizado pelo formador. Sua fala denota a mobilização de saberes oriundos da formação específica para atuar na preparação de cavalarianos, contemplando a dimensão didático-pedagógica na perspectiva de ensino militar, com elementos comuns à tradição da instrução militar.

Outra disciplina com atividades constantes de prática policial é a de Tiro Defensivo na Preservação da Vida, cujo requisito inclui ser possuidor do Curso de Instrutor do Método Giraldi. O formador designado (F7) segue uma rotina pré-estabelecida no próprio curso, iniciando em sala de aula para orientações iniciais, reforço da segurança e exemplos de ocorrências policiais envolvendo o uso de armas de fogo. Essa disciplina difere-se da disciplina de Tiro Policial por utilizar, após o primeiro dia destinado aos exercícios de proficiência no Tiro Policial, várias posições; segue-se com as dinâmicas de atividades práticas em pistas policiais simuladas para exercitar a tomada de decisão de como fazer uso da arma de fogo nos cenários montados ao longo das aulas, em atividades consideradas de instrução e avaliação.

Acerca da sua visão em torno de como se organiza para essas aulas, pontuou o seguinte:

Eu já sou uma pessoa que tento me manter a par do que está acontecendo não só no Brasil, como no mundo em termos de situações e tal, [...] principalmente eu fico querendo pescar **situações voltadas para a parte policial**, e eu gosto de **trazer isso para a sala**, acho que **eu tento me atualizar mais com os conhecimentos** [...] as coisas [...] as situações que estão se desenrolando no Brasil e no Mundo. Eu tento trazer pra eles, aí eu faço a ligação com **a técnica que a gente está tentando transmitir** com o que está acontecendo, aí fica como o estudo de um caso, estudo de caso, né? Em sala de aula, então, eu tento me atualizar dessa forma. Lógico que **nós temos referenciais na corporação** [...] tem digamos assim pessoas capacitadas tecnicamente nesses aspectos, tanto no Método Giraldi como de Abordagem, então **costumo consultar essas pessoas, e estabelecer um roteiro dentro do que eu tenho que atacar em sala de aula, e faço um plano de aula**, para a gente não fugir muito, não se delongar, não deixar a coisa muito dispersa, mas eu acho que o que eu busco é isso, tentar manter eles atualizados, a gente **passar um conhecimento que vem sendo guardado a muito tempo**, pra que não se torne impraticável, e **associar isso ao que está acontecendo na atualidade** para tentar manter recebendo [...] em caráter de mais novo, atualizado (F7, grifos nosso).

A partir dos elementos presentes no depoimento desse formador, temos a indicação de que a experiência operacional ainda é o guia maior para planejar aulas no ensino policial para alguns formadores. Embora identifiquemos elementos indicativos da intenção de estar atualizado no conhecimento da disciplina, o saber disciplinar, para esse formador, está centrado naqueles que são detentores do conhecimento operacional acumulado ao longo do tempo, reflexo do *habitus* da tradição da instrução militar.

De tal maneira, a experiência operacional vai estando sempre presente nos debates sobre os saberes mobilizados pelos formadores. O saber disciplinar vai sendo convocado como fundamental, desde que lapidado por essa experiência, e assume o lugar da atualização, em função das exigências normativas – ser especialista – e dos desafios na área de formação policial aliada à mudança do perfil do aluno-oficial.

Nesse contexto, outro ponto observado e registrado de forma recorrente durante as aulas foi o fato dos formadores mencionarem bastante sua relação pessoal e profissional com os conteúdos ministrados, além da sua condição de especialista na área. Estava em jogo uma necessidade de reafirmar a segurança em torno de conteúdos que estavam sendo ensinados. Isso não se limitava apenas à primeira aula, mas se dava ao longo das aulas, materializando-se pela forma frequente com a qual demonstravam (ou faziam questão de demonstrar) o domínio do conteúdo específico em sala de aula, atrelado à sua larga experiência profissional, em diálogos abertos com os discentes.

Quando estimulados a falar sobre o que lhes vem sendo exigido em sala de aula no ensino policial, alguns formadores pontuaram acerca desse saber disciplinar nas seguintes condições:

Repassar aquele conteúdo de forma a não passar nada em desconformidade [...] instrutor entrar em uma sala de aula começar a dar a instrução e durante a instrução haver certos questionamentos básicos que ele deveria sobre aquela matéria e ele não sabe [...] é porque ele não se preparou para aquela instrução e ele é pego de saia justa. Então quando a gente vai para uma sala de aula, feito a do CFO, ou como qualquer outro que tenha a **necessidade de explorar o conhecimento**; então eu vejo que isso é importante para essa instrução. **De atualização da matéria, atualização do conteúdo; então não tem como eu estar dando hoje em 2016, o mesmo conteúdo que eu dava em 2007 [...]** Então se

hoje eu não atualizar o meu pensamento em relação a isso, eu vou está repassando coisa antiga e ultrapassada, desatualizada (F4, grifos nossos).

Ter um conhecimento técnico muito maior e **específico da disciplina que você está ministrando**. Há uma cobrança muito grande em relação a isso aí, até porque os **nossos policiais que agora adentram na corporação, eles têm um conhecimento maior já**, há uma gama maior de conhecimento do policial. Então por conta disso ele **cobra mais também do professor e no caso do formador** (F6, grifos nossos).

Percebemos pelos depoimentos dos formadores acima que está em jogo a apropriação contínua em torno dos conhecimentos específicos das disciplinas que estão sendo ensinadas no CFO, mas que também se vincula ao desafio da mudança do perfil do aluno. Tratando-se de disciplinas da matriz técnico-profissional do CFO, podemos constatar que, na visão de formadores, passou a ser necessário estar cada vez mais atualizados na área específica da disciplina e não apenas ser dotado de saberes oriundos de sua experiência operacional para ensinar a profissão policial. Nessas falas também podemos notar como se mantém viva a ideia de repasse de conteúdos, a função de ser instrutor e agir no contexto de instrução em sala de aula, o que reforça a resistência do *habitus* da tradição da instrução militar.

Inclusive, some-se a isto outro fato que chamou atenção em termos dessa preocupação em se apropriar cada vez mais do saber disciplinar: essas falas partiram de formadores com menor e maior experiência, tanto no operacional e como na função de formador da ACIDES. Detalhando um pouco mais essa preocupação, percebemos que a diferença entre eles está no fato de que aquele que tem menos experiência como formador (F4), ou seja, não tem a vivência em torno da realidade anterior em termos do perfil discente, volta-se justamente a não estar desalinhado ou desatualizado com o conhecimento produzido na área da disciplina ministrada. Enquanto o formador mais experiente (F6), sua preocupação vai mais além, pois se insere também na condição de que o formando mudou, ele ingressa na formação com mais conhecimento, inclusive a respeito do que é ser policial, passando a ser mais exigido do formador essa apropriação do saber disciplinar.

No tocante ao cadete que vem cursar o CFO na Academia, este é oriundo de uma formação inicial como Bacharel em Direito, exigência legal para ingresso na Carreira de Oficiais QOPM, ou seja, não é mais para egressos do ensino médio. Assim, adentram o ambiente de sala de aula no campo militar com uma postura

discente diferenciada do antigo aluno-oficial, pois em tese vêm com formação jurídica, caracterizada, entre outros, pela atitude interrogativa e questionadora.

E, nesse sentido, o que se observou em sala de aula foi uma postura realmente diferente dos cadetes anteriores, ou seja, uma postura mais ativa em termos de questionamentos e arguições, o que, de certa forma, alinha-se ao que está perspectivado pela ACIDES em termos das mudanças esperadas na postura do formador, prescritas nas diretrizes nacionais acerca do exercício de uma função docente. E com essa postura mais questionadora, observou-se, em alguns casos, que os debates assumiam um caráter mais intenso e interativo, exigindo ainda mais dos formadores nas situações em sala de aula.

Em síntese, essa preocupação de formadores com domínio do saber disciplinar vai se relacionando tanto com exigências normativas, considerando que se trata de um dos requisitos básicos para fazer parte do Corpo Docente da ACIDES e ser selecionado como formador para os cursos de formação policial, quanto com novos contextos a que estão submetidos no ensino policial, impulsionado pela mudança no perfil do formando que ingressa no CFO.

Percebemos mais uma vez explícita na fala de formadores essa busca por uma especialização para ensinar na ACIDES, associado a uma maior interação com os alunos. Vale lembrar que Freire (1996) destaca que os saberes de professores são constituídos essencialmente nas relações com o conhecimento, com seus pares, com os estudantes, com o mundo, com a palavra. O diálogo é indispensável para que os saberes se constituam e, a partir da palavra, que é transformada numa ação, ao se refletir sobre esta ação, pode-se construir uma nova prática, ou um novo saber ressignificado.

Para tanto, alguns formadores já sinalizam a necessidade de se apropriar de outros saberes distintos daqueles da matéria ensinada, ou seja, saberes específicos da área de ensino para atuar como formador - e incorporá-los à sua prática - para, assim, saber ensinar a função policial militar, com se observa a seguir:

Eu penso que **além do conhecimento propriamente dito, da matéria** que a pessoa vai ministrar a pessoa também **precisa ter conhecimento de didática, de temática pedagógica** [...] sobre a avaliação [...] enfim, ele precisa ter, penso eu, que **além do conhecimento técnico** daquilo que ele vai passar também alguma **formação na área de ensino**. Porque, exatamente para que a gente **não se repita aquilo que durante muito tempo houve que é o instrutor chegar na sala de aula e pedir para abrir**

a apostila na página tal, leia a apostila e assunto dado. Ou seja, talvez ele detenha o conhecimento, mas a didática dele chegar e fazer a construção de colocar para os alunos [...] de ter o *feedback* [...], ele não tem esse conhecimento nessa prática de chegar e fazer isso (F2).

É preciso **ter os conceitos de didática e de metodologia**, o **saber ensinar**. É preciso ensinar o aluno a partir do que ele conhece, levo isso para minha prática como formador (F8, grifos nossos).

Tais afirmações sinalizam para o entendimento acerca da necessidade de se apropriar de saberes distintos daqueles que eram suficientes para atuar como formador no contexto da instrução militar, ou mais especificamente de saberes ligados à dimensão didático-pedagógica. Como também podem estar sinalizando na direção de que o formador vem assimilando e cumprindo as exigências normativas para fazer parte do corpo docente da ACIDES, diante dos requisitos distintos daqueles que atuam na instrução militar.

Por outro lado, alguns formadores externavam sua responsabilidade em torno da reprodução dos rituais da rotina diária nas aulas do CFO. Essa responsabilidade se nutria do sentimento de contribuir para moldar formandos, em termos da incorporação do *habitus* militar, ou seja, internalizar valores e comportamentos próprios do campo militar, isto é, o sentimento de missão em formar policiais militares, não apenas policiais. E esse modo peculiar de aula, com certa rotina, faz parte da tradição da instrução militar e dos valores de uma corporação que se define através dos pilares da hierarquia e da disciplina militar. Assim, pedir permissão para entrar e sair da sala de aula, tomar a posição de sentido quando da arguição dos formadores nas atividades em aula, além de prestarem outros sinais de continência quando nas práticas individuais e em grupos, são fatos encarados como naturais do campo militar.

Ao final das aulas, por exemplo, o que se observava também era o convívio, ao mesmo tempo, de ações próprias do *habitus* da tradição da instrução militar, indo desde direcionamento do chefe de turma para avisar ao formador da proximidade do encerramento da aula culminando com a apresentação militar da turma para saída do docente, até ações distintas de encerramento, tais como: abertura de tempo para dúvidas acerca da aula ministrada e questionamentos sobre os conteúdos trabalhados. Alguns formadores, inclusive, reservavam um tempo específico para avaliação da aula, em torno do que foi aprendido naquele dia, aproximando-se do

que está sendo perspectivado pelas normativas em torno do desempenho da função de formador de profissionais de segurança pública.

Essa ordem de acontecimento evidencia um quadro de correlações de forças, pois, de um lado, os formadores carregam consigo a resistência do *habitus* da tradição da instrução militar, mas do outro convivem com o processo constante de reflexão em termos de sua função como formador, no sentido dos avanços necessários para superar as dificuldades e os limites na formação policial militar, sobretudo em função dos distintos saberes que lhe são exigidos em termos normativos, mas também em termos de contextos diferenciados no âmbito da sala de aula, implicando em mudança na rotina tradicional a partir do momento em que a aula se inicia no âmbito do ensino policial na ACIDES.

Nesse sentido, ficou nítido nas observações que a maioria dos formadores desenvolve suas aulas na direção de promover uma interação, iniciando as aulas com perguntas sobre as aulas anteriores ou sobre as práticas realizadas. Registramos na relação formando-formador uma busca constante por parte da maioria dos formadores em estimular e valorizar a fala dos discentes, suas dúvidas e seus questionamentos sobre o assunto. Inclusive, é importante relacionar fatos observados no cotidiano da sala de aula relativos ao depoimento de um dos formadores em torno da importância dessa interação formador-formando:

A primeira coisa é entender que eu **estou lidando ali com pessoas, com seres humanos, que da mesma forma que eu, na situação de docente** [...] estão ali com suas ansiedades, com suas expectativas, com suas dificuldades, com os seus problemas. Essa **relação discente-docente, eu entendo que ela deva começar por aí**, você deve encarar aquela pessoa como um ser que está ali na sua mão para ser moldado, para ser trabalhado e você não pode, é [...] analisá-lo digamos assim, considerá-lo como simplesmente mais um que esteja ali sentado assistindo a sua aula. Tem que **existir aquela [...] sabe [...] aquela interação** (F3, grifos nossos).

Esse depoimento chama atenção pelo sentido da valorização da dimensão humana no contexto do exercício da função de formador dos novos profissionais de segurança pública, enfatizando a questão das interações. Apoiado em Tardif e Lessard (2011), é a compreensão de que o trabalho docente não deve ser visto somente pelos aspectos técnicos, específicos dos conhecimentos a serem ensinados, mas também, pelo ângulo das relações humanas e interacionais que devem fazer parte da prática formativa. Por advir de um formador da disciplina de Tiro Policial e com mais de 23 anos de experiência operacional, evidencia

preocupações que se alinham com as exigências presentes nas diretrizes e a configuração da docência no ensino policial.

Diante desse cenário, no quadro a seguir, apresentamos uma sistematização das observações em torno da interação formado-formador, para evidenciar essas questões no contexto das ações dos formadores participantes deste estudo.

Quadro 7 - Interações entre formador-formando e formando-formando

Cod	Disciplina - Interação Formando-formador
F.1	Direito Processual Penal Militar- A aula era desenvolvida com bastante interação, a discussão dos assuntos fazia parte do cotidiano das aulas. As situações de aula levavam a certa descontração, havia facilidade na comunicação do formador com alunos-oficiais. Nos estudos de casos e nos exemplos práticos havia muitos debates por parte dos formandos, havia muito diálogo e uma escuta ativa do docente, sempre com respostas embasadas no CPPM. Sua movimentação era constante em sala de aula para se aproximar dos discentes, em especial, quando queria dar atenção a quem perguntava. Havia valorização de todas as perguntas acerca de um caso ou exemplo prático, complementando as informações quando necessário. Em situações de discordância, registramos um clima harmônico em lidar com as situações de erros e acertos. Durante a aula, percebemos que os próprios alunos cobravam por silêncio nos momentos de explicação do formador.
F2	Emprego de Armas Menos Letais - O formador apresentava uma postura ativa no sentido de estimular as perguntas com intuito de sanar possíveis dúvidas, perguntando sempre “você está entendendo?” “alguma dúvida?” Ocasionalmente, direcionava a palavra a alguns dos alunos-oficiais. Nas práticas policiais havia sempre uma pressão inicial em torno da execução, com bastante verbalização, como “vamos meu aluno”; “o que houve aqui, vamos”, mas, em seguida, transcorria dentro de um diálogo de orientação, exposição de dúvidas e correções para continuar a desenvolver as atividades previstas. Havia muitos argumentos e debates em cada oficina realizada, com muita interação na busca da correção de procedimento e diante dos questionamentos por parte do formador.
F.3	Tiro Policial I - O diálogo era muito aberto. O formador frisava sempre o desafio da rua e a importância de conhecer e dominar o armamento em uso. Sempre indagava “a hora de tirar dúvidas é agora, na aula”, alguns vezes, em tom mais impositivo e de comando. Registramos muitas interações, os discentes sempre perguntavam bastante a respeito de procedimentos e das dúvidas nas oficinas e nos momentos de avaliação dos resultados das atividades de prática do tiro. Os alunos-oficiais que progrediam melhor nos exercícios eram estimulados a orientar os com mais dificuldades. Era uma postura costumeira do formador e estava centrada na observação atenta às atividades. Mantinha sempre passeando entre os alunos-oficiais, verificando procedimentos e dialogando, cobrando e lembrando dos riscos envolvidos pelo uso de arma de fogo, reforçando “os armamentos irão fazer parte da vida operacional de cada um de vocês”. Os alunos-oficiais, a cada aula, traziam mais dúvidas e perguntas, sempre discutidas e analisadas pelo formador.
F.4	Tiro Policial II – O formador mantinha um diálogo aberto e franco com os alunos-oficiais. Constantemente trazia as discussões para junto dos riscos no uso do armamento e a necessidade de se familiarizar com cada arma e munição e por isso deveria tirar todas as dúvidas e questionar sempre que não estivesse entendendo “não deixem a dúvida para prática (exercício)”. Registramos muita interação com os discentes, os quais sempre perguntavam bastante. A cada atividade prática policial, muitas paradas para arguições, dúvidas e perguntas, recebendo sempre muita atenção do formador. Na parte da avaliação de cada momento prático promovido pelo formador, os diálogos muitas vezes extrapolavam os horários.

F.5	Patrulhamento Urbano - Registramos constantes interações provocadas mediante as perguntas formuladas pelo formador acerca de ocorrências reais e respostas com discussão de alternativas às situações projetadas. As interações eram ainda mais intensas durante as atividades práticas. No entanto, o uso da voz de comando para conter algumas interações era algo comum no decorrer das atividades práticas, justificada pela necessidade da conduta militar, com pronta resposta dos alunos-oficiais aos estímulos. A postura atenta do formador e usando sempre uma linguagem de tropa, além de dar atenção a quem perguntava ou apresentava dúvidas das situações práticas, faziam retornar a comunicação. A condução das aulas é sempre lastreada por questões de ordem e disciplina, procurando padronizar a atitude policial perante a situação ou cenário de aula montado. O formador mantinha, ao mesmo tempo, uma relação disciplinar com discentes, em especial no início da apresentação da turma, mas lidava com a formalidade militar para não perder a interação e diálogos em torno do propósito da aula.
F.6	Planejamento Operacional de Policiamento - As aulas transcorriam com os alunos-oficiais atentos, mas pouca interação. Formador algumas vezes quebrava a sequência diante da necessidade de atender telefonemas urgentes diante da possibilidade de paralização. Alguns alunos-oficiais pontuam algumas questões, esporadicamente durante as aulas, oportunidade em que registramos breves diálogos. Numa das poucas oportunidades em que registramos a movimentação do formador em sala, verificou alguns discentes "cochilando" e determinou que todos ficassem de pé e juntos. Muitas das perguntas eram respondidas com exemplos, alunos escutavam atentamente, com pouco diálogo. Registramos uma maior atenção e interação no exercício de elaboração da ordem de serviço. A atividade trouxe dinâmica na aula. Noutra aula em que o formador trouxe um palestrante, houve vários debates espontâneos, embora não houvesse estímulo direto ao diálogo. O formador sempre posicionou os assuntos e as dúvidas na direção das práticas operacionais do cotidiano.
F-7	Tiro Defensivo na Preservação da Vida - Durante o momento em sala de aula, os alunos-oficiais estiveram bastante atentos, mas pouca interação, exceto quando do debate acerca de vídeos de cenas policiais. Já no Stand aberto, os discentes posicionados em duas linhas, ao receber as orientações do formador, dialogavam bastante, além de observar as demonstrações que o formador fazia sempre com muita energia e voz de comando. Sempre que o formador finalizava as atividades fazia perguntas para os discentes tirarem suas dúvidas e interagirem para, em seguida, realizarem as pistas de treinamento. Nessa oportunidade registramos pequenas interações. Na aula de simulação das pistas policiais, como muitos exemplos e demonstrações da prática em torno dos conteúdos ensinados, os grupos interagiam bastante e, ao final, dialogava com formador em torno dos erros e acertos das avaliações práticas.
F-8	Equitação Policial Militar - As aulas eram desenvolvidas a partir da interação inicial entre formando-formador acerca das particularidades da equitação PM e o policiamento montado. Formador assumia uma postura de muita proximidade com os alunos-oficiais, dialogando muito em grupo de discentes, já que havia divisão em equipes em todas as aulas no Picadeiro com rodízio nas atividades realizadas. Os discentes executavam as atividades com muita concentração e repetição, ao final tiravam dúvidas e questionavam acerca dos procedimentos com cavalo. A aula seguia esta rotina nos encontros da disciplina, sempre com muito diálogo aberto entre formador-formando durante as atividades práticas.

A partir desse quadro, em linhas gerais, podemos observar que a interação do formador-formando vem assumindo, para maioria dos formadores, um caráter mais relacional no processo formativo dos profissionais de segurança pública. No entanto, alguns formadores, embora assumam a mudança anunciada nas diretrizes do ensino policial, mobilizam saberes respaldados na tradição pedagógica oriunda da instrução militar, pois apresentam uma postura guiada por características mais

disciplinadoras e menos comunicativas com os alunos-oficiais. Em alguns momentos até tentam, mas esbarram na resistência do *habitus* da tradição da instrução militar.

Nas disciplinas cujos conteúdos foram trabalhados predominantemente em ambiente convencional de sala de aula, registramos na organização das aulas de formadores, por um lado, maior interação entre formador-formando, a exemplo da disciplina de Direito Processual Penal Militar. Por outro lado, na disciplina de Planejamento Operacional de Policiamentos as participações dos discentes eram pontuais e as interações eram mais limitadas.

Chamou ainda mais atenção esse dado pelo fato desses formadores (F1 e F6) terem perfis semelhantes em termos da ocupação do mesmo posto e da experiência operacional, distinguindo-se no que se refere à postura como formador, no caso, um formador mais aberto à mudança na perspectiva de estreitar a relação formador-formando e outro mais resistente, alicerçando a sua prática em convicções de sua vivência oriunda da instrução militar e experiência na formação de praças e oficiais.

No que tange às disciplinas eminentemente práticas, em linhas gerais, o que constatamos foi muita interação com vistas ao melhor desenvolvimento das aulas, dialogando acerca da realidade da atividade policial e estabelecendo uma relação mais próxima entre o formador e os formandos, mas sem perder de vistas as normas disciplinares a que estão submetidos numa estrutura militar e aquelas definidas para andamento das atividades.

Entre essas, apenas na disciplina de Tiro Preventivo na Preservação da Vida com o formador F7 registramos uma preocupação maior em manter os alunos-oficiais atentos aos conteúdos trabalhados, sem muita interação quando em sala de aula tradicional, mas que se alterou um pouco a partir da ida ao Stand de Tiro, muito em função da capacitação do formador para atuar como Instrutor do Método Giraldi, que propõe um método específico para condução das aulas.

Nesse quadro acerca das interações nas práticas policiais, podemos constatar que a valorização em torno da relação formador-formando vem associada à preocupação de ensinar a profissão policial nos seus aspectos técnicos, mas também na sua perspectiva de interação humana, promovendo reflexões em torno das ações policiais a que estarão submetidos. É bem verdade que também

constatamos sinais de resistências do *habitus* da instrução militar, refletidas nas ações de alguns formadores na condução das aulas.

Essa busca pelas interações por parte da maioria dos formadores, inclusive constatada nas aulas eminentemente práticas, oposta à mera condição de treinamento reprodutivo em função da experiência operacional e repetição de exercício padronizados - muito comum na tradição da instrução militar - indica aproximações dessas práticas formativas com o exercício de uma função *docente*, particularmente pelo fato de no dizer de Tardif e Lessard (2011) o trabalho docente é estabelecido pelas interações, no qual o docente busca se relacionar com seu aluno no processo de ensino e aprendizagem. Isso também acena para possibilidades de superação do aspecto apenas normativo para nova função de formador, em termos da configuração da *docência* no ensino policial.

Diante dessa perspectiva de organização de aulas com mais interação nessa relação entre formadores e formandos, observamos reflexos no desenvolvimento das disciplinas. Isto é, seguiam vários rumos em termos de estratégias adotadas por parte de formadores, no ato de ensinar a profissão policial militar, sinalizando algumas particularidades nas conduções de suas aulas.

Chamou atenção, por exemplo, o fato de alguns dos formadores assumirem uma postura padronizada para condução de suas aulas, em termos de manutenção de uma rotina nas estratégias de ensino, um padrão de aula. Esses formadores sinalizam, em suas práticas, uma expectativa de que a dimensão didático-pedagógica fornecesse estratégias para que saibam atuar no ensino, aliada às suas experiências conforme passamos a discorrer.

Na disciplina de processo penal militar, os *estudos de caso* assumiam um lugar de destaque. Os alunos eram instigados a refletir e analisar casos reais decorrentes das experiências do formador na área de Polícia Judiciária Militar, tanto em aula como em atividades extraclasse, de forma a consolidar os elementos teóricos presentes no Código de Processo Penal. A cada início de aula, os formandos eram desafiados a responder aos encaminhamentos do formador e, algumas vezes, dos demais alunos por seguirem caminhos distintos do formador na medida em que os casos avançavam. Ao final de cada aula, sempre havia a consolidação do que foi trabalhado, com articulação em torno das jurisprudências a respeito dos casos trabalhados, em termos de processos judiciais, com consulta

direta pelos discentes nos *notebooks* com acesso à internet. Assumiu uma forma recorrente pelo qual o formador ministrava suas aulas nessa disciplina, de forma tal que os próprios discentes já assumiam posicionamentos específicos na sala de aula, criando uma *rotina* em termos das estratégias de ensino utilizadas.

De igual modo, na disciplina de patrulhamento urbano, as aulas eram desenvolvidas a partir dos exemplos de ocorrências policiais que eram postos à baila em todo exercício realizado nas áreas internas abertas da Academia. O saber da experiência operacional tornava-se elemento primordial para esse formador. Sempre havia um *briefing*¹⁰ inicial, resgatando os conhecimentos da técnica de patrulhamento das aulas anteriores, seguido de exposição de experiências em operações policiais em torno dos conhecimentos das técnicas em exercício na aula anterior e naquela aula que se iniciava. Durante as práticas, as paradas eram constantes para orientação de procedimentos. Chamou atenção a preocupação em dar oportunidade ao discente para que se colocasse e, muitas vezes, assumia uma postura de contrapor ideias acerca da técnica policial, e, ao final da aula, retomada dos pontos principais dos exercícios, seguido de *mais exemplos de ocorrências policiais*. Essa rotina se repetia a cada aula ministrada, tendo o formador se reportado a uma *estratégia padronizada*, pois vem dando certo desde a formação de praças.

Nessas duas disciplinas observadas, os formadores assumem, na condução das aulas, uma rotina que se seguiu ao longo das aulas, baseada no saber da experiência operacional (F5), experiência como formador e no saber do conteúdo específico da matéria ensinada (F1), convocando também um saber ligado à dimensão didático-pedagógica.

Por outro lado, foi observada uma aula bem distinta das demais observadas, na disciplina de Planejamento Operacional de Policiamento (F6) que, por sua vez, não se observaram elementos de uma estratégia de ensino que buscasse uma maior interação na condução das aulas. Na realidade, o que se registrou foram elementos próprios de uma aula que se constituía basicamente a partir das experiências do formador em torno das situações operacionais vivenciadas na sua prática como planejador de operações policiais militares e na tradição da instrução

¹⁰ Termo muito utilizado nas operações policiais militares que se refere ao ato de dar instruções essenciais, de forma objetiva, sobre missão ou tarefa a ser executada pela tropa.

militar. Essa rotina de aula só era alterada quando da realização de algumas visitas orientadas a setores estratégicos, ligados ao planejamento de operações conjuntas no âmbito da Secretaria de Defesa Social. No entanto, não registramos quaisquer articulações diretas como os conteúdos ministrados anteriormente, nem havia sinalização de que fazia parte de um planejamento de aula.

Nesse quadro, podemos inferir que os formadores não só valorizam a mobilização dos saberes da experiência operacional, como eles servem de guia para ministrar suas aulas, em especial aquelas que lidam diretamente com o ensino das práticas policiais, uns apoiados na experiência operacional para relacionar os conteúdos ensinados aos casos práticos de atuação policial e, desta forma, desenvolver suas aulas a partir de um planejamento que contemple os conteúdos programáticos associados a oficinas e cenários próprios da vida policial militar (Tiro Policial I e II, Emprego de Armamento Menos Letais). E outros apoiados nas estratégias que vêm dando certo da formação de praças e oficiais a partir de sua experiência como formador (Patrulhamento Urbano) e como instrutor militar (Equitação Policial Militar e Instrutor do Método Giraldi – Tiro Defensivo na Preservação da Vida).

A esse respeito, Tobias (2014, p. 110), investigando a formação de oficiais na PMSE, constatou que a prática formativa ainda se reveste de uma “pedagogia voltada para uniformização de prática, procedimentos e comportamento durante todo curso”, enquanto para Machado (2016, p. 106) a questão é ainda mais complexa no âmbito do ensino policial da PMMT, pois “este sistema, onde imperam a técnica e a padronização, não produzem profissionais na mesma medida”.

Neste estudo, pelo fato de estarem se apropriando cada vez mais dos saberes disciplinares e buscando se apropriar de um saber ligado à dimensão didático-pedagógica que ainda não dominam, contatamos que os formadores da ACIDES estão experimentando novos caminhos para ensinar a profissão policial na perspectiva de ensino policial. Contudo, como descrevemos acima, isso vai se processando em meio às tensões no processo de superação da visão da tradição de instrução militar em termos do poder da experiência operacional como princípio norteador da formação.

Nesse quadro, podemos inferir que os formadores assumem, abertamente, a busca pelo saber disciplinar advindo da MCN, muito embora alguns deles só

consigam enxergar se for associado ao saber oriundo de sua experiência operacional. Enquanto isso, outros formadores vêm percebendo que é necessário recorrer a distintos saberes para atuar como formador no ensino policial.

Nesse sentido, outro ponto revelado a partir das entrevistas de alguns formadores está ligado à valorização de saberes de outras experiências *docentes* fora dos muros internos da formação policial, acreditando na influência deles em sua prática como *docente* no ensino policial, como se vê nos trechos:

Eu penso que a experiência que eu tive como **docente antes de entrar na policia ela vem a ajudar exatamente nessa parte didática**, na parte de chegar na sala de aula, de estar a frente, por que todo mundo quando sai da academia, as vezes quando você termina o CFO, você sai travado (F2, grifos nossos)

Na verdade o que eu **trago muito do ensino médio**, é a percepção que as pessoas aprendem de formas diferentes, eu, eu, **sempre por ser professor novato**, ser professor novato, eu tento, sempre me esforçava para entender como cada um ali absorve a disciplina. E com o tempo **eu descobrir que certas pessoas você motivando, incentivando, elas produzem mais**, outras você sentando ali do lado e mostrando mais passo-a-passo, com mais tranquilidade elas conseguiam chegar ao objetivo [...] **E isso eu trouxe para o ensino policial**, para o ensino técnico, que também, **muito embora as competências que a gente exige no ensino técnico profissional que é o que a formação de oficiais** e também de soldados é um pouco diferente do que a gente precisa no ensino médio (F5, grifos nossos)

Minha mãe é professora de inglês, ainda é, foi a vida toda. **Influenciado por ela acabei indo fazer o curso de inglês**, fiz com o **Professor Maia**. Então eu me destaquei, acredito que tenha me destacado entre os outros alunos, acredito que ele tenha gostado de mim, pela minha pronuncia, minha forma de me comportar nas aulas e me enxergava como aluno destaque dentro da aula. Ai eu fui crescendo dentro do curso fui avançando mais e **ele enxergou em mim um potencial de ser um instrutor, um professor aprendiz**, mas com a capacidade já de pegar uma turma de iniciante, alunos zerados. Então ele fez **alguns testes comigo, umas didáticas, ele me aprimorou neste sentido**, fez uma espécie de um treinamento, uma coisa rápida. Ele estava querendo que eu deslanchasse nesse sentido, então ele fez uma espécie de laboratório. Ele fez, eu vou monitorar, estarei perto de você, mas quero ver como você se sai com uma turma de iniciante. Eu era jovem 16, 17 anos então eu topei o desafio, ele consultou minha mãe, lógico, eu não era maior de idade, minha mãe me perguntou se era interesse meu, eu disse eu quero e ela liberou. Eu quero vivenciar isso, foi aí quando **eu tive o primeiro contato dessa relação professor-aluno e eu gostei da experiência, na verdade ele tinha a intenção**, [...] Mas acaba que minha primeira experiência foi essa, e eu gostei e **quando eu me formei procurei me especializar em alguns cursos**, e procurei na época o antigo CFAP e aí eu me entreguei ao corpo e passei a ser uma das opções (F7, grifos nossos)

Nesse ponto percebemos que alguns formadores mobilizam saberes oriundos de suas experiências noutras atividades *docentes* desenvolvidas noutros campos, isto é, distinto do militar. Além disso, também reconhecem o quanto eles influenciam e são úteis para desenvolver sua prática formativa no ensino policial. Apontam, portanto, para outras influências e contribuições distintas da experiência na instrução militar, para sua reflexão acerca da condição de formador na ACIDES, inclusive resguardando as devidas diferenças entre os mais diversos níveis de ensino, que exigem preparações diferentes.

Em termos da preparação para atuar como formador na ACIDES, um dos formadores pontua da seguinte forma:

na **minha formação dentro da polícia** para que pudesse chegar e ser **docente**, se deu no curso de formação de oficiais, nós pagamos algumas **disciplinas de didáticas, psicologia da educação**, depois que terminei eu fiz o curso EAD de formação de formadores, fiz aquele **curso da marinha de técnicas de ensino** então no que se refere a questão da área de **ensino policial** eu tive essas três formações para poder chegar e capacitar como **formador da academia** (F2, grifo nosso).

Desta forma, a partir das considerações desse formador evidenciamos a mobilização de saberes oriundos de conhecimentos relativos às disciplinas cursadas na sua formação inicial da carreira de Oficial PM e cursos realizados na área de ensino oportunizados no âmbito da ACIDES e da própria Corporação Militar. Embora não possamos denominar de Saberes da Ciência da Educação, pelo fato de serem restritos ao campo militar, indicam elementos relacionados ao saber profissional específico para ser instrutor militar, alimentado por formações continuadas como curso de preparação de instrutores e curso de técnicas de ensino. Ao mesmo tempo, os formadores convivem com a aprendizagem de outros cursos voltados para área de ensino, requeridos ou oportunizados pela ACIDES.

Outro formador, a esse respeito, credita mais às influências de professores no seu curso de Direito:

Meu **CFO ele não me incentivou a ser docente**, por várias razões do passado [...] agora é uma nova gestão, um novo modelo. Mas eu tive **professores muito bons no meu curso de direito** e meus professores eles me incentivaram né, eles me colocaram em situações, **eles me forneceram algumas ferramentas que levaram a me despertar para a docência**. Tive professores que se dedicaram e investiram na minha vida, além daqui da sala de aula, eu posso dizer que fui muito grato a eles né, eu não posso dizer que ele fez isso com todos os alunos, mas que

particularmente meu despertar para a docência se deu através de outros professores. Não tive exatamente formação docente, com exceção do curso a distância que é o de formação de formadores, né? [...] ele me deu também uma ferramenta muito importante para que eu exercesse hoje a docência (F1, grifos nossos)

É importante também ressaltar que os formadores participantes desta pesquisa são todos Oficiais da PMPE, ou seja, oriundos de uma formação militar com preparação para ser instrutor. Isso reforça a presença do *habitus* da tradição da instrução militar, pois os formadores acabam usando como modelo, isto é, como guia para ações formativas, mas que também vem sendo adaptado a partir de suas experiências ao longo de sua trajetória como formador. De certa forma, assumem o lugar de mobilização de saberes oriundos da tradição pedagógica ligada à sua formação militar, ou seja, anterior à sua prática como formador.

Para outros formadores, sua formação para atuar no ensino policial da ACIDES ainda está vinculada ao saber disciplinar, como vemos nas passagens abaixo:

Fazendo **curursos de especialização na área**, curso de caatinga, curso do GATI, curso de operações especiais, **curursos de tiro**, para que eu possa adquirir **conhecimento técnico** para eu poder ministrar instruções nessas áreas (F4, grifos nossos).

Eu **procuro me capacitar naquilo que eu estou fazendo**, todos os cursos que me capacitavam para estar ali, eu fiz [...] Policiamento comunitário, eu fui fazer, multiplicador, o de promotor, fui fazer o curso de rádiopatrulhamento mesmo fora do batalhão, fui fazer curso do GATI [...] de forma que aquilo me dê **segurança teórica** primeiramente para mim, e depois para que eu possa motivar, e repassar para aqueles que trabalham comigo. E por **conseguir me capacitar também a estar dentro da sala de aula** (F5).

Por esses depoimentos, vemos que alguns formadores entendem que ser especialista na área da disciplina ou da matéria lhes fornece a segurança necessária e as condições técnicas para exercer a função de formador na ACIDES. De certa forma, esses formadores estão se alinhando a um dos requisitos presentes nas normativas estaduais da própria ACIDES que propõe o cadastro de especialistas para, a partir dele, selecionar e designar o Corpo de Docente Temporário que irá ministrar aulas nos cursos de formação no âmbito do ensino policial.

Para o formador (F6), sua formação para atuar no ensino policial da ACIDES está relacionada a um conjunto de elementos:

Quando estou lá na Academia, **dentro da própria formação [...]** se dá para o Oficial a questão de já talhar o Oficial, queira ou não ser instrutor, dentro das disciplinas lá, quando você entra com as **disciplinas, há aquelas voltadas para área pedagógica**. E que de certa forma me auxiliou bastante, técnicas pedagógicas, depois fiz uma **atualização de instrutores, o EAI**, que é importantíssimo que todos passem por ele, por conta das questões técnicas que são colocadas lá. O Oficial, ou para qualquer um que seja, e, além disso, **uma pós-graduação em capacitação pedagógica** a gente fez e isso ajudou bastante também e, além disso, a questão do **próprio curso de formação de formadores, não o EAD, mas o presencial**. Porque no caso da formação dos formadores, é muito importante praticar e alguém estar lá lhe avaliando, não necessariamente responder questões no computador, que não pode lhe dar o retorno daquilo que você realmente está desenvolvendo. Então eu acho que neste caso específico da formação para os formadores deveriam ser, sempre está existindo [...] sempre capacitando [...] e sempre cobrando. A **minha formação eu devo muito essa questão da própria academia em si, queira ou não ela já força um pouco para ser instrutor**, mas eu acho que a minha formação como pessoa da **minha mãe por ela já ser professora e já conviver no âmbito de ensino, isso já contribuiu no caso para mim** (F6, grifos nossos).

Essa fala do formador (F6) aponta para o reconhecimento de que sua formação para atuar como formador vai desde disciplinas do CFO, passando por atualização do Estágio de Atualização de Instrutores (EAI) - fortalecendo os laços com a instrução militar – somada à pós-graduação em capacitação pedagógica e o curso de formação de formadores que lhe conferem qualificação na área da educação, além de anunciar as influências de sua genitora que é professora. Apresenta também a ideia de que o Oficial é talhado para ser instrutor e destaca a importância do estágio de atualização, o que indica que, apesar de conviver com outras qualificações e vivência fora da caserna, suas práticas formativas tendem a sofrer bastante influência de suas origens na caserna. No caso, esse formador assume uma posição que, nos dizeres de Setton (2002), é relação de continuidade em termos do *habitus* que foi dotado no campo militar, o que corrobora o debate da resistência do *habitus* da tradição da instrução militar que está muito presentes em suas próprias práticas no ensino policial da ACIDES, como vimos anteriormente.

Em síntese, constatamos que alguns formadores adotam o discurso do domínio dos saberes disciplinares, mas estes ainda são moldados pelos saberes da experiência operacional. Ainda assim, os dados revelam que o saber da experiência operacional não é mais único elemento para abalizar o trabalho de formador. Tido agora como uma função *docente* no ensino policial a partir das normativas da ACIDES, os formadores já sinalizam que vêm agregando outros saberes ao saber

da experiência operacional, como os saberes disciplinares e curriculares, todavia tensionados pelo saber oriundo da tradição pedagógica da instrução militar e de sua formação específica para ser instrutor. E diante desse cenário, compreendem que há outros saberes necessários ao exercício de uma função *docente* e sinalizam uma busca por um saber ligado à dimensão didático-pedagógica, a partir de desafios vivenciados em sua prática como formador no ensino policial da ACIDES.

Neste quadro, fundamentado em Bourdieu (1990, p. 85) na afirmação de que o *habitus* permite ler nas práticas “coisas que se fazem e coisa que não se fazem em determinado campo”, podemos afirmar que, embora haja resistência do *habitus* da tradição da instrução militar na prática formativa do formador, há sinais nítidos de que o formador caminha no sentido de incorporar outros elementos distintos do saber da experiência operacional.

Há, portanto, a possibilidade de se considerar a constituição de um *habitus* próprio para o ensino policial, pois tendo a concordar com Thiery-Cherques (2006) no sentido de que se reestrutura o *habitus* condicionando as aquisições mais novas pelas mais antigas, dentro da estreita liberdade dada pela lógica de cada campo e de cada situação que nele se ocupa.

Assim, considerando os achados da observação e das falas dos formadores, as mudanças normativas e as situações enfrentadas em sala de aula vêm indicando possibilidades de formadores da ACIDES desenvolverem um *habitus* distinto daquele da tradição da instrução militar, mesmo imerso no quadro de correlações de forças, manifestadas através dos seus saberes mobilizados, postos em prática, e, por que não, que estão sendo validados no seu cotidiano como formador.

Neste sentido, os formadores vêm mobilizando saberes múltiplos no ensino policial, englobando saberes da experiência operacional, saberes disciplinares, curriculares, da tradição pedagógica - em especial da tradição da instrução militar -, experiencial – oriundo da prática como formador e de outros campos distintos do militar - e de sua própria experiência operacional. A seguir, considerando que assumimos a tipologia apresentada por Gauthier et al. (1998), apresentamos a seguir um quadro de sínteses dos saberes mobilizados por formadores atuantes no ensino policial da ACIDES:

Quadro 8 - Síntese de saberes mobilizados por formadores no ensino policial na ACIDES

Tipologia apontada por Gauthier et al. (1998)	Síntese do saber mobilizados no ensino policial na ACIDES
Saber Disciplinar (A matéria)	A maioria dos formadores assume o lugar de especialistas e mobilizam esse saber a partir dos conhecimentos previstos para disciplina. Todos anunciam a necessidade de se apropriar mais desse saber. Embora alguns ainda resistam no sentido de controle desse saber pelo saber operacional.
Saber Curricular (O programa)	Os formadores assumem conhecer e mobilizar saberes curriculares que fazem parte dos programas de formação policial, sob influência da MCN e presentes no projeto de curso da ACIDES. Alguns assumem adaptá-lo ou moldá-lo a partir do seu saber operacional.
Saber das Ciências da Educação	Os formadores mobilizam um conjunto de conhecimentos específicos adquiridos seu curso de formação (disciplinas na área de educação durante CFO) e nos cursos exigidos como requisito (ou oportunizados) para fazer parte do Corpo de Docentes da ACIDES.
Saber da Tradição Pedagógica (O uso)	A mobilização desse saber por parte dos formadores vincula-se à tradição da instrução militar, servindo de molde para alguns formadores guiarem seu comportamento como formador na ACIDES.
Saber Experiencial (A jurisprudência particular)	Os formadores se distinguem na mobilização desse saber, alguns baseados na sua experiência em formar policiais militares, outros baseados em experiências docentes distintas da ACIDES. Assumem que esses saberes influenciam no seu agir em sala de aula, no âmbito do ensino policial na ACIDES.
Saber da Ação Pedagógica (A jurisprudência pública validada)	Embora a reflexão sobre a ação pedagógica no ensino policial ainda seja algo incipiente, o desencadeamento de uma reflexão acerca da docência neste âmbito acena para possibilidades de construção de conhecimento relativo ao saber da ação pedagógica nessa esfera. Diferente da instrução fundamentada apenas na experiência operacional que tem como referência e horizonte ela mesma.

Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

A partir desse quadro, considerando que na tradição da instrução militar a experiência operacional do instrutor é norteadora da atividade formativa e que no ensino policial a experiência pessoal-profissional aliada aos conhecimentos acadêmico-profissionais é o esteio da formação, é visível que os formadores vêm indicando alterações na base dos saberes mobilizados, nomeadamente na direção de um reconhecimento da sua atuação na função de formador como *docente* no ensino policial. E também indica que este processo se dá num ambiente de disputas, imerso num terreno em que o *habitus* da tradição da instrução militar encontra-se

presente tanto como elemento da formação dos formadores como princípio do projeto formativo defendido por alguns deles.

Nesse sentido, para fechar os eixos analíticos é preciso considerar agora reconfigurações dos saberes mobilizados pelos formadores no quadro de configuração da *docência* no ensino policial na ACIDES.

7.3 Reconfigurações de saberes de formadores na tensão entre o *habitus* da instrução militar versus *docência* no ensino policial na ACIDES

No eixo anterior, a partir das observações realizadas junto à prática formativa de formadores da ACIDES complementadas pelas entrevistas, constatamos a mobilização de um conjunto de saberes por parte dos formadores, todavia em distintos enfoques no contexto de prática formativa, seja na direção do ensino policial, seja na resistência do *habitus* tradição da instrução militar.

Ao fazer aproximações desses enfoques com o que Gauthier et al. (1998) denominam de saberes próprios do exercício da função docente, visualizamos um quadro de relações que parece acenar na direção do reconhecimento, por parte da maioria dos formadores, de que é necessário se apropriar de conhecimentos distintos daqueles apenas restritos à tradição da instrução militar, nomeadamente no sentido de dar conta da formação policial na esteira do ensino policial instituído pela ACIDES, refletindo na mobilização de saberes por parte dos formadores.

Nesse quadro, acreditamos que os formadores da ACIDES sinalizam que estão mobilizando saberes que guardam estreita relação com o reconhecimento de um novo repertório de conhecimento tidos como necessários ao ensino policial. Esses saberes por sua vez, enquanto ações objetivas, apresentam-se como resultados da exteriorização de disposições mentais desses agentes formadores que tiveram uma formação oriunda da tradição da instrução militar reforçada pela vivência no campo militar.

No caso, eles estão socialmente constituídos no quadro de correlações de forças que envolve um *habitus* ligado à tradição da instrução militar e as regras instituídas no âmbito do ensino policial ACIDES, o que influencia sobremaneira a configuração da *docência* no ensino policial. Desta forma, passou a ser relevante tratar de reconfigurações de saberes pelos formadores nesta tensa relação que

permeia a tradição da instrução militar versus a instituição do ensino policial na ACIDES.

Se na tradição da instrução militar a mobilização de saberes é centrada na experiência operacional do instrutor, moldando o saber disciplinar e o saber curricular em termos do reconhecimento pelos seus pares ser condição para atuar como formador de novos profissionais na instrução militar, a maioria dos formadores aqui considerados vem mobilizando saberes num enfoque distinto. Nesse contexto, as reconfigurações de saberes por parte de formadores permeiam complexas relações entre os saberes da experiência profissional que passam a dialogar com o saber disciplinar e o saber curricular, reconhecendo que há enfoques distintos, conforme podemos observar na fala desse formador, com 25 anos de serviço na Corporação:

Quando **fazemos os projetos de curso, buscamos também a matriz**, claro que no meu caso específico [...] são casos específicos [...] são mais focadas em qualificações específicas, mas **ela me ajuda na elaboração das ementas, nos conceitos de Direitos Humanos e outras disciplinas**, dando um norte melhor [...] acho que é neste sentido. **Vi muito isto na experiência do CFO [...] apliquei muito, incrementei mais minha aula** (F8, grifos nossos)

Nesse quadro, os saberes disciplinares assumem a forma de conteúdos propostos para formação policial e estabelecidos nas fontes desse saber, conforme já anunciado, os formadores anunciam uma busca constante em torno da apreensão desse saber, procurando, inclusive, especializações para dar conta do seu domínio e atender exigências das diretrizes.

No que tange aos saberes curriculares, esses passam a vistos como oriundos de uma matriz nacional contemplada nos projetos pedagógicos de cada curso, sob a revisão dos próprios formadores, designados pela ACIDES como encarregados técnicos ou conteudistas, a partir de sua condição de especialista na matéria.

Incluímos também neste rol prenúncio de reconfiguração de saberes, os saberes experienciais - ligados a contextos de atuação docente – que na tradição da instrução militar é representado pela experiência oriunda da sua prática como instrutor militar. No caso dessa pesquisa, alguns formadores com experiências fora do ensino policial têm clareza da influência dessas experiências e mobilizam esses saberes em prol da formação policial. Mas, em geral, gravitam na órbita de influência

em torno dos saberes experienciais constituídos na atuação como formador com caráter de instrutor e, de forma emergente, como formador com caráter *docente*.

Isso porque, com advento do ensino policial na ACIDES, as novas diretrizes formativas exigem rupturas com a racionalidade técnica e modelo reprodutivo comuns na instrução militar, ambicionando a constituição da função de formador na direção de uma função *docente*. Isso vai se encaminhando no sentido de novas relações entre formador-formando no ato de ensinar a profissão policial militar. Está em jogo uma ruptura com as relações mantidas em sala de aula entre formador-formando baseado na forte hierarquia e disciplina militar, o que no dizer de Setton (2002) importa atentar para o fato de que o *habitus* é também um sistema de disposição construído continuamente, sujeito a novas experiências.

No que se refere a essa construção continua identificamos uma disponibilidade de alguns formadores em alterar a forma como desenvolvem a prática formativa, ampliando as possibilidades de interação ao longo das práticas policiais, bem como a inserção da reflexão teórica sobre a própria prática. Muitas vezes planejando atentamente cada aula na perspectiva relacional com seus alunos-oficiais anunciada para o ensino policial na ACIDES. Como também observamos um formador que, embora assuma querer mudar, esbarra no limite de desenvolver o lado relacional no ato de ensinar, muita em função da internalização da tradição da instrução militar tanto através da formação como da preparação específica para ser instrutor. De igual modo outro formador, apesar de assumir para si as exigências presentes nas diretrizes nacionais e normativas estaduais anunciando a assimilação de novas formas de se relacionar com os alunos-oficiais, em sua prática formativa não consegue ressignificar seu trabalho como formador por acreditar no modelo da formação militarizada.

Apoiando-se no alerta feito por Bourdieu (2004) de que a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo, podemos inferir que alguns formadores se mantêm resistentes, acreditando que estão formando bem (ou que sempre formaram bem na tradição da instrução militar). Por outro lado, considerando o que pontuou Setton (2002) acerca de que o *habitus* do indivíduo moderno é forjado pela interação de distintos ambientes, em configuração longe de oferecer padrões de conduta fechados, podemos também inferir que outros formadores vêm experimentando a mudança anunciada nas

diretrizes, como num movimento de reconfiguração, por compreender as novas perspectivas de formar o profissional de segurança pública.

Nesse quadro, as diretrizes propõem mudanças para institucionalização do ensino policial, mas ela não se materializa automaticamente, e nem poderia diante dos conceitos de campo e *habitus*. Alguns se mantêm resistentes na tradição da instrução militar, enquanto outros indicam acreditar e avançar no sentido da mudança anunciada nas normativas. Na prática, o que vemos também na realidade do ensino policial é o fato de que alguns formadores estão mais dispostos a reconfigurar saberes e outros estão mais resistentes a alterar seus enfoques ou se apropriar de outros saberes e, por conseguinte, adotar um modelo de formação distinto da tradição da instrução militar.

Essa tensão instalada é acentuada na medida em que esses formadores, enquanto Oficiais da PMPE, convivem, numa mesma estrutura, com a resistência da tradição da instrução militar e as mudanças exigidas pela instituição do ensino policial. Conforme podemos observar no depoimento a seguir apresentado.

Logicamente a gente **parte do princípio do plano de aula**, a gente já tem aquelas ementas que já foram apresentadas e até exigidas pela própria academia, e a **cada [...] cada aula, quando eu [...] eu coloco o plano de aula e a perspectiva expositiva que eu preciso discutir**, eu vejo que isso ali tem que estar sempre relacionado a uma **vivência prática**. Hoje **eu não consigo estar num campo teórico sem levar uma discussão prática para o aluno**, então eu [...] eu vejo na minha matéria **uma ocorrência que ocorreu, uma situação fática que ocorreu, e a partir daquela situação fática, eu incluo a matéria de processo**, eu não faço o contrário [...] eu não incluo a matéria de processo e vou pesquisar não, eu acho que é ao contrário, né? As **ocorrências elas existem, estão no mundo real, eu só vou pegar o campo teórico e aplicar naquela ocorrência ali prática**. Isso aí eu faço com oito dias, dez dias pensando no desenvolvimento dessa ocorrência, para cada aula que eu apresento (F1, grifo nosso).

A partir desta fala, observamos que as reconfigurações de saberes parte do próprio reconhecimento de um novo enfoque em termos do saber disciplinar e curricular. Ao reposicionar o saber da experiência operacional, ele ainda assume a posição de um saber capaz de selecionar ocorrências policiais que se vinculam ao conteúdo a ser ensinado na matéria de processo penal militar. Desta forma, o formador acredita ser possível planejar devidamente cada aula a ser ministrada, alinhando o campo teórico ao prático, denotando novas articulações entre o saber da experiência operacional e os demais saberes mobilizados pelo formador.

Ainda sobre a organização das aulas, um dos formadores apresentou um depoimento em que fica muito explícito o cuidado com o planejamento da aula em função do nível do aluno:

Primeiramente eu procuro saber quem é a minha turma, que eu vou dar a minha instrução, saber **qual o nível dos alunos**, qual é o curso, para que eu possa fazer a minha instrução voltada, direcionada aqueles alunos. Então não tem como eu dar uma instrução, de nível avançado, se é uma turma que está iniciando, então eu vejo quem é a minha turma e **planejo de acordo com habilidade e conhecimento daquela turma** em geral possa ter. Para que eu possa planejar e não está dando **conteúdo que fique desfocado com o entendimento dos alunos** (F4, grifo nosso).

Essa perspectiva de planejar as aulas em função do perfil do aluno e da turma, bem como o alinhamento dos conteúdos trabalhados, denota como a constituição do ensino policial passou a exigir do formador a mobilização de saberes cujo enfoque embasado apenas no saber da experiência operacional não é suficiente. Além de dominar o saber disciplinar, é preciso mobilizar saberes ligados ao planejamento de aulas. No depoimento de outro formador (F8), pudemos constatar que esse saber disciplinar assume um lugar de destaque, mas já reserva um espaço para outro saber, na fala do formador, dar suporte para ensinar o conteúdo, como se vê nos trechos abaixo:

Primeiramente o **conhecimento específico da disciplina**, tem que ser dominador da matéria. Depois, a **metodologia do ensino** [...] de forma ampla, e aplicar elementos de conhecimentos de metodologia [...] de **como ensinar o conteúdo**, mas é preciso **acima de tudo conhecer bem o conteúdo** (F8, grifos nossos)

A partir das observações e das falas de formadores, temos a sinalização de reconfigurações de saberes por parte de formadores, frente ao enfoque que passa a ser considerado em torno dos saberes disciplinar e curricular, não apenas guiado pelo saber da experiência operacional. Além disso, o saber disciplinar – enquanto o domínio do conteúdo a ser ministrado - não está sendo visto de forma isolada, mas como elemento para dialogicidade frente ao papel docente (FREIRE, 1996). Vejamos a fala de um dos formadores quando instigado a refletir sobre as novas exigências no ensino policial:

Eu acho que, no contexto geral, é para que o **aluno reflita**, que o aluno escreva, que o **aluno possa realmente incentivado a falar, a dialogar, a perguntar principalmente**. [...] Por que no CFO, mesmo na primeira aula, pedia para eles falar sobre polícia, que não tem nada haver com a

disciplina, mas tem haver com o serviço deles. Eu não queria conhecimento acadêmico, não queria o Artigo 78, código tributário nacional, não queria isso não, **queria saber como eles enxergam a coisa e como eles contextualizam** (F5, grifo nosso)

Para esse formador, a mudança está na relação formador-formando, entendendo que a centralidade no conhecimento do formador pode dar vez às outras relações que envolvem a função de ensinar, compreendendo que suas ações estão ligadas às ações dos seus alunos no âmbito da sala de aula. Na observação de suas aulas, podemos denotar também que a atividade do formador já começava a ser desenvolvida como algo diferente de apenas transmitir o conhecimento sobre alguma coisa, ou seja, envolveu reflexão sobre as ações desenvolvidas nas práticas policiais, estudo e análise de realidade das ocorrências.

Outro ponto recorrente está ligado ao fato de que os formadores elegeram como um dos elementos transformadores no seu ato de ensinar a interação maior com os discentes, o que, inevitavelmente passou a exigir mais em termos da mobilização de saberes necessários ao ensino policial. Nessa perspectiva, podemos associar ao que Gauthier et al. (1998, p. 349) pontuou acerca de que “ensinar é necessariamente entrar em relação com o outro para transformá-lo, é julgar em contexto, é confrontar-se com o caráter contingente da interação social”. Nesse ponto, Tardif e Lessard (2011) não só corroboram esta visão como avançam no sentido de compreender o trabalho docente como um elemento de interação humana. Mas isso não vem ocorrendo de forma conflituosa, vejamos a fala desse formador:

Eu acho que vem mudando, em alguns aspectos positivos, e em alguns outros aspectos negativos. Nos aspectos positivos, eu acho que a relação está ficando menos engessada. Na minha época, na sua, quando a gente era aluno da Academia [...] aquele negócio do professor entrar na sala de aula e os alunos terem que ficar sentados com a postura ereta, não pode isso, não pode aqui e tal, isso engessa. É importante. Em alguns aspectos negativos [...] porque a característica nossa é uma característica diferenciada das outras instituições de ensino. A formação da gente, ela tem um fim, então em alguns aspectos ela é importante, mas em outros ela prejudica um pouco a relação, porque como você fica engessado, você não se sente a vontade nem de fazer um questionamento, de perguntar, tirar uma dúvida e tal, você fica receoso, digamos assim (F7)

Embora grande parte desses formadores assumam a necessidade de mudar em termos das relações e interações com os alunos-oficiais, em comparação ao

modelo tradicional da instrução militar - sem muitas interações e com mais reproduções - percebemos ainda sinais de disputas, por estarem imersos numa estrutura militar e a responsabilidade com a própria formação militar. Agora, ao estabelecerem no âmbito do ensino policial da ACIDES um lugar de destaque às relações interpessoais, ao respeito ao outro, ao trabalho em equipe, aproximam da defesa de Tardif e Lessard (2011) acerca do trabalho interativo do docente. Inclusive ao tratar dos saberes docentes, Tardif (2002, p. 118) estabelece como elos da atividade docente “uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja um trabalho baseado na interação entre as pessoas”.

São esses novos enfoque de saberes mobilizados pelos formadores que estão dando a conotação ao movimento de configuração da *docência* do ensino policial, mas também expõem a resistência em ressignificar os enfoques do saber da experiência operacional, enquanto elemento primordial da tradição da instrução militar.

De fato, os formadores convivem com a mobilização de saberes que permeiam uma prática formativa com ambos os enfoques, perspectivados na tensa relação entre a tradição da instrução militar e a configuração da *docência* no ensino policial. No caso da ACIDES, as normas estaduais conduzem a perspectiva da configuração dessa *docência* do ensino policial, embora isso venha se processando no quadro de tensões por estar estabelecida no âmbito do campo militar e assumida por formadores cuja tradição pedagógica foi constituída por valores próprios da instrução militar, cujo saber da experiência operacional assume lugar privilegiado na configuração dos saberes julgados necessários.

É importante que se diga que não estamos a negar a importância da instrução militar, pois ela é fundamental para formação militar. O que está em discussão é a constituição do ensino policial, que surge a partir das diretrizes nacionais para dar conta do âmbito da formação policial. Compreendemos que esse caráter de ensino propiciará entender que, na formação do profissional de segurança pública, temos o outro como sujeito de aprendizagem. O formador vai trabalhar com relações e interações humanas, ensino é tratar dessas relações, e não só reproduzir conhecimentos. Isso vai possibilitar ampliar elementos de uma formação humana e fortalecer seu estatuto profissional.

Podemos concluir que formadores vem reconfigurando seus saberes, na medida em que compreende outro enfoque em torno dos saberes necessários a sua prática formativa no sentido de promover avanços no exercício de sua função de formador. Entretanto, romper com a mera atividade de instrutor é também romper com um *habitus* da tradição da instrução militar constituído desde sua inserção no campo militar. Os caminhos anunciados nas normativas para que o formador se torne um *docente* no âmbito de um ensino policial estão em curso, em meio a um terreno repleto de disputas.

A limitada mobilização de saberes próprios da ciência da educação para maioria dos formadores traduz em mais incerteza, inseguranças ou receios dos caminhos escolhidos para desenvolver o ato de ensinar. No sentido relatado por Tardif (2002, p. 39) ao pensar o professor ideal como "alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, (...) conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos", este é um ponto crucial a ser discutido no âmbito do ensino policial.

Sem ter a pretensão de se referir à maneira como cada saber mobilizado é definido, certo é que formadores reconhecem e mobilizam um conjunto de saberes que servem de reservatório de saberes disponíveis para exercer a função docente no ensino policial. E esses saberes vêm assumindo um novo enfoque no ensino policial, em especial os saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Importa também considerar que um saber ainda considerado pelos formadores como indispensáveis para prática formativa do formador na ACIDES: saberes da experiência operacional.

Nesse quadro, seguindo a mesma linha de raciocínio de Gauthier et al. (1998), o conhecimento desses elementos que envolvem os saberes mobilizados é fundamental e pode permitir que os formadores caminhem na direção de exercerem sua função formativa com mais propriedade. O desvelamento desses saberes julgados necessários ao exercício da função de formador no âmbito da ACIDES por formador permitiu enxergar de que maneira a tradição da instrução militar ainda está contida no ensino policial. Isso não só revelou relações entre os saberes de formadores, os quais se apresentam para dar conta da formação deste profissional de segurança pública, como permitiu caracterizar reconfiguração de saberes

próprios do repertório de conhecimento reconhecidos como pertinentes para exercer o papel de formador e seu possível alinhamento com a *docência* no ensino policial da ACIDES.

A seguir, apresentamos um quadro de sínteses dos saberes mobilizados por formadores atuantes no ensino policial da ACIDES na sua relação com a tipologia apresentada por Gauthier et al. (1998), em termos de reconfiguração e de resistência:

Quadro 9 - Saberes mobilizados no ensino policial na ACIDES, em termos de reconfiguração e resistência.

Tipologia apontada por Gauthier et al. (1998)	Síntese de saberes mobilizados no ensino policial na ACIDES	
	Em reconfiguração	Em resistência
Saber Disciplinar (A matéria)	Conhecimento do conteúdo a ser ensinado, produzido pelos pesquisadores designados para construção da MCN e modelados pelo saber da experiência operacional dos conteudistas de cada uma das disciplinas.	Conhecimento do conteúdo a ser ensinado, intrinsecamente associada à experiência operacional do formador.
Saber Curricular (O programa)	Transformação dos saberes produzidos num <i>corpus</i> que será ensinado nos programas de formação policial sob influência da MCN, materializados nos projetos de cada curso de formação da ACIDES.	Transposição dos conhecimentos advindos da experiência operacional para o programa de formativo, associado ao modelo de própria formação do formador.
Saber das Ciências da Educação	Relacionado com o conjunto de conhecimentos específicos adquiridos nos cursos exigidos como requisito para fazer parte do Corpo de Docentes da ACIDES.	Guardam relação com o conjunto de conhecimentos específicos adquiridos no CFO, em cursos de formação de instrutor.
Saber da Tradição Pedagógica (O uso)	Apesar de ainda vinculada à tradição da instrução militar, a institucionalização do ensino policial sinaliza possibilidades de configuração de outras formas de relação.	Vincula-se à tradição da instrução militar e que serve de molde para guiar seu comportamento como formador.
Saber Experiencial (A jurisprudência particular)	Referente aos julgamentos privados do formador com base na sua própria experiência em formar policiais militares aliados as suas experiências noutros campos de ensino distintos do militar, ao longo do tempo, razões nas quais se baseia para agir em sala de aula no âmbito do ensino policial na ACIDES.	Referente aos julgamentos privados do formador com base na sua própria experiência em formar policiais militares bem como experiência operacional.

Saber da Ação Pedagógica (A jurisprudência pública validada)	Embora ainda incipiente sinaliza possibilidades de desencadeamento de reflexões em torno do ensino policial.	Ainda elemento de posse restrita ao instrutor.
---	--	--

Fonte: Elaboração do próprio autor

Desta forma, fica notório nesse quadro de sínteses que a reconfiguração de saberes não se dá por um processo simples e sem lutas, pelo contrário, está imerso no jogo de disputas e tensões no campo militar, envolvendo o *habitus* da tradição da instrução militar e a configuração da *docência* no ensino policial, repercutindo na constituição de uma nova profissionalidade do formador refletida pelo saberes mobilizados na sua atuação no âmbito da ACIDES.

Conforme Perrenoud (1997) chamou atenção, as transformações das práticas docentes passam por transformações do *habitus*. E podemos afirmar que isso se torna ainda mais complexo quando tratamos da incorporação de saberes que não produzidos pelos formadores.

E ainda importa considerar que o instrutor que atuava na instrução militar é o tido hoje como formador - *docente* do ensino policial - dentre aqueles que se habilitaram pelos requisitos exigidos pela ACIDES. Por isso mesmo, o formador continua dotado do *habitus* da tradição da instrução militar, próprio do campo militar, pois como nos ensinou Bourdieu (2001, p. 169):

os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculos racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das construições estruturais de que são o produto e que as definem.

Desta forma, o formador não só está situado no quadro de correlação de força entre a tradição da instrução militar e o emergente ensino policial, cujas mediações entre estrutura e as práticas - entre a ACIDES e os formadores - estão em curso, como vem sendo incorporados outros princípios, esquemas de percepção e entendimentos sob a forma de estrutura de subjetividade, em torno da afirmação do ensino policial na ACIDES.

Ainda assim, a prática do formador sofre significativa influência do *habitus* da tradição da instrução militar, presente diante das experiências construídas e acumuladas ao longo de sua própria formação e a rotina de ações sedimentadas na vida militar. Mas também, como alertou Setton (2002, p. 65), o *habitus* “pode ser visto como um estoque de disposições incorporadas, mas posta em prática a partir de estímulos conjunturais de um campo” e os formadores vêm sendo estimulados pelas normativas da ACIDES, além de estarem experimentando novas formas de ensinar e também refletindo sobre um corpo de conhecimentos necessários à sua prática como *docente* no ensino policial.

É importante afirmar que, mesmo constatando que os formadores vêm mobilizando saberes com enfoques distintos daqueles comumente mobilizados na instrução militar – saberes da experiência profissional e da tradição pedagógica da instrução militar – a reconfiguração dos saberes ainda é tímida pois vem sendo represada pela resistência do *habitus* da instrução militar. Até mesmo porque, essa tradição formativa, parafraseando Sacristán (1995), não é um simples comportamento do passado como se fosse um objeto petrificado, ao contrário, continua presente, agindo na mente dos formadores, e organizando ações dos agentes que compartilham da tradição da formação mais militarizada.

No geral, considerando os formadores participantes da pesquisa, inferimos que seis dos oito formadores participantes apresentam sinais evidentes de que estão mais abertos ao processo de reconfiguração de saberes, mesmo tensionados pelo *habitus* da tradição da instrução militar. Os outros dois, embora anunciem a compreensão de novos enfoques distintos relacionados à mobilização de saberes no ensino policial, apresentam mais resistência em reconfigurar diante da força do *habitus* da tradição da instrução militar.

Nesse quadro, há indícios de reconfigurações em curso por parte de formadores, os quais já indicam conceber o formador como aquele que vai atuar de forma colaborativa e compreensiva, sabendo trabalhar em equipe, gostando do que faz e sabendo ensinar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por referência a afirmação do paradigma preventivo e educativo presente nas políticas de segurança pública no Brasil, este estudo partiu da compreensão de que o estabelecimento do estatuto de ensino policial na ACIDES implicou numa aproximação da atuação do formador com a função *docente*. No caso, procuramos lançar luzes sobre aspectos que permeiam os saberes mobilizados pelos formadores que atuam no âmbito da ACIDES, tidos como *docentes* do ensino policial, objetivando analisar saberes que vêm sendo mobilizados por formadores da ACIDES no quadro da correlação de forças entre o *habitus* da tradição da instrução militar e a configuração da docência no ensino policial.

Tal intenção foi referendada pelo levantamento do estado do conhecimento que apontou tratar-se de uma temática relevante, sendo alvo de estudos em diversos Programas de Pós-graduação do Brasil e tendo como local de pesquisas diversas corporações policiais militares dos Estados da Confederação.

Partimos da compreensão de que as ações e os saberes dos formadores estão relacionados com suas experiências nos diversos campos aos quais estão ligados, permeados por relações entre o *habitus* da tradição da instrução militar e sua prática como formador, como *docente* no ensino policial na ACIDES, e, portanto, foram ancorados a partir dos conceitos de campo e *habitus*, segundo a teoria sociológica de Bourdieu. Também tomamos por base teórica os estudos sobre um repertório de conhecimentos necessários ao ensino – *knowledge base* - trazendo à tona a problemática dos saberes anunciada por Gauthier et al. (1998). E no que se refere ao campo e participantes da pesquisa tivemos o CEMATA da ACIDES e contamos com a participação de 08 (oito) formadores.

No âmbito de tal intento, elegemos quatro eixos a saber: concepções e requisitos para atuar como formador presentes nas diretrizes para o ensino policial; concepções e requisitos para atuar como formador no ensino policial sob a ótica de formadores da ACIDES; saberes mobilizados por formadores na ACIDES no quadro de correlação de forças entre a afirmação do ensino policial e a pretensa ruptura com o *habitus* da tradição da instrução militar; (re)configurações de saberes

mobilizados por formadores da ACIDES na tensão *habitus* da tradição da instrução militar versus *docência* no ensino policial.

Os achados demonstraram que as diretrizes nacionais apontam para um repensar da estrutura de ensino existente nas academias responsáveis pela formação do profissional de segurança pública, no caminho de tendências que valorizem o aprendiz e os processos de aprendizagem, a partir de técnicas de ensino que dinamizem o ato de aprender. Prescrevem uma abordagem pedagógica que valorize a construção do conhecimento, mediante interação, e que, para isso, os docentes que atuam no ensino policial precisarão criar condições para aprendizagem. De forma explícita, as diretrizes apontam para decisivas mudanças na metodologia de ensino de maneira a romper com práticas docentes conservadoras, propondo mais espaços para a reflexão e discussão, pelos docentes e discentes, na efetivação de uma práxis pedagógica mais humana.

Ou seja, as diretrizes vão apontando para concepção do formador como *docente* diante da necessidade de promover mudanças na formação policial, em termos de sua atuação, saindo de mero transmissor de conhecimento para aquele que cria condições para que haja uma construção do conhecimento. Essa concepção do formador como docente é reforçada pela MCN, estimulando rupturas no modelo tradicional de formação policial baseada apenas na mera instrução militar.

A institucionalização do ensino policial na ACIDES foi introduzida a partir de uma legislação que assumiu as diretrizes nacionais para formação dos profissionais de segurança pública e que apontou para normatização e configuração do ensino policial. Essa *nova* Instituição de Ensino passou a ser responsável pela formação dos profissionais de segurança pública no Estado de Pernambuco, com intuito de superar limites da mera instrução militar em formar o policial militar, no contexto das *novas* exigências para essa profissão. Neste ponto, temos, portanto, uma proposição de reconfiguração da instituição formadora.

A ACIDES, por sua vez, foi dotada de 04 (quatro) Campi de Ensino, cada um deles tem seus próprios cursos de formação, cujos projetos de cursos vão ser direcionados a atender às normativas estaduais emanadas pela Instituição de Ensino no âmbito da SDS/PE. Esse processo de reconfiguração se inicia, portanto,

pelos currículos, mas se manteve a organização dos espaços formativos bem como a estrutura de direção administrativa.

Dessa forma, prescrevem-se novas formas de realizar o ato de ensinar a formação policial militar, esperando novos comportamentos por parte dos formadores no instituído ensino policial, entretanto, os agentes e a estrutura são as mesmas, com seus *habitus* próprios do respectivo campo. No caso do CEMATA, manteve-se a estrutura organizacional da antiga APMP, cuja tradição da instrução militar moldou seus aspectos formativos.

Nesse cenário de mudanças, a partir de normativas estaduais, a ACIDES vai anunciando alinhamento com as diretrizes nacionais emanadas pela SENASP e estabelecendo concepções de formador que guardam relações com a função docente. Vai fixando, ao longo do tempo, requisitos específicos para selecionar especialistas que compõem o seu cadastro e, conseqüentemente, designá-los para atuar como formador no ensino policial da ACIDES, no caso desta pesquisa, ministrar aulas no CFO/PM. Essas exigências se assemelham àquelas de um Corpo Docente.

Estava em curso uma reconfiguração no perfil daquele que é designado para assumir a condição de formador. Contudo, ao mesmo tempo em que a ACIDES seguiria os estímulos presentes nas diretrizes nacionais para constituição da *docência* no emergente ensino policial, também entrava em conflito com as concepções de instrutor e requisitos ligados à valorização da experiência operacional para atuar como formador de seus próprios profissionais, comuns à tradição da instrução militar na APMP.

No que se refere às concepções de formador e requisitos sob a ótica de formadores, temos um conflito instalado. De um lado, temos formadores da ACIDES que se aproximam da ideia do formador concebido como *docente*, motivados para atuar numa relação de troca de conhecimento, a partir das interações em sala de aula com formandos, ser compreensivo, saber trabalhar em equipe. Do outro lado, temos formadores se mantêm sob o caráter de instrutor, motivado em reproduzir os valores e conhecimentos da corporação, a partir de características próprias no agir na instrução militar, como disciplinado e disciplinador, movido para servir de exemplo profissional para seus formandos.

Ainda nesse mesmo eixo, ao mesmo tempo em que formadores apontam para o entendimento de que os requisitos para ser formador da ACIDES devem estar ligados ao domínio de conhecimentos da experiência de vida operacional e de conhecimentos acerca da matéria ensinada, outros formadores apontam para a compreensão de que é preciso ter outras experiências, como a da vida acadêmica, e de outros conhecimentos julgados necessários, em especial aqueles ligados ao processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que nem todos aprendem de forma igual.

Os dados reforçam a ideia da presença da tradição da instrução militar no ensino policial ao revelar concepções e requisitos comuns à tradição da instrução militar, a partir da visão de formadores. Por outro lado, também revelaram concepções distintas por parte de formadores bem como o reconhecimento de que há outros requisitos para além daqueles comuns na instrução militar, ligados ao domínio de conhecimentos típicos da função *docente*.

Quanto aos saberes mobilizados por formadores nesse quadro de correlações de forças, ficou evidente que o ambiente do CEMATA/ACIDES está repleto de elementos típicos da tradição da instrução militar e a vivência do formador nos espaços de convivência e formativos vão se constituindo em oportunidade de diálogos e partilhas de experiências em torno do processo de formação policial. Deparando-se com uma estrutura comum à tradição da instrução militar, a maioria dos formadores vai se sentindo ambientado e prossegue com a reprodução de procedimentos militares. Por outro lado, alguns formadores ensaiam mudanças nas rotinas tradicionais na organização da sala de aula passando a flexibilizar cada vez mais as regras da caserna por entender a necessidade de promover avanços na interação e no processo de ensino-aprendizagem.

Os achados indicam rupturas em torno do domínio pleno do saber operacional sobre o saber curricular e disciplinar, comum na tradição da instrução militar. A mobilização de saberes curriculares vai se constituindo sob a influência das diretrizes nacionais e recepcionadas no âmbito da ACIDES. Entretanto, os dados também revelaram a forte relação que o saber da experiência operacional ainda assume na prática formativa de alguns formadores, os quais os veem como validadores ou lapidadores dessa fonte de saber, muito em função da compreensão

em torno do ato de ensinar a profissão policial, dentro da perspectiva do saber-fazer o trabalho policial.

Outro achado relevante refere-se ao fato que os formadores vão convivendo com o desenvolvimento das aulas em forma de rotinas comumente presentes na *instrução militar*, na forma de execução de tarefas repetidas, sob estímulo de erros e acertos, reforçando a resistência do *habitus* da tradição da instrução militar. Todavia, o que se viu também na atuação dos formadores da ACIDES é que eles estão convivendo com uma maior aproximação na relação formando-formador, ampliando a interação humana no exercício da função de ensinar a profissão policial.

Esse movimento de mudança vem produzindo reflexões em torno do planejamento das aulas e articulações dos elementos trabalhados em cada aula, dos erros e acertos debatidos com o propósito de consolidar os conhecimentos que estão sendo ensinados. Isso vai levando o formador a refletir acerca da necessidade de se apropriar de saberes distintos daqueles que eram considerados suficientes para atuar como formador no contexto da instrução militar, elegendo especificamente saberes ligados à dimensão didático-pedagógica, com enfoque distinto da tradição da instrução militar.

Nesse sentido, achados revelaram que o saber da experiência operacional vem se reconfigurando a partir da compreensão de um enfoque distinto em torno dos saberes tidos por Gauthier et al. (1998), em especial os saberes disciplinares e curriculares. As reconfigurações também perpassam pelo reconhecimento de saberes específicos para exercer a *docência* do ensino policial perspectivados pelas diretrizes nacionais e normativas estaduais proporcionam reflexões e mudanças de comportamento por parte de formadores, despertando a perspectiva de se apropriar de saberes oriundos da Ciência da Educação para atuar como formador, na qualidade de *docente* do ensino policial. Mesmo assim, essas reconfigurações anunciadas convivem intensamente com a força e a resistência da tradição da instrução militar, que se faz representar num movimento dinâmico de lutas, na esteira da manutenção da valorização dos saberes da experiência operacional.

Retomando nossa questão de partida, no contexto da afirmação do paradigma preventivo e educativo, presente nas políticas de segurança pública, que saberes vêm sendo mobilizados por formadores da ACIDES no âmbito da correlação de forças entre o *habitus* da instrução militar e a configuração da *docência* no ensino

policial? Concluímos que os achados indicaram a mobilização de saberes com enfoque distinto daquele vinculado à tradição da instrução militar por parte de formadores da ACIDES, mas ainda com grande valorização do domínio do saber operacional, sinalizando para reconfigurações mais significativas na mobilização de saberes disciplinares e saberes curriculares. Por outro lado, alguns formadores ainda mantêm suas práticas formativas com forte viés na mobilização de saberes ligados ao *habitus* da tradição da instrução militar, constatando inclusive a marcante presença de saberes experienciais ligados à função de instrutor, bem como saberes ligados à tradição pedagógica da instrução militar, o que denotou a resistência do *habitus* da tradição da instrução militar. Os achados também acenaram para uma busca por parte de formadores pelo domínio de saberes relacionados a uma dimensão didático-pedagógica com enfoque distinto da instrução militar, sugerindo a busca por saberes da Ciência da Educação, como forma de superar alguns limites no ensino policial, sinalizando uma emergente preocupação com a interação entre formador-formando. Isso indica um alinhamento com a perspectiva de avanços esperados com o advento do estatuto do ensino policial na ACIDES.

No caso, para configuração da *docência* no ensino policial, o desafio do formador está em incorporar elementos em sua prática formativa instituída nas bases do estatuto de ensino policial na ACIDES, mas no âmbito do campo militar, com suas rotinas e tradições militares, que vão, paulatinamente, assumindo a forma de resistência em torno do *habitus* da tradição da instrução militar. Importa considerar a análise das características específicas da estrutura da ACIDES e seu funcionamento, o que Bourdieu e Passeron (2008) descrevem como condições institucionais de reprodução cultural e social.

Como não se pode apenas mudar a estrutura e se esquecer dos agentes que a compõem, os formadores acabam sendo uma das peças importantes dessa engrenagem, imersa no processo de institucionalização do ensino policial na ACIDES. Nesse quadro, esta pesquisa procurou lançar feixes de luz sobre alguns de seus formadores, cumprindo com a missão de caracterizar saberes mobilizados no ensino policial da ACIDES e deixando questões a serem aprofundadas, em especial, essa aproximação de formadores com o exercício da *função* docente na medida em que se envolveram com outros níveis de interação humana e estão a realizar

reflexões em torno dos saberes necessários à prática *docente* no ensino policial na ACIDES.

Nesse cenário, o formador vai convivendo com uma expectativa de experimentar as bases desse ensino policial institucionalizado na ACIDES, em termos de novas perspectivas de sua atuação como formador, mas ao mesmo tempo vem apresentando resistências do *habitus* da tradição da instrução militar. Diante disso, julgamos ser pertinente avançar nos estudos acerca da compreensão dessa relação entre instrução militar e ensino policial no processo de formação desse profissional de segurança pública, principalmente no propósito de dar a conhecer caminhos trilhados nesse movimento de configuração da *docência* no ensino policial no âmbito da afirmação de um paradigma preventivo e educativo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. A. **Uma história da formação dos oficiais da Força Pública Paulista**: Academia do Barro Branco (1953-2008). 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educ. Pesqui.** [online]. v. 33, n. 2, pp. 281-295, 2007.
- ALVES, E. **A face oculta do ensino policial militar e a formação do jovem policial**. 2004. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- BARBOSA, M. S. S. **Educação em Direitos Humanos em uma instituição militar**. 2013. 277f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BASÍLIO, M. P. **O desafio da formação do policial militar no estado do Rio de Janeiro**: utopia ou realidade possível? 2007. 216f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.
- BARISI, G. La notion de "professionnalité" pour les syndicats en Italie, L'Emploi enjeux économiques & sociaux. **Colloque de Dourdan**, Galilée, Paris, p. 379–394, 1982.
- BAYLEY, D. **Padrões de policiamento**: uma análise internacional comparativa. Tradução de René Alexandre Belmonte. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.
- _____. Reforma do sistema policial como política externa. In: SLAKMON, Catherine; MACHADO, Maíra Rocha; BOTTINI, Pierpaolo Cruz (Orgs.). **Novas direções na governança da justiça e da segurança**. Brasília: Ministério da Justiça, 2006.
- BENGOCHEA, J. L. P.; GUIMARÃES, L. B.; GOMES M. L.; ABREU, S. R. A Transição de uma Polícia de Controle para uma Polícia Cidadã. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 119-131, mar. 2004.
- BLASIUS, L. **A resiliência e a formação do policial-militar**. 2008. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os usos sociais da ciência**: Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Bertrand do Brasil, 2007.

_____. **Homus academius**. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle; revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

_____.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRAEM, S. Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française. Comunicação apresentada na **Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52**, Instituto Superior das Ciências do trabalho e da empresa, Lisboa, 2000.

BRAND, A. F. **O processo de formação identitária e a incorporação, inculcação e encarnação do habitus militar**: um estudo etnográfico na PMSC. 2014. 717f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRASIL. **Manual do Instrutor**. Portaria nº 092 - EME, de 26 de setembro de 1997. 3. ed. Aprova o Manual Técnico T 21-250, 1997.

_____. **Bases Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais da área de Segurança do Cidadão**. Brasília: Ministério da Justiça, 2000.

_____. **Plano Nacional de Segurança Pública**: o Brasil diz não à violência. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

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

_____. **Matriz Curricular em Movimento**: Diretrizes Pedagógicas e Malha Curricular. Brasília: Ministério da Justiça, 2006.

_____. **Sistema Único de Segurança Pública**. 2. ed. Brasília: Ministério da Justiça, 2007.

_____. **Matriz Curricular Nacional:** Para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública. Ver. Ampliada. Brasília: Ministério da Justiça, 2009.

_____. **Matriz Curricular Nacional:** Para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública. Brasília: Ministério da Justiça, 2014.

BRUNETTA, A. A. **Reforma Intelectual da Polícia Militar.** 2012. 150f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

CARVALHO, V. A.; SILVA, M. R. F. Política de Segurança Pública no Brasil: avanços, limites e desafios. **Rev. Katálisis [online]**. v. 14, n. 1, pp. 59-67, 2011.

CERQUEIRA, H. G. **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. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **Os paradoxos do currículo da Academia de Polícia Militar do Barro Branco:** a cidadania como fundamento das Forças de Segurança Pública. 2011 246f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CRUZ, L. A. **Currículo e Contra-Currículo:** uma análise da formação profissional dos soldados do ronda do quartirão. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 31-42.

DETONI, M. P. **Formação policial:** contribuições pedagógico-filosóficas. 2013 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013.

DONATO, R. S. **Educação em direitos humanos na polícia militar do Rio Grande do Sul:** considerações e propostas. 2014 120f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

DUBAR, C. La qualification à travers les journées de Nantes. **Sociologie du Travail**, Paris, XXIX (1), p. 3-14, 1987.

FARIA, C. J. G. **"Vocês agora estão começando a parecer gente" - A transformação do indivíduo em quase Estado:** um estudo etnográfico no curso de

Formação dos Soldados da Polícia Militar de Pernambuco. 2014 180f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

FERREIRA, J. J. **A formação do policial militar**: os desafios para a promoção dos direitos da população em situação de rua. 2015. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, agosto, 2002.

FRANÇA, F. G. **Segurança pública e a formação policial militar**: os direitos humanos como estratégia de controle institucional. 2012. 161f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, C. H. **O que está faltando aqui é disciplina de formar polícia**: análise da introdução da disciplina Direitos Humanos na formação policial militar no Espírito Santo. 2013. 167f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2013.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

GOLDSTEIN, H. **Policiando uma Sociedade Livre**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

GRAEFF, B. P. **O policial militar em tempos de mudança**: ethos, conflitos e solidariedades na Polícia Militar do Estado de São Paulo. 2006. 250f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

GONÇALVES, M. R. **Centro de Instrução Militar de Mato Grosso (1952 a 1960)**. 2009. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

HAMADA, H. H. **Ensino profissional na Polícia Militar de Minas Gerais**: Análise do efeito-professor no curso técnico em segurança pública. 2008. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. **Um olhar além dos quadros: o que fazem os professores no ensino profissional de segurança pública.** 2016. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

HORA, I. A. C. **A atuação de pedagogas policiais em ambientes educacionais militarizados** – possibilidades e limites. 2015. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

HOYLE, E. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). **World yearbook of education 1980: professional development of teachers.** London: Kogan, 1980. p. 42-54.

JACONDINO, E. N. **Poder/Saber e Corpo: os regimes disciplinares e a construção microfísica da profissionalização da segurança pública.** 2011. 250f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KARPINSKI, M. T. **Formação do Oficial da Polícia Militar do Paraná.** 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

KROK, J. T. **O vínculo constitucional entre o Exército e as Polícias Militares: reflexos na estrutura organizacional, formação e prática profissional (1934 -1988).** 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

KRUGER, F. M. **A formação educacional e profissional do policial militar do Estado do Paraná: um direito da personalidade.** 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Centro Universitário de Maringá, Maringá, 2011.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1988. (Ed. original americana, 1962).

LANDINI, T. S.; PASSIANI, E. Jogos Habituais - sobre a noção de Habitus em Pierre Bourdieu e Norbert Elias. **X Simpósio Internacional Processo Civilizador.** Campinas, SP, 1-4 abr. 2007.

LEAL, G. R. **Currículo cultura: uma autoetnografia na Academia de Política Militar Costa Verde.** 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

LIMA, E. M. O. **Polícia e policiamento: as ambivalências da formação profissional e as práticas policiais na periferia de Belém.** 2011. 94f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

LOPES, P. B. **Curso de Bacharelado em ciências militares: reconstrução do percurso sócio-histórico e análise da concepção pedagógica e perspectivas.** 2011.

202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, R. S. **Ensino Policial Militar**. 2008.141f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MACHADO, F. L. **Tessitura da individuação**: como o aluno a oficial da academia de polícia militar costa verde se torna o que é. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, D. H. **“Formar comandantes. Proteger a sociedade”**. Concepções de formação do curso de oficiais da Academia Policial Militar Tiradentes de Palmas em relação à formação humana. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2014.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, A. K. P. C. **Segurança Pública, Formação Policial e Mediação de Conflitos**: novas orientações para a atuação de uma polícia cidadã? 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

MIRANDA, M. R. M. **A formação profissional dos Oficiais da primeira Turma do Curso de Bacharelado em Segurança Pública e do Cidadão (2002/2005) no Estado do Amazonas**: estudo de caso. 2008. 107f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.

MONJARDET, D. **O que faz a polícia**: sociologia da força pública. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. Ed. Ver. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, U. Q. Pierre Bourdieu: Campo, Habitus e capital simbólico um método de análise para políticas públicas para música popular e a produção musical e, Curitiba

(1971-1983). **Anais do V Fórum de pesquisa científica em artes**. Curitiba-PR, 2006.

MOURA, J. A. A. **A prática docente na Academia de Polícia Militar do Piauí: uma abordagem à luz do agir comunicativo**. 2006. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

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

NASCIMENTO, D. A. **Concepções de professores da Academia de Polícia Militar de Brasília acerca do aluno policial militar**. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

NASCIMENTO, I. O. **Competência de soldado: relações de Gênero e Formação Profissional na Polícia Militar**. 2013 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

NÉRICI, I. **Educação e Ensino**. São Paulo: IBRASA, 1985.

PAREDES, J. A. O. **As representações sociais na Academia de Polícia Militar do Estado de Mato Grosso pelo seu corpo de cadetes**. 2013. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato grosso, Cuiabá, 2013.

PEREIRA, B. C. **Da Instrução Militar ao Ensino Policial: profissionalidade docente requerida para atuar como formador na Academia Integrada de Defesa Social**. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

PEREIRA, E. G. **O Ensino na Academia da Polícia Militar em Goiás: 1970-2012**. 2013. 244f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

PERRENOUD, P. A. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PERNAMBUCO. **Nota de Instrução nº 006, de 14 de abril de 2000**. Curso de Preparação de Instrutores da Polícia Militar (CPI/PM). Academia de Polícia Militar do Paudalho, PE, 2000.

_____. **Lei complementar nº 066, de 19 de janeiro de 2005**. Modifica dispositivos da lei complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003, e dá outras providências. Recife, PE, 2005a.

_____. **Decreto nº 28.486, de 17 de outubro de 2005.** Aprova o Regulamento Geral da Academia Integrada de Defesa Social do Estado de Pernambuco – ACIDES. Recife, PE, 2005b.

_____. **Portaria SDS nº 1.213, de 06 de julho de 2007.** Cria o Cadastro Estadual de Especialistas no Conhecimento e no Ensino de Temas relativos à Defesa social, no Âmbito da Academia Integrada de Defesa Social - ACIDES. Recife, PE, 2007.

_____. **Portaria SDS nº 2.183, de 19 de agosto de 2009.** Altera o Cadastro Estadual de Especialistas no Conhecimento e no Ensino de Temas relativos à Defesa social, no Âmbito da Academia Integrada de Defesa Social - ACIDES. Recife, PE, 2009.

PONCIONI, P. F. **Tornar-se policial:** a construção da identidade profissional do policial no estado do Rio De Janeiro. 2004. 340f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do Estado do RL. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, set/dez, p. 585-610, 2005.

_____. Tendências e desafios na formação policial no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 22-31, 2007.

_____. Políticas públicas para a educação policial no Brasil: Propostas e Realizações. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 17, n. 33, p. 315-331, 2012.

PUENTES, R.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

RAMOS, K. M. C. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária** – Um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Porto: Porto Editorial, 2010.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, Presidente Prudente, v. 13, p. 108-126, 2005.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr 2007.

ROLIM, M. **A síndrome da rainha vermelha:** policiamento e segurança pública no século XXF. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

RONDON FILHO, E. B. **Fenomenologia da educação jurídica na formação policial militar**. 2008. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

RUDNICKI, D. **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 em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTO, M. C. E. **O uso da aprendizagem baseada em problemas**: o caso da Academia de Polícia Militar/BA. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Segurança Pública) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANDES, W. F. **O uso legal da força na formação de jovens tenentes**: um desafio para atuação democrática da Polícia Militar do Mato Grosso. 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências**. 16. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, D. L. **Cultura, aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências**: a formação de policiais militares para o exercício da profissão em uma sociedade democrática. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SAPORI, L. F. **Segurança pública no Brasil**: Desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SETTON, M. G. J. A Teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ. [Online]**. n. 20, pp. 60-70, 2002.

SILVA, A. M. S. **A Formação de Praças da Polícia Militar do Piauí**: uma análise a partir da prática pedagógica do oficial formador. 2012 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

SILVA, J. B. **A violência policial militar e o contexto da formação profissional**: um estudo sobre a relação entre violência e educação no espaço da Polícia Militar

do Rio Grande do Norte. 2009. 129f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SILVA, R. R. **Entre a caserna e a rua**: o dilema do “pato. Uma análise antropológica da instituição policial militar a partir da Academia de Polícia Militar Dom João VI. 2009. 208f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

SILVA, S. R. R. **Os saberes em potencial da atividade policial ostensiva**: sistematizando modelos a partir da experiência potiguar. 2007. 238f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SOARES, L. E. A Política nacional de Segurança Pública: históricos, dilemas e desafios. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 20, pp. 77-97, 2007.

SOUZA, A. P. **A educação em direitos humanos na polícia militar**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, B. D. **O Ensino Policial e a Formação de Oficiais na Academia de Polícia Militar do Estado de Goiás**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2003.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. Washington, v. 15, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. **Havard Education Review**, Cambridge. V. 57, n. 1 p. 313-333, fev. 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THIERY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública** [online]., vol. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.

THOMAS, G. Introdução: evidência e prática. In: THOMAS, G. et al. **Educação baseada em evidências**: atualização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 9-27.

TOBIAS, A. F. S. **A (trans)formação de Oficiais da Polícia Militar de Sergipe**. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-204.

VEIGA, I. P. A. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VEIGA-NETO, A. Paradigmas? Cuidados com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VENDRAMINI, G. J. **Educação de Policiais Militares: um desafio da sociedade democrática**. 2004. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

VERAS, J. B. R. **Docência na Polícia Militar do Ceará: Curso de Formação de Soldado de Fileiras (Turma 2007)**. 2008. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

VOSGERAU, D.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Doutorando: Benôni Cavalcanti Pereira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Maria da Cruz Ramos

Questionário no âmbito da Pesquisa de Doutorado em Educação (UFPE)

Tema: *Saberes mobilizados no ensino policial no contexto de um movimento de reconfiguração da profissionalidade docente de formadores na ACIDES*

Caro (a) Formador (a),

Este questionário faz parte do estudo que está sendo desenvolvido no âmbito da pesquisa de doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco tendo como temática central os saberes mobilizados no ensino policial no âmbito da ACIDES

Considerando a existência de uma fase posterior da pesquisa, há um campo destinado a identificação, contudo, ressalto que as informações aqui prestadas terão cunho confidencial de pesquisa científica, ressaltando que suas respostas são imprescindíveis para realização da pesquisa.

Antecipadamente agradeço toda atenção e tempo dispensados!

1. DADOS GERAIS

1.1. Tempo de Serviço na SDS: _____ anos:

1.3. Tempo de experiência no Serviço Operacional: _____ anos

1.4. Tempo de experiência no Serviço Administrativo: _____ anos

1.5. Atualmente, atua na área operacional ou administrativa? ADM (☐) OPER (☐)

1.6. Escolaridade: Nível Superior: _____

Pós-Graduação: Especialização (☐) - Área: _____

Mestrado (☐) - Área: _____

Doutorado (☐) - Área: _____

1.7 **Docência:** Indique suas experiências em atividades de sala de aulas:

- () Ensino Fundamental ou Médio - _____ anos
 () Ensino Técnico-Profissional (Policia) - _____ anos
 () Ensino Superior - _____ anos

2. DADOS DE INSTRUTORIA NA ACIDES

2.1. Há quanto tempo você exerce a função de formador? _____ Anos

2.2. Em que cursos de formação você foi designado para ministrar aulas a partir do ano de 2006 na ACIDES? Cite a Curso e Ano.

Ex. Curso de Formação de Soldados, 2009.

Curso	Ano (s)	Curso	Ano (s)

3. ATIVIDADE DE INSTRUTORIA NA ACIDES

3.1 O que lhe motivou a ser formador na ACIDES?

3.2 Quais as características que você considera necessárias para ser um formador no âmbito do Ensino Policial?

3.3 Em sua opinião, que conhecimentos são necessários para atuar como formador no Ensino Policial?

3.4 Como formador que elementos vêm sendo imprescindíveis para a sua atuação no Ensino Policial?

3.5 Na sua experiência como formador você vem observando alguma mudança em termos da sua atuação no Ensino Policial? Em que sentido?

APÊNDICE B – Roteiro de Observação

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – PRÁTICA FORMATIVA

Objetivo: analisar os saberes mobilizados pelos formadores no âmbito do Ensino Policial

Formador observado: _____

Curso/Disciplina: _____

Data da Observação: ____/____/____

Código da Observação: OB1

Início da Observação: ____:____ Término da Observação: ____:____

Local: _____

1) Organização da sala de aula

2) Organização e desenvolvimento da aula

2.1 Procedimentos iniciais;

2.2 Estratégias de Ensino;

2.3. Recursos didáticos;

2.4 Interações entre formador-formando e formando-formando (tratamento entre formando e formadores; padrões de disciplina e hierarquia; uso de perguntas e questionamentos; capacidade de escutar e responder);

2.5 Procedimentos e Instrumentos de avaliação.

3) Procedimentos de encerramento da aula

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que vem lhe motivando a continuar sendo formador no âmbito do Ensino Policial na ACIDES?
2. Você exerce outra atividade docente? Em caso afirmativo, como ela contribui para docência no Ensino Policial?
3. Na sua visão, que conhecimentos são balizadores da sua atuação como formador no contexto da ACIDES?
4. Você vem identificando mudanças no Ensino Policial? Como isso tem influenciado seu trabalho como formador no âmbito da ACIDES?
5. Na condição de formador, o que significa ou representa a matriz curricular nacional para formação dos profissionais de segurança pública? E os projetos de cursos da ACIDES? Como eles influenciam sua atuação no ensino policial?
6. Na função de formador, o que vem sendo exigido de você no âmbito da sala de aula?
7. Como você se organiza para as atividades em sala de aula?
8. Que desafios vêm se apresentando para o exercício de sua função de ensinar no ambiente de formação policial militar?
9. Como se deu sua formação para atuar como formador no Ensino Policial?
10. Fique livre para acrescentar algo no foco da temática.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento
Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento

Meu nome é BENÔNI CAVALCANTI PEREIRA, Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e como parte das exigências do curso de doutorado, devo desenvolver um trabalho de pesquisa científica nos moldes de uma tese.

Este trabalho que está sendo orientado pela Prof.^a Dr.^a Kátia Maria da Cruz Ramos, tem como tema os saberes mobilizados no ensino policial na ACIDES. O objetivo é analisar os saberes mobilizados por formadores no âmbito do ensino policial na ACIDES e para isso pretendo aplicar um questionário individual com cada participante, observar parte das aulas ministradas no CFO PM e realizar entrevistas após término das disciplinas, em local e horário convenientes ao colaborador.

No questionário haverá perguntas fechadas e abertas no dizem respeito as suas vivências particulares e dentro do curso realizado na ACIDES. Você poderá se recusar a responder a qualquer pergunta ou interromper o preenchimento do questionário, se julgar conveniente. As análises do trabalho em questão serão feitas utilizando códigos, de forma a ser garantido o seu direito ao anonimato. Ressalto que o anonimato será garantido em todas as fases do trabalho.

Qualquer dúvida sobre o procedimento poderá ser esclarecida durante a aplicação. Sua participação é totalmente voluntária. Considerando o que foi explicitado acima:

Eu, _____ aceito participar desse estudo, sabendo que esta participação é voluntária.

Assinatura do participante _____

Assinatura do pesquisador _____

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPE

Fone-2126-8327

APÊNDICE E – Levantamento das Pesquisas do Estado do Conhecimento

Ano	Autor	TÍTULO DA TESE/DISSERTAÇÃO	Nível	Área	IES – Local da Pesquisa
2004	Alves, E.	A FACE OCULTA DO ENSINO POLICIAL MILITAR E A FORMAÇÃO DO JOVEM POLICIAL	Mestrado	Educação	UFES – Espírito Santo
2004	Vendramini, G. J.	EDUCAÇÃO DE POLICIAIS MILITARES: um desafio da sociedade democrática	Mestrado	Educação	USP – PM São Paulo
2004	Poncioni, P. F.	TORNAR-SE POLICIAL: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO POLICIAL NO ESTADO DO RJ	Doutorado	Sociologia	USP - Rio de Janeiro
2006	Moura, J. A. A.	A PRÁTICA DOCENTE NA ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ: uma abordagem à luz do agir comunicativo	Mestrado	Educação	UFPI - Piauí
2006	Cerqueira, H. G	A DISCIPLINA MILITAR EM SALA DE AULA: a relação pedagógica em uma instituição formadora de oficiais da Polícia Militar do estado de São Paulo.	Mestrado	Educação	PUC/SP - São Paulo
2007	Rudnicki, D.	A FORMAÇÃO SOCIAL DE OFICIAIS DA PM: análise do caso da academia da Brigada Militar do Rio Grande do Sul	Doutorado	Sociologia	UFRS - Rio Grande do Sul
2007	Silva, S. R. R.	OS SABERES EM POTENCIAL DA ATIVIDADE POLICIAL OSTENSIVA: SINTETIZANDO MODELOS A partir da experiência potiguar.	Doutorado	Educação	UFRN - Rio Grande do Norte
2007	Sandes, W. F.	O USO LEGAL DA FORÇA NA FORMAÇÃO DE JOVENS TENENTES: um desafio para atuação democrática da Polícia Militar de Mato Grosso	Mestrado	Educação	UFMT - Mato Grosso
2007	Basílio, M. P.	O DESAFIO DA FORMAÇÃO DO POLICIAL MILITAR NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: utopia ou realidade possível?	Mestrado	Administr.	FGV- Rio de Janeiro
2008	Hamada, H. H.	ENSINO PROFISSIONAL NA POLICIA MILITAR DE MINAS GERAIS: análise do efeito-professor no curso técnico em segurança pública.	Mestrado	Educação	UFMG - Minas Gerais
2008	Rondon Filho, E. B.	FENOMENOLOGIA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NA FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR	Mestrado	Educação	UFMT - Mato Grosso
2008	Veras, J. B. R.	DOCÊNCIA NA POLÍCIA MILITAR DO CEARÁ: Curso de Formação de Soldado de Fileiras (Turma 2007).	Mestrado	Educação	UEC - Ceará
2008	Brasius, L.	A RESILIÊNCIA E A FORMAÇÃO DO POLICIAL MILITAR.	Mestrado	Educação	UFPR - Paraná

2008	Krok, J. T.	O VÍNCULO CONSTITUCIONAL ENTRE O EXÉRCITO E AS POLÍCIAS MILITARES: reflexos na estrutura organizacional, formação e prática profissional (1934 – 1988)	Mestrado	História	UFES - Espírito Santo
2008	Miranda, M. R. M.	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS OFICIAIS DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE BACHARELADO EM SEGURANÇA PÚBLICA E DO CIDADÃO (2002/2005) NO ESTADO DO AMAZONAS: estudo de caso.	Mestrado	Administr.	FGV - AMAZONAS
2008	Luiz, R. S.	ENSINO POLICIAL MILITAR.	Doutorado	Educação	PUC/SP - São Paulo
2009	Silva, J. B.	A VIOLÊNCIA POLICIAL MILITAR E O CONTEXTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: um estudo sobre a relação entre a violência e educação no espaço da PMRN	Mestrado	Ciências Sociais	UFRN - Rio Grande do Norte
2009	Silva, R. R.	ENTRE A CASERNA E A RUA : o dilema do pato	Mestrado	Antropologia	UFF - Rio de Janeiro
2009	Gonçalves, R. G.	CENTRO DE INSTRUÇÃO MILITAR DE MATO GROSSO: processo de criação e desativação do Curso de Formação de Oficiais (1952 a 1960)	Mestrado	Educação	UFMT - Mato Grosso
2011	Miranda, A. K. P. C.	SEGURANÇA PÚBLICA, FORMAÇÃO POLICIAL E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: novas orientações para a atuação de uma polícia cidadã?	Mestrado	Políticas Públicas e Sociedade	UEC - Ceará
2011	Kruger, F. M.	FORMAÇÃO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL DO POLICIAL MILITAR DO ESTADO DO PARANÁ: um direito da personalidade	Mestrado	Ciências Jurídicas	CESUMAR - Paraná
2011	Cerqueira, H. G.	OS PARADOXOS DO CURRÍCULO DA ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR DO BARRO BRANCO: a cidadania como fundamento das forças de segurança pública	Doutorado	Educação	PUC/SP - São Paulo
2011	Jacondino, E. N.	PODER/SABER E CORPO: os regimes disciplinares e a construção microfísica da profissionalização da segurança pública	Doutorado	Sociologia	UFRS - Rio Grande do Sul
2011	Leal, G. R.	CURRÍCULO CULTURAL UMA AUTOETNOGRAFIA NA ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR COSTA VERDE	Mestrado	Educação	UFMT - Mato Grosso
2011	Lopes, P. B.	CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS MILITARES: reconstrução do percurso sócio-histórico e análise da concepção pedagógica e perspectivas.	Mestrado	Educação	UFMG - Minas Gerais

2011	Lima, E. M. O.	POLÍCIA E POLICIAMENTO: as ambivalências entre a formação profissional e a prática policial na periferia de Belém.	Mestrado	Ciências Sociais	UFPA - Pará
2012	Souza, A. P.	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA POLÍCIA MILITAR	Mestrado	Direito	USP - São Paulo
2012	Brunetta, A. A.	REFORMA INTELECTUAL DA POLÍCIA MILITAR	Doutorado	Sociologia	UEP - São Paulo
2012	França, F. G.	DISCIPLINAMENTO E HUMANIZAÇÃO: a formação policial militar e os novos paradigmas educacionais de controle e vigilância.	Mestrado	Sociologia	UFPB - Paraíba
2012	Silva, A. M. S	A FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA PMPI: uma análise a partir da prática pedagógica do Oficial Formador	Mestrado	Educação	UFPI - Piauí
2012	Nascimento, D. A.	CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR DE BRASÍLIA ACERCA DO ALUNO POLICIAL MILITAR	Mestrado	Educação	UnB - Brasília
2013	Cruz, L. A	CURRÍCULO E CONTRA-CURRÍCULO UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS SOLDADOS DO RONDA QUARTEIRÃO	Mestrado	Políticas Públicas e Sociedade	UEC - Ceará
2013	Detoni, M. P.	FORMAÇÃO POLICIAL: contribuições pedagógico-filosófica	Mestrado	Educação	UPF - Rio grande do Sul
2013	Garcia, C. R	O QUE ESTÁ FALTANDO AQUI É DISCIPLINA DE FORMAR POLÍCIA: análise da introdução da disciplina de Direitos Humanos na formação policial da PMES	Doutorado	Sociologia	UENF - Espírito Santo
2013	Paredes, J. A. O.	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA ACADEMIA DE POLICIA MILITAR DO ESTADO DE MATO GROSSO PELO SEU CORPO DE CADETES.	Mestrado	Educação	UFMT - Mato Grosso
2013	Pereira, E. G.	O ENSINO NA ACADEMIA DA POLÍCIA MILITAR EM GOIÁS: matrizes curriculares - mudanças e permanências (1970 -2012)	Mestrado	História	PUC/GO - Goiás
2013	Nascimento, I. O.	COMPETÊNCIAS DE SOLDADO: relações de gênero e formação profissional na policial militar	Mestrado	Educação	UFPB - Paraíba
2013	Barbosa, M. S. S.	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NUMA INSTITUIÇÃO MILITAR	Doutorado	Psicologia Social	UFPB - Paraíba
2013	Karpinsky, M. T.	FORMAÇÃO DO OFICIAL DA PMPR	Mestrado	Educação	UFPR - Paraná
2013	Pereira, B. C.	DA INSTRUÇÃO POLICIAL AO ENSINO POLICIAL: profissionalidade <i>docente</i> requerida para atuar como formador na ACIDES	Mestrado	Educação	UFPE- Pernambuco

2014	Faria, C. J. G.	“VOCÊS AGORA ESTÃO COMEÇANDO A PARECER GENTE”: A TRANSFORMAÇÃO DO INDIVÍDUO EM QUASE ESTADO: um estudo etnográfico no curso de formação de soldados da Polícia Militar de Pernambuco	Mestrado	Antropologia	UFPE- Pernambuco
2014	Brand, A. F.	O PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA E A INCORPORAÇÃO, INCULCAÇÃO E ENCARNAÇÃO DO HABITUS MILITAR: um estudo etnográfico na PMSC.	Doutorado	Psicologia	UFSC - Santa Catarina
2014	Santo, M. C. E.	O USO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: o caso da Academia de Polícia Militar/BA	Mestrado	Segurança Pública	UFBA - Bahia
2014	Donato, R. S.	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA POLÍCIA MILITAR DO RIO GRANDE DO SUL: considerações e propostas.	Mestrado	Direito	UNISC - Rio Grande do Sul
2014	Santos, D. L.	CULTURA, APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: a formação de policiais militares para exercício da profissão em uma sociedade democrática.	Mestrado Profissional	Gestão em Organizações Aprendentes	UFPB - Paraíba
2014	Melo, D. H.	“FORMAR COMANDANTES. PROTEGER A SOCIEDADE” concepções de formação do curso de Oficiais da APMT em relação à formação humana	Mestrado	Educação	UFTO - Tocantins
2014	Tobias, A. F. S.	A (TRANS)FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA PMSE	Mestrado	Educação	UFSE - SERGIPE
2015	Hora, I. A. C.	A ATUAÇÃO DE PEDAGOGAS POLICIAIS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS	Mestrado	Educação	UFS - Sergipe
2015	Almeida, E. A.	UMA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS OFICIAIS DA FORÇA PÚBLICA PAULISTA: Academia do Barro Branco (1953-2008)	Doutorado	Educação	UEC - São Paulo
2015	Ferreira, J. J.	A FORMAÇÃO DO POLICIAL MILITAR: os desafios para a promoção dos direitos da população em situação de rua.	Mestrado	Educação	UFMT - Mato Grosso
2016	Machado, F. L.	TESSITURA DA INDIVIDUAÇÃO: como o aluno a oficial da Academia de Polícia Militar Costa Verde se torna o que é.	Mestrado	Educação	UFMT - Mato Grosso
2016	Hamada, H. H.	UM OLHAR ALÉM DOS QUADROS: o que fazem os professores no ensino profissional de segurança pública	Doutorado	Educação	UFMG - Minas Gerais