

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

JUARÍ ALEXANDRE SANTOS

**O PERFIL PROFISSIONAL DOCENTE DOS POLICIAIS MILITARES QUE
LECIONAM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO NA ACADEMIA DE POLÍCIA
MILITAR DE MINAS GERAIS**

Belo Horizonte

2023

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

JUARÍ ALEXANDRE SANTOS

**O PERFIL PROFISSIONAL DOCENTE DOS POLICIAIS MILITARES QUE
LECIONAM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO NA ACADEMIA DE POLÍCIA
MILITAR DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica

Orientadora: Prof.a Dr.^a Maria Adélia da Costa

Belo Horizonte

2023

Santos, Juarí Alexandre
S237p O perfil profissional docente dos policiais militares que lecionam nos cursos de formação na Academia de Polícia Militar de Minas Gerais / Juarí Alexandre Santos. – 2023.
126 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientadora: Maria Adélia da Costa.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Academia de Polícia Militar de Minas Gerais – Teses. 2. Ensino profissional – Teses. 3. Tecnologia – Estudo e ensino – Teses. 4. Professores – Formação – Teses. 5. Formação policial – Teses. 6. Policiais militares – Teses.
I. Costa, Maria Adélia da. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 370.1108151



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC n.º. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Juari Alexandre Santos

**“O PERFIL PROFISSIONAL DOCENTE DOS POLICIAIS MILITARES QUE
LECIONAM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO NA ACADEMIA DE POLÍCIA
MILITAR DE MINAS GERAIS”**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 06 de setembro de 2023 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Maria Adélia da Costa – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Raquel Quirino
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Paulo Têgo Gomes de Oliveira
Academia da Polícia Militar de Minas Gerais

**Dedico este trabalho a pessoa que
sempre acreditou em mim,
sempre confiou em mim,
sempre me empoderou,
sempre me incentivou,
sempre me ensinou,
sempre me orientou,
sempre me acolheu:**

**Minha querida orientadora,
Dra. Maria Adélia da Costa.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os co-responsáveis pela realização deste trabalho, a saber:

Deus;

Minha esposa, Gracielle;

Meus filhos, Lucca e Lis;

Meus pais, Joaquim e Carmen;

Minhas parceiras de caminhada, Carol, Juliana e Michelli;

Meus e minhas docentes, Antônio Tomasi, Matusalém Duarte, Vandeir Matias, Admardo Júnior, Irlen Antônio, Luiz Henrique, Márcia Gorett, e Raquel Quirino;

Meus ex-comandantes, Coronel Osvaldo e Tenente Coronel Novais;

Minhas escolas, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, e Academia de Polícia Militar de Minas Gerais.

RESUMO

Quem policia os policiais, e, quem forma os formadores são duas questões ainda em debate, cujas respostas orbitam em torno do cerne da pesquisa transcorrida, que buscou entender como são formados os policiais professores. A pesquisa originou-se a partir de discussões acerca da situação do policial militar, que não se formou para a profissão professor, mas atua como docente na formação de novos policiais. Os estudos sobre o tema, Formação de Policiais Militares Professores para Educação Profissional e Tecnológica na Polícia Militar de Minas Gerais, tiveram como motivação inicial a necessidade de produção de conhecimento científico e sua respectiva aplicação. Os apontamentos somente foram possíveis devido a uma estratégia metodológica bem delineada, e que comportou o desenvolvimento da pesquisa em três frentes distintas (pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de levantamento). O questionário, constituído de doze perguntas, foi respondido por 355 professores, admitindo-se inferências até então nunca antes procedidas. Assim, por meio da compreensão dos processos formativos dos policiais militares professores que atuam nos cursos de formação na Polícia Militar de Minas Gerais, os trabalhos científicos permitiram definir a trajetória profissional destes docentes. A partir de tal concepção foi possível determinar o perfil do professorado policial militar em relação aos saberes experienciais, aos saberes disciplinares e saberes curriculares, e aos saberes da formação profissional. Os resultados constituem importante ponto de inflexão que permitirá, a partir de então, a constituição de novos itinerários formativos por parte da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica, formação policial, formação docente, formação de professores policiais militares.

ABSTRACT

Who polices the police and who trains the trainers are two questions still under debate, the answers to which revolve around the core of the research carried out, which sought to understand how police teachers are trained. The research originated from discussions about the situation of the military police, who did not graduate for the teaching profession, but acts as a teacher in the training of new police officers. Studies on the subject, Training of Military Police Teachers for Professional and Technological Education in the Military Police of Minas Gerais, had as their initial motivation the need to produce scientific knowledge and its respective application. The notes were only possible due to a well-designed methodological strategy, which included the development of the research on three different fronts (bibliographic research, documentary research and survey research). The questionnaire, consisting of twelve questions, was answered by 355 teachers, admitting inferences that had never been made before. Thus, through understanding the training processes of military police teachers who work in training courses at the Military Police of Minas Gerais, the scientific work allowed defining the professional trajectory of these teachers. Based on this conception, it was possible to determine the profile of the military police teaching staff in relation to experiential knowledge, disciplinary knowledge and curricular knowledge, and professional training knowledge. The results constitute an important turning point that will allow, from then on, the creation of new training itineraries by the Military Police Academy of Minas Gerais.

Key words: professional and technological education, police training, teaching training, training of military police teachers.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Quadro 01: Indicadores de formação docente	13
Figura 01: Sistema de Educação de Polícia Militar	35
Quadro 02: Categorias de Análise	38
Figura 02: O saber policial	41
Figura 03: Bases conceituais da EPT	45
Figura 04: Perfil professor da EPT	50
Figura 05: Saberes docentes	56
Quadro 03: Os saberes dos professores	58
Figura 06 – Classificação metodológica da pesquisa	62
Figura 07 – Estruturação das técnicas empregadas	64
Figura 08 – Técnica de coleta X Conteúdo programático	65
Quadro 04: Pesquisa bibliográfica	66
Quadro 05: Pesquisa documental	67
Figura 09 – Fluxograma da aplicação do questionário na APM	71
Figura 10 – Etapas da análise de conteúdo	72
Gráfico 01: Posto ou Graduação dos Professores Militares	80
Gráfico 02: Tempo de serviço policial dos professores militares	81
Gráfico 03: Tempo de serviço docente dos professores militares	82
Gráfico 04: Cursos nos quais os professores lecionam	83
Gráfico 05: Área de formação referente à graduação dos professores	84
Gráfico 06: Indicadores de formação docente	86
Gráfico 07: Grau acadêmico	87
Gráfico 08: Formação na área de Educação	89
Gráfico 09: Modalidades de formação continuada	90
Gráfico 10: Disciplina cursada	91
Gráfico 11: Cursos livres de formação de multiplicadores	92
Figura 11: Perfil do professor policial militar	94

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	10
1.1. Justificativa	14
1.2. Motivação	16
1.3. Objeto de estudo	18
1.4. Objetivos	19
1.5. Organização estrutural da pesquisa	20
CAPÍTULO 2 – PROCESSOS HISTÓRICOS ACERCA DO MODELO DE POLÍCIA	22
2.1. Paradigmas de segurança	23
2.2. Eras da polícia moderna	27
2.3. O que faz a polícia	31
CAPÍTULO 3 – DESENVOLVIMENTO E MOBILIZAÇÃO DE SABERES E COMPETÊNCIAS POLICIAIS	32
3.1. A formação do policial militar	33
3.2. Competências policiais	37
3.3. O saber policial	40
CAPÍTULO 4 – ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	42
4.1. Aspectos gerais da educação profissional e tecnológica	43
4.2. O processo de formação de professores na educação profissional	46
4.3. Profissão docente	52
4.4. Saberes docentes	55
CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA	60
5.1. Metodologia científica	61
5.2. Técnicas de coleta e análise de dados	64

CAPÍTULO 6 – RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES	74
6.1. Aspectos normativos que regulamentam o corpo docente policial militar	75
6.2. Perfil dos sujeitos de pesquisa - percurso profissional e formação em ciências da educação	78
CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A	107
APÊNDICE B	112
ANEXO A	118
ANEXO B	121

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Inicialmente, observa-se que, no Brasil, a violência e a criminalidade têm aumentado continuamente desde meados da década de 80, agravando-se, sobretudo nas regiões metropolitanas das grandes capitais. Dados registrados no Atlas da Violência (BRASIL, 2019) indicam que, no ano de 2013, o número de homicídios no Brasil correspondia a 10% do total mundial. Já em 2018, o Brasil ocupava a nona posição no ranking de países mais violentos do mundo.

Nesse cenário, de descontrole do fenômeno social da violência e da criminalidade, estão inseridas as Polícias Militares, responsáveis constitucionais pelas ações de polícia ostensiva e preservação da ordem pública. Totalizando cerca de 412.000 (quatrocentos e doze mil) policiais militares em todo Brasil, subdivididos entre 27 corporações estaduais, tais agentes correspondem a 75% de todo o efetivo policial existente no país (BRASIL, 2019).

Durante quase três décadas (1964-1988), as polícias militares brasileiras tiveram suas metodologias de organização e atuação germinadas e arraigadas no Paradigma de Segurança Nacional. Neste cenário, as Forças Armadas desenvolveram doutrinas de defesa e ordem pública fundamentadas na noção de ordem política e social. Após transitarem pelo Paradigma da Segurança Pública, no qual se deixou de coibir o cidadão para protegê-lo, atualmente as polícias caminham rumo ao Paradigma da Segurança Humana e Cidadã, que se refere a uma ordem cidadã democrática, baseada na garantia dos Direitos Humanos (SORJ, 2005).

Deste modo, percebe-se um enorme esforço das polícias em redirecionarem suas estratégias de atuação para rotinas de aproximação da comunidade. Assim, buscam se adaptar as estruturas organizacionais ao modelo de sociedade democrática contemporânea e desvencilharem-se das concepções ideológicas dos modelos passados. Para tal, não há outro caminho que não seja a educação (CERQUEIRA, 1999).

Ainda que haja transformações estruturais, organizacionais, doutrinárias e filosóficas, elas não surtirão efeitos caso não ocorram profundas mudanças educacionais nas polícias, pois “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, P. 2000, p. 67).

Nesse sentido, os processos formativos constituem importante instrumento para a mudança paradigmática que se almeja nas polícias. Conforme estudos de Poncioni (2005), em uma organização policial, o primeiro contato formal com os conhecimentos e habilidades técnicas ocorre nas salas de aula das academias de polícia. Aqui, o conteúdo do processo de formação visa edificar os futuros policiais para o exercício da profissão. Os valores, crenças e pressupostos emergem neste domínio e os programas de ensino e treinamento fazem parte de um contexto social do policial.

Objeto central de interesse da pesquisa, destaca-se que as polícias militares são as únicas e exclusivas instituições responsáveis pela educação profissional e tecnológica de absolutamente todos os seus profissionais integrantes. Logo, os programas de ensino e treinamento profissional dos policiais militares nas academias de polícia, espalhadas pelo Brasil, configuram-se em uma das “estratégias fundamentais de transmissão de ideias, conhecimentos e práticas de uma dada visão do papel, da missão, do mandato e da ação deste campo profissional” (PONCIONI, 2005, p. 588).

Nessa mesma direção, ressalta-se que os próprios policiais militares exercem as atividades de docência nesse processo formativo, demonstrando-se que, além de formarem seus profissionais, as polícias formam também seus professores. Enfatiza-se aqui que os programas de ensino abrangem a transmissão de valores, crenças e pressupostos sobre este campo específico. Esta transferência é demonstrada nas diretrizes teóricas e metodológicas dos currículos dos cursos de socialização do novo integrante, em um contexto sócio-histórico determinado (PONCIONI, 2005).

Conseqüentemente, ressalta-se a importância do contexto de formação das academias de polícia, e a responsabilidade dos professores para a construção da identidade policial que influenciará consideravelmente na vida do profissional de Segurança Pública. Portanto, tem-se na mesma equação o fato de que tanto a formação dos policiais, quanto a formação dos professores policiais, ocorrem única e exclusivamente no interior das academias (PONCIONI, 2005).

Nessa conjuntura, e no que tange à concepção do docente policial, observam-se inconsistências em vários aspectos, que vão desde a formação para a docência até as atribuições funcionais do servidor, conforme destaca pesquisa científica realizada nas polícias do estado do Rio de Janeiro:

tanto a Polícia Militar quanto a Polícia Civil não possuem um corpo de docentes inteiramente dedicado ao ensino. Os professores dos cursos de formação profissional básica, oferecidos por ambas as organizações policiais são, majoritariamente, policiais advindos da própria Corporação, os quais, além de acumularem a atividade docente com outras atividades próprias ao cargo prioritariamente exercido na corporação, não possuem necessariamente uma formação pedagógica adaptada à função (PONCIONI, 2005, p. 596).

Reforçando tal argumento, observa-se que, no estado de Minas Gerais, conforme Edital de Credenciamento de Docentes nº 02/2019 - Academia de Polícia Militar (APM), de 23 de setembro de 2019, o principal requisito para o credenciamento de professores e a consequente atividade de docência seria a titulação mínima de Graduação em qualquer área do conhecimento (MINAS GERAIS, 2018).

Assim, assumiu-se como hipótese primária uma inadequação na formação do docente policial em relação ao contexto das academias de polícia, estando tais professores situados nos Grupos 3 e 4 das categorias de formação da adequação do docente em relação à disciplina que leciona, explicados por Costa (2020a), em conformidade com Brasil (1996):

Quadro 01: Indicadores de formação docente

CATEGORIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	
GRUPO 1	Docentes com formação superior em licenciatura na mesma disciplina que lecionam ou em bacharelado com curso de complementação pedagógica concluído.
GRUPO 2	Docentes com formação superior em bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
GRUPO 3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
GRUPO 4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
GRUPO 5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: Costa (2020a)

Entretanto, dominar os conhecimentos técnicos, científicos e específicos da área de formação não é suficiente para exercer a profissão docente. Se assim o fosse, o policial atirador de elite estaria apto a ser professor de tiro, o policial de trânsito estaria apto a ser professor de legislação e conduta operacional de trânsito. Todavia, quando um policial exerce a profissão docente, ele deve:

integrar os conhecimentos de sua área de formação com os conhecimentos específicos das Ciências da Educação. Com efeito, implica conhecer e aplicar os saberes como da pedagogia, da didática, da avaliação escolar etc. É preciso, portanto, reconhecer-se como professor, o que requer incorporar os saberes docentes em sua prática pedagógica (COSTA, 2020a, p. 30).

Assim sendo, a atividade da docência na educação profissional envolve um saber muito específico: a instrumentalização da profissão. Logo, “a formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador” (ARAUJO, 2008, p. 58).

Destarte, algumas inquietações subjacentes ao problema de pesquisa emergiram de forma interrogativa, a saber: basta aos policiais militares se auto-declararem professores para que passem a ter a identidade docente? O que o policial militar, que não se formou para a profissão professor, precisa saber para atuar como docente na formação de novos policiais? O que significa, para esses policiais, ser professor? Esses policiais têm formação no campo das Ciências da Educação? (COSTA, 2020a).

Nessa senda, e depois de transcorrido esse percurso inicial, buscou-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: ***qual a trajetória profissional docente dos policiais militares professores que lecionam nos cursos de formação na Academia de Polícia Militar de Minas Gerais?***

Logo, a presente pesquisa configurou-se em uma investigação científica acerca da formação em Ciências da Educação, por aqueles policiais militares que estão professores nos diversos cursos de formação inicial e continuada na Academia de Polícia Militar, tendo como alunos os demais policiais militares integrantes da PMMG.

1.1. Justificativa

Considerando que a temática é de interesse tanto para a área da Educação, quanto para a área da Segurança Pública, as implicações da pesquisa são de grande valor para esses dois campos do conhecimento. Por meio da concatenação de esforços teóricos e empíricos, foi possível demonstrar não só a relevância acadêmica da pesquisa, mas principalmente a relevância social, haja vista que Educação e Segurança estão entre as três áreas de governo mais relevantes e prioritárias para a população brasileira (BRASIL, 2011).

No que concerne à relevância acadêmica da pesquisa, faz-se primordial relembrar que há uma escassez de literatura científica acerca do tema em debate, qual seja, “*formação de policiais militares professores para Educação Profissional e Tecnológica na Polícia Militar*”, devidamente demonstrada no Capítulo 5 que trata da metodologia de pesquisa.

Esta lacuna evidencia os desafios enfrentados pelas instituições policiais na adaptação aos novos contextos e dinâmicas sociais, de onde se emergiu a justificativa para uma abordagem original acerca dos saberes docentes, das práticas pedagógicas na educação profissional, bem como das metodologias para aprendizagem nas polícias militares.

Para além da justificativa do tema, faz-se importante justificar, ainda que de maneira breve, a escolha do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), curso esse que expressa a simbiose substantiva entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo e sua relação com a educação.

Assim, em face do desafio da formação de docentes para lecionarem na educação profissional, observa-se que “deve-se buscar nas instituições que se articulam a este campo o lócus para esta formação, assim devem ser considerados: a) Centros Federais de Educação Tecnológica; b) as universidades; c) outros espaços institucionais” (ARAUJO, 2008, p. 60).

Da mesma forma, faz-se importante justificar a estruturação da pesquisa em conformidade com a Linha de Pesquisa III (Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica), pois esta permitiu que a presente exploração científica percorresse roteiros que perpassaram pelos processos de ensino e aprendizagem nas polícias militares.

Desses itinerários percorridos, extraíram-se implicações diretas: na formação do policial; na formação do professor policial; nas dinâmicas do trabalho e da atividade policial; nas relações estado/sociedade; nas noções de democracia e cidadania; e por que não no Índice de Desenvolvimento Humano e qualidade de vida.

Portanto, a Linha de Pesquisa III foi a única capaz de fomentar caminhos para a persecução de respostas às diversas lagunas existentes, já que tal Linha abrange estudos e pesquisas sobre processos formativos nas áreas da Educação

Profissional e Tecnológica (EPT), tanto no âmbito educacional quanto nas relações sociais e de trabalho.

Nessa direção, inicialmente, o trabalho científico em pauta abarcou recortes históricos, contextos culturais e sociais acerca da gênese das polícias militares, para em um segundo momento explorar o conjunto de saberes, habilidades e competências inerentes ao ser policial. Assim, superados esses dois degraus iniciais, a pesquisa abrangeu a formação do professor de educação profissional e tecnológica, visando desenvolver proposições que possam modificar o atual panorama da formação de (policiais militares) professores. Logo, e considerando a necessidade de produção de conhecimento científico acerca do campo sobre o qual o pesquisador atua, tanto do ponto de vista prático, quanto teórico, definiu-se a Polícia Militar de Minas Gerais como objeto de estudo.

1.2. Motivação

O pesquisador é oriundo de uma família carente, originária da periferia da cidade de Campo Belo/MG, onde sempre conviveu com a violência e a criminalidade. Órfão de pai aos sete anos de idade, esmerou-se na força feminina de sua mãe e nos lampejos de intelectualidade de seu irmão mais velho. Estes dois pilares, somados a sua determinação, foram suficientes para lhe garantir condições de lutar contra o modelo social excludente que vigora no Brasil.

Procedente de escolas públicas, em 1999, o pesquisador ingressou no curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de São João del-Rei, do qual, após um ano, sairia para ingressar nas fileiras da milícia de Tiradentes. No ano de 2003 formou-se Aspirante-a-Oficial da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG). Ao longo dos últimos 20 (vinte) anos, atuou em três perspectivas que norteiam as rotinas das forças policiais especiais: operar, treinar e dar treinamento.

Como operador de segurança pública, de 2003 a 2010, o pesquisador serviu no Quinto Batalhão de Polícia Militar, situado na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, onde desenvolveu e coordenou ações de repressão qualificada à criminalidade violenta, operando no Grupo Especializado em Policiamento de Área de Risco e nas Patrulhas Tático Móvel. Em seguida, de 2010 a 2015, serviu no Oitavo Batalhão de Polícia Militar, localizado na cidade de Lavras, também em Minas Gerais, onde desenvolveu suas primeiras experiências como gestor público.

Foi Comandante de Companhias de Polícia Militar. Foi em Lavras que trabalhou pela primeira vez em uma Companhia de Ensino e Treinamento.

Por fim, retornou a Belo Horizonte e de 2015 a 2022 serviu no Gabinete Militar do Governador, como Ajudante de ordens do então vice-governador de Minas Gerais.

Como treinando, o pesquisador realizou diversos cursos de curta duração na própria Corporação, mas foi no meio acadêmico que conseguiu agregar conhecimento para o aprimoramento pessoal e profissional. Além de bacharel em Ciências Militares, é também bacharel em Direito. Seguindo sua trajetória acadêmica, o pesquisador tornou-se Especialista em Estudos de Criminalidade e Segurança Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais, Especialista em Polícia Comunitária e Segurança Cidadã pela Escola Superior Dom Helder Câmara, Especialista em Ciências Jurídicas pela Universidade Cruzeiro do Sul, Especialista em Segurança Pública pela Fundação João Pinheiro, e, Especialista em Gestão Pública também pela Universidade Federal de Minas Gerais. Ainda na cidade de Lavras, integralizou todos os créditos do Mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal de Lavras.

Concatenando os esforços práticos e teóricos, o pesquisador embrenhou-se pelo campo da docência, no qual pode colocar toda sua experiência operacional e acadêmica a serviço dos seus alunos. Foi professor do Curso de Formação de Soldados, Curso de Formação de Sargentos, Curso de Formação de Oficiais, Curso de Atualização em Segurança Pública, dentre outros. Lecionou disciplinas variadas, conforme sua formação, tendo sido coordenador de cadeiras como Tiro Policial, Armamento e Equipamento Policial, Análise Criminal, Sociologia do Crime, Processo Decisório e Trabalho de Comando.

Assim, com fulcro em sua trajetória de vida pessoal, e, especialmente com base em seu percurso formativo profissional (operacional e acadêmico), o pesquisador trouxe para a investigação suas diversas inquietações, e o conseqüente anseio de apontar possíveis soluções. Nesse sentido, o trabalho desenvolveu-se pela busca da melhoria na prestação de serviços públicos de segurança, bem como pela necessidade de se desenvolver uma formação policial profissional crítica, sobretudo em face da urgência de propostas de solução para o problema de pesquisa ora apontado.

1.3. Lócus da pesquisa

No Brasil, às polícias militares, integrantes do sistema de segurança pública, cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública, sendo ainda forças auxiliares e reserva do Exército Brasileiro. Estão subordinadas aos Governadores dos Estados e do Distrito Federal (BRASIL, 1988).

Observa-se que, a partir de 1934, a Constituição Federal garantiu às Polícias Militares a condição de verdadeiros exércitos estaduais, porém naquele momento, ainda atreladas à União, como forma inclusive de controle. O texto legal editado em 16 de julho de 1934 trazia em seu artigo 5º, inciso XIX, a competência privativa da União para a organização, instrução, justiça e garantias das forças policiais dos estados, e condições gerais de sua utilização em caso de mobilização ou de guerra. No artigo 167 estava a descrição de que as Polícia Militares eram consideradas reservas do Exército e que gozariam das mesmas vantagens a ele atribuídas, quando mobilizadas ou a serviço da nação (BRASIL, 1934).

Corroborando, a Lei Federal nº 192, de 17 de janeiro de 1936, previa que competia às Polícias Militares atenderem à convocação do Governo Federal em caso de guerra externa ou grave comoção intestina, segundo a lei de mobilização (ALMEIDA, 2021).

Importante destacar que a genealogia da instituição Polícia Militar no Brasil remonta justamente à origem da Polícia Militar de Minas Gerais. Fundada no século XVIII (dezoito), a PMMG é a Polícia Militar mais antiga do país, cuja criação se deu no dia 09 de junho de 1775, quando foi instituído pelo então Governador, Dom Antônio de Noronha, o Regimento Regular de Cavalaria de Minas (ALMEIDA, 2021).

No caminho que se seguiu, o protagonismo da PMMG na história do Brasil não foi diferente. Com participação ativa e determinante nas Revoluções de 1930 (Tomada do 12º Regimento de Infantaria do Exército Brasileiro em Belo Horizonte) e 1932 (Batalha do Túnel da Mantiqueira em Passa Quatro/MG), a PMMG foi preponderante para a mudança conjuntural das corporações no Brasil.

Outrossim, mesmo em momentos históricos contraproducentes, como o golpe institucional de 1964, a PMMG guardou participação e ativa nos processos decisórios nacionais:

a presença desses dois grupos nos “Novos Inconfidentes” evidencia o início do processo de junção do Exército com a Polícia Militar, que, conforme será analisado ao final deste capítulo, foi decisiva para o êxito do golpe militar de 1964 em Minas Gerais (STARLING, 1986, p. 88).

Atualmente, a Polícia Militar de Minas Gerais é um órgão permanente da administração pública direta do Estado, organizado com base na hierarquia e na disciplina militares. Compete-lhe ainda a prevenção criminal, de segurança, de trânsito urbano e rodoviário, de florestas e de mananciais e as atividades relacionadas com a preservação e restauração da ordem pública (MINAS GERAIS, 1989).

De acordo com o Plano Estratégico 2020-2023, a PMMG tem como missão “promover a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública, valorizando as pessoas, contribuindo para a garantia de um ambiente seguro para se viver, trabalhar e empreender em Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2019).

O mesmo texto institucional traz como visão organizacional a premissa de “ser uma instituição de Estado reconhecida pela excelência em gestão e inovação, exemplo de sustentabilidade e efetividade na prestação de serviços de segurança pública” (MINAS GERAIS, 2019).

Presente em todos os 853 (oitocentos e cinquenta e três) municípios do Estado de Minas Gerais, e em mais de duzentos distritos mineiros, a PMMG está articulada em dezenove Regiões de Polícia Militar (RPM), contando com cerca de 38.000 (trinta e oito mil) policiais na ativa. No que tange à estrutura física educacional, a PMMG dispõe de uma diretoria central de ensino, a Academia de Polícia de Minas Gerais (APM), bem como de dezesseis Companhias de Ensino e Treinamento (CiaET) distribuídas pelo interior do Estado, conforme as RPMs (4ª à 19ª) (MINAS GERAIS, 2019).

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo Geral

Compreender os processos formativos dos policiais militares docentes que atuam nos cursos de formação na Polícia Militar de Minas Gerais.

1.4.2. Objetivos Específicos

- delinear os saberes docentes necessários à formação profissional em face das Ciências da Educação;
- examinar a legislação que normatiza o sistema de ensino e os processos educacionais desenvolvidos pela PMMG;

➤ diagnosticar os percursos formativos referentes aos conhecimentos didático-pedagógicos dos sujeitos de pesquisa.

➤

1.5. Organização estrutural da pesquisa

No Capítulo 1, inicialmente, é apresentada a problematização desenvolvida por meio de uma contextualização acompanhada da exposição do problema de pesquisa. Em seguida, são demonstradas as justificativas para a realização da pesquisa, destacando a relevância social e acadêmica do trabalho. Continuando, o pesquisador traz para o texto a motivação da investigação científica, bem como os objetivos (geral e específicos), além da presente organização estrutural.

O Capítulo 2, a partir de um importante recorte histórico, aborda a gênese dos paradigmas de segurança, os quais as Polícias Militares vivenciaram ao longo da história brasileira. São apresentadas ainda as Eras da polícia moderna que corroboram as concepções do policiamento em relação aos paradigmas de segurança. Por último, descreve-se de maneira bastante objetiva “o que faz a polícia” na ótica de Dominique Monjardet, um dos principais pesquisadores sobre do tema.

No Capítulo 3 é trazida a compreensão acerca da formação do policial militar sob o prisma histórico e das regulamentações institucionais. Em seguida, é feita uma análise acerca do saber e da técnica policial, destacando-se o contraponto entre duas perspectivas: saber policial e competência policial. Além disso, são analisados os conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes ao ser e fazer polícia, todas elas estudadas e extraídas de regulamentos da legislação educacional de Polícia Militar.

Encerrando a etapa de referenciais teóricos, o Capítulo 4 aprofunda a pesquisa bibliográfica sobre os aspectos gerais da educação profissional e tecnológica para, em seguida, pormenorizá-la no campo da formação de professores para educação profissional. Por fim, o capítulo traz à baila as premissas da profissão docente, bem como as teorias científicas referentes aos saberes docentes na perspectiva de Maurice Tardif.

O Capítulo 5 apresenta a estratégia metodológica da pesquisa, sobretudo as técnicas e instrumentos de coleta, análise e interpretação de dados. Há também um espaço dedicado aos sujeitos participantes, assim como aos aspectos éticos envolvidos na pesquisa.

No Capítulo 6 são demonstrados os resultados, bem como as análises e discussões à luz do referencial teórico que sustenta essa pesquisa.

As conclusões e considerações finais são apresentadas no Capítulo 7, seguido das referências, apêndices e anexos da pesquisa.

CAPÍTULO 2

PROCESSOS HISTÓRICOS ACERCA DO MODELO DE POLÍCIA

Inicialmente, importante faz-se situar acerca do contexto histórico no qual foram forjadas as corporações policiais do Brasil. Estudar o passado da segurança pública e das polícias significa descrever de onde elas vieram, para em um segundo momento, empreender esforços científicos que possam definir para onde elas irão.

2.1. Paradigmas de segurança

Um paradigma pode ser definido como um coletivo de crenças, valores e técnicas compartilhadas pelos membros de uma determinada comunidade científica. Alguns conversam com um viés filosófico, permanecendo genéricos e abrangentes; outros governam o pensamento científico em áreas de pesquisa mais restritas e específicas. (GROF, 1987 *apud* GODOI, MELLO e SILVA, 2006).

No que se refere ao cenário da segurança, a pesquisa explorou quatro campos paradigmáticos: o da segurança nacional, segurança pública, segurança humana e segurança cidadã, sendo que os dois últimos podem ser estudados em uma única perspectiva. Logo, são três os paradigmas principais na área de Segurança:

- (i) Segurança Nacional, vigente durante o período da Ditadura Militar;
- (ii) Segurança Pública, que se fortalece com a promulgação da constituição de 1988; e
- (iii) Segurança Cidadã, perspectiva que têm se ampliado em toda a América Latina e começa a influenciar o debate em Segurança no Brasil a partir de meados de 2000 (FREIRE, M. 2009, p.50)

2.1.1 Segurança Nacional

O primeiro paradigma pesquisado diz respeito à noção de Segurança Nacional. Para melhor compreensão dessa filosofia na América Latina, especialmente no Brasil, é necessário um recorte histórico, remontando ao período quando as ditaduras militares valeram-se da doutrina de Segurança Nacional para subordinarem vários aspectos da vida social em decorrência da luta contra o comunismo e da defesa nacional (SORJ, 2005).

No caso brasileiro, o marco indispensável para a formatação da Doutrina de Segurança Nacional foi o treinamento de Oficiais Superiores das Forças Armadas no *National War College (EUA)*. A partir de então, foi trazida para o Brasil uma perfeita noção ideológica e doutrinária no sentido de implantar uma geopolítica para todo o Cone Sul, visando à segurança traduzida na contenção da expansão do comunismo (FREIRE, M. 2009).

A Segurança Nacional no Brasil atingiu tamanha amplitude que uniu dois dos segmentos mais poderosos no contexto histórico, quais fossem militares e religiosos, a ponto de, em 1963, ter sido publicada uma oração intitulada “Salvai o Brasil da Tirania Comunista”. Assim, na defesa do que se chamou de “legado divino”, a Igreja Católica lançou uma nova cruzada – a Cruzada Anticomunista (STARLING, 1986).

Destarte, durante a chamada luta anticomunista, os mecanismos de segurança tornaram-se mais autônomos, principalmente as Forças Armadas. Logo, elas desenvolveram doutrinas de defesa e ordem pública fundamentadas na noção de Segurança Nacional, tendo como base: a luta contra o inimigo interno – o comunismo – e o inimigo externo – os países vizinhos (SORJ, 2005).

Em 1973, durante a 10ª Conferência dos Exércitos Americanos (10ª CEA, 1973), realizada em Caracas, o General Breno Borges Fortes, comandante do Estado-maior do Exército, em seu discurso, definiu o inimigo interno:

O inimigo (...) usa mimetismo, se adapta a qualquer ambiente e usa todos os meios, lícitos e ilícitos, para lograr seus objetivos. Ele se disfarça de sacerdote ou professor, de aluno ou de camponês, de vigilante defensor da democracia ou de intelectual avançado, (...); vai ao campo e às escolas, às fábricas e às igrejas, à cátedra e à magistratura (...); enfim, desempenhará qualquer papel que considerar conveniente para enganar, mentir e conquistar a boa fé dos povos ocidentais. Daí porque a preocupação dos Exércitos em termos de segurança do continente deve consistir na manutenção da segurança interna frente ao inimigo principal; este inimigo, para o Brasil, continua sendo a subversão provocada e alimentada pelo movimento comunista internacional (JORNAL DA TARDE, 1973, p. 10).

Assim, a concepção de Segurança Nacional adotada no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-1985) priorizava a defesa do Estado, bem como a ordem política e social. Tal processo iniciou-se pelo Golpe Militar de 64, instaurando-se um regime no qual o Presidente detinha o poder quase que totalitário. Logo, o conceito de Segurança Nacional pode ser então traduzido como a habilidade do Estado (Forças Armadas e Demais Órgãos Similares) garantir a obtenção e manutenção de seus objetivos nacionais (FREIRE, M. 2009).

2.1.2. Segurança Pública

No curso da história, encerrado o Regime Militar no Brasil, a Constituição Federal de 1988 incumbiu-se da transição paradigmática. Ela delineou objetivamente, em seu artigo 142, as atribuições das Forças Armadas, e no artigo 144 as atribuições dos Órgãos de Segurança Pública, estabelecendo que a

Segurança Pública é dever do Estado, direito e responsabilidade de todos (BRASIL, 1988).

A partir de então, a Segurança Pública ganhou condição de preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio. Logo, pelo menos no campo conceitual, a mudança de paradigma está alicerçada no fato de que o Estado deixa de “coibir” o cidadão e passa a “protegê-lo”. Portanto, a grande vertente da primeira década de redemocratização é fazer a devida e correta distinção entre as atribuições das Forças Armadas e das Forças Policiais (CARDOSO e CARVALHO, 2009).

Observa-se, portanto, que há um deslocamento do papel do controle da violência, das Forças Armadas para as Forças Policiais. Todavia, inicialmente, há que se ressaltar um problema de adequação a esse novo paradigma dentro do Estado Democrático de Direito Brasileiro (CARDOSO e CARVALHO, 2009).

A dificuldade de adaptação foi decorrente do fato de que, naquele momento de transição, o maior contingente de agentes encarregados da aplicação da lei era composto por policiais militares formados com base nas doutrinas, sobretudo do Exército Brasileiro, sendo tais policiais designados pela Constituição Federal como Forças Auxiliares das Forças Armadas (COIMBRA, 2000).

Tal argumento é reforçado pela manutenção da Justiça Militar como responsável e competente pelo julgamento dos crimes cometidos durante as atividades de policiamento. Prevalece, portanto uma visão militarizada da segurança pública, já que o policiamento ostensivo é realizado pelas Polícias Militares que possuem efetivos extremamente maiores que as Polícias Cíveis (COIMBRA, 2000).

Deste modo, no caso brasileiro, o paradigma da Segurança Pública trata-se de um conceito cunhado na Constituição Federal de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, podendo tal paradigma ser definido como sendo um estágio transitório entre a Segurança Nacional e a Segurança Humana.

2.1.3. Segurança Humana e Cidadã

A compreensão de Segurança Humana como sendo a busca pela segurança baseada no fortalecimento das instituições democráticas e do Estado de Direito, em tese, garante ao cidadão condições adequadas ao seu desenvolvimento pessoal, e, nomeadamente, social. Assim sendo, atualmente a segurança é entendida pelo

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento como um tema estreitamente relacionado ao respeito à vida e à dignidade (incluídas aqui a segurança econômica, alimentar, sanitária, ambiental, pessoal, comunitária e política) (VELÁSQUEZ, 2007).

O paradigma da Segurança Humana trouxe para o centro das atenções o indivíduo (ser humano), mudando sobremaneira a concepção acerca do tema segurança. Sob a Doutrina de Segurança Nacional, o sujeito não era cidadão, pois tinha seus direitos relegados a um segundo plano. Logo, o conceito de Segurança Humana considera o indivíduo não só como cidadão (já destacado pelo conceito de Segurança Pública), mas, sobretudo, como um ser social (VELÁSQUEZ, 2007).

A Segurança Cidadã é uma parte vital da Segurança Humana, pois advém da noção de multicausalidade do fenômeno da violência e da criminalidade, devendo a intervenção ocorrer no plano do controle, bem como da prevenção, por meio de políticas públicas de âmbito local. Logo, tais estratégias levam em conta, além da já citada multicausalidade da violência, a heterogeneidade de suas várias manifestações (FREIRE, M. 2009).

A Segurança Cidadã é vista como uma ordem cidadã democrática capaz de eliminar os fatores de risco da violência na população, permitindo uma convivência segura e pacífica. Esse enfoque possui uma série de implicações substanciais. Tendo como cerne a noção de fator de risco, de ameaça, de vulnerabilidade e de desproteção, a Segurança Cidadã distancia-se de diversas outras concepções que insistem em defini-la puramente em função da criminalidade, convertendo-se assim em um direito exigível perante o Estado (VELÁSQUEZ, 2007).

A perspectiva de Segurança Cidadã na América Latina tem início a partir de meados da década de 90, tendo como pressuposto a implantação integrada de políticas setoriais no nível local. Logo, o conceito de Segurança Cidadã passa a ser aplicado na Colômbia, no ano de 1995, sendo em seguida, adotado por outros países da América Latina em face da exitosa experiência colombiana, especialmente no que concerne à prevenção e ao controle da criminalidade (FREIRE, M. 2009).

A Segurança Cidadã não se pauta única e tão somente em ações policiais, já que se baseia em iniciativas de diversas áreas, tais como educação, saúde, lazer, esporte, cultura, cidadania, dentre outras. No Brasil, a Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) iniciou no ano de 2003 o projeto de cooperação

técnica “Segurança Cidadã” em parceria com a Organização das Nações Unidas (ONU) e apoiado por técnicos colombianos (FREIRE, M. 2009).

2.2. Eras da polícia moderna

Delimitando o assunto da segurança para o tema da polícia, observa-se que o modelo de policiamento brasileiro (assim como o de segurança) traz características do modelo norte-americano, pois o desenvolvimento histórico da gestão policial nos Estados Unidos da América (EUA), em certa medida, ditou o modo de operacionalização das polícias ao redor do mundo. Historicamente, o policiamento foi dividido em três períodos, conhecidos como Eras do Policiamento Moderno: Era Política (1830-1930), caracterizada por um policiamento que desempenhava diversas funções sociais e sem profissionalização. Era da Reforma (1930-1980), quando surgiram as Academias de Polícia com o objetivo de formar profissionais com foco no combate ao crime. E Era da Resolução de Problemas com a comunidade (1980-anos 2000), orientada pela construção de um relacionamento de cooperação entre a polícia e a sociedade.

2.2.1 Era política

Bayley (2006) explica que a constituição dos primeiros departamentos profissionais de polícia dos EUA, formalmente estruturados, é datada do período de 1840 a 1930, titulado Era Política. Nesta, a gestão policial era focada na satisfação de uma clientela específica, o segmento da sociedade detentor de maior poder e prestígio social, basicamente constituído pelos políticos. Assim, a chamada Era Política pode ser caracterizada pelo sistema de aplicação da lei, com policiais dedicados em tempo integral ao patrulhamento contínuo, visando à prevenção do crime. A polícia desenvolvia um serviço social amplo, pois não havia uma definição de sua função social. Tal flexibilidade na atuação foi influenciada e gerada pelas instituições político-partidárias locais. Como consequência de tal lacuna, observou-se o aumento da violência e da corrupção policial, o que gerou fortes críticas à Era Política.

Além de tais particularidades, uma das principais características do policiamento na Era Política era (como de se esperar) a exacerbada influência dos

políticos locais, não só na forma de atuação dos policiais, mas, sobretudo na composição das polícias:

outro grave problema era a forma de ingresso na carreira, resumida a uma oportunidade de emprego para protegidos políticos. Os únicos requisitos necessários para a indicação de um policial eram a influência política e a força física. Não havia necessidade de treinamento preliminar. Os policiais eram considerados suficientemente preparados para o exercício de suas funções se portassem um revólver, cassetete, algemas e vestissem um uniforme. Tratava-se de uma era de incivilidade, ignorância, brutalidade e corrupção (MINAS GERAIS, 2011, p.13).

2.2.2 Era da Reforma (era profissional)

A Era da Reforma foi de 1930 até 1980, podendo ser subdividida em uma fase de reforma propriamente dita, de 1930 a 1960 (que nada mais foi do que um processo de mudança), uma fase profissional, situada entre as décadas de 60 e 70; e, por fim, fase de transição para o policiamento comunitário entre 70 e 80. Na Era da Reforma, a função policial nos EUA consolida-se, sobretudo no conhecido "modelo profissional", caracterizado pela administração extremamente centralizada, prevalecendo a superespecialização de funções.

Especialização é um termo relativo, referente à exclusividade em se desempenhar uma tarefa. Em policiamento, esta tarefa é a aplicação de força física dentro da comunidade. Uma polícia especializada dedica toda a sua atenção à aplicação de coerção física; uma polícia não especializada faz muitas outras coisas além disso. (BAYLEY, 2006, p.50)

Na Era Profissional, a tecnologia passa a ser o instrumento de excelência na gestão policial, sobressaindo a rotina do patrulhamento ostensivo motorizado, com a utilização da radiocomunicação. O radiopatrulhamento aparece como signo maior da modernização do serviço policial. Em decorrência, surgem as centrais telefônicas de atendimento de urgência (911 nos EUA e 190 no Brasil) e sistemas computadorizados de despacho de viaturas. Aqui o tempo de resposta, ou seja, o tempo decorrido desde o recebimento de uma chamada telefônica de urgência na central de atendimento até a chegada do agente de segurança pública ao local da ocorrência, passa a ser a obsessão dos executivos da segurança pública (BEATO, 2002).

O estilo tradicional de se conceber o policiamento nas áreas de maior incidência de criminalidade violenta, através do uso mais intensivo de policiais e automóveis, não tem sido bem sucedido (BEATO, 2002, p.25).

De 1970 ao final da década de 80, em decorrência da constatação de que as agências policiais norte-americanas, altamente centralizadoras e especializadas,

não conseguiam reduzir os índices de criminalidade em suas respectivas áreas de jurisdição, um novo modelo de gerenciamento de segurança pública foi criado. O modelo comunitário, ganha força e espaço no setor da segurança pública dos EUA a partir de então. Agora, o citado tempo de resposta começa a ser questionado, já que estudos e pesquisas demonstram sua baixa utilidade como mecanismo de mensuração da efetividade do serviço policial. Cabe destacar, portanto, que nas chamadas telefônicas de urgência, feitas logo após a consumação do crime nelas reclamados, mesmo com um baixo tempo de resposta da Polícia, via de regra, mostra-se pouco provável a prisão do autor do crime (MARINHO, 2002).

Em suma, a missão da polícia, no contexto profissional, é delineada de modo a diminuir a variabilidade da natureza da atividade policial: a organização diminui as incertezas com as quais se depara por meio da limitação conceitual de sua missão em torno da aplicação da lei. Mais uma vez é importante sublinhar que se trata de uma conclusão analítica que pode corresponder mais ou menos à realidade empírica (MARINHO, 2002, p.79).

Esta concepção é encarada como sendo a noção reativa do tempo de resposta, logo, é o próprio policiamento reativo. Observa-se, portanto, que a função policial no contexto desse arranjo institucional é extremamente, e quase que de maneira exclusiva, voltada para o controle da criminalidade e prisão de criminosos. Ou seja, o foco é o crime e o criminoso e não o cidadão.

Todas as atividades que eram solicitadas à polícia pela comunidade que não fossem restritas ao cumprimento das leis penais eram consideradas pelos policiais como trabalho de assistência social e inadequadas para a polícia (CERQUEIRA, 1999, p.06).

O estilo profissional de policiamento apresenta esforços não somente correlatos à missão organizacional, mas também esforços tangentes à consecução das atividades dos policiais. Neste contexto de polícia profissional, também conhecido como policiamento tradicional, os resultados do policiamento são mensurados através do número de prisões, apreensões efetuadas e ocorrências registradas, em suma, o padrão de eficiência está relativizado às atividades reativas (provocadas) e não proativas (MUNIZ, 2006).

2.2.3 Era da Resolução de Problemas com a comunidade (era comunitária)

Conforme já descrito, em virtude da falência do modelo tradicional policiamento, surge um novo modelo de gerenciamento de segurança pública: o

modelo comunitário, que inicialmente ganhou espaço nos EUA. De início, o conceito de policiamento comunitário pode apresentar-se apenas como sendo uma simples modalidade de policiamento operacional, na qual a polícia busca exercer seu papel por meio de uma maior interação e proximidade com a comunidade local.

A estratégia comunitária vê o controle e a prevenção do crime como resultado da parceria com outras atividades; quer dizer que os recursos do policiamento articulados com os recursos comunitários são agora os instrumentos essenciais para a prevenção do crime (CERQUEIRA, 1999, p. 23).

Todavia, alguns pesquisadores entendem o policiamento comunitário como uma filosofia, ou seja, uma orientação bastante diferente do policiamento reativo, já que este conferia certo distanciamento da polícia em relação à comunidade, por seu caráter de profissionalização e burocratização.

A estratégia comunitária provoca algumas alterações no tradicional entendimento das funções policiais; primeiramente há uma expansão nas atividades da polícia; manutenção da ordem, resolução de conflitos, resolução de problemas através da organização e do fornecimento de serviços e outras atividades que possam atentar contra a qualidade de vida da comunidade passam a serem, junto com o controle do crime, atividades policiais (CERQUEIRA, 1999, p. 23).

Assim, permeado pelo questionamento sobre sua eficácia, a falência do modelo profissional veio acompanhada de uma indagação acerca de qual seria o real papel da polícia em países democráticos, surgindo, então o conceito da eficiência no trato proativo de "problemas" de segurança pública.

Um ponto crucial do policiamento comunitário é sua capacidade de impactar a sensação de medo do crime. Ou seja, a filosofia de polícia comunitária, por meio de métodos não tradicionais de fazer policiamento, é capaz de levar à comunidade local a chamada sensação de segurança. Neste contexto impera o que se pode nomear como gestão proativa. O controle da criminalidade de menor potencial ofensivo e a sensação de segurança redundarão em certo aumento da satisfação da comunidade, sobretudo dos grupos vulneráveis. Em suma, compreende-se que o modelo de gestão da segurança pública baseado no policiamento comunitário consolida a comunidade, aumentando também a coesão social. Neste modelo, os policiais não deixam de proceder a prisões e apreensões, todavia, compreende-se que a estratégia de policiamento comunitário impacta, sobremaneira, a sensação de medo do crime e tem pouco efeito sobre os índices de criminalidade (GOLDSTEIN, 2000).

2.3. O que faz a polícia

Encerrando o presente capítulo, importante faz-se ponderar, ainda que brevemente, acerca da complexidade do trabalho policial, uma vez que tal ofício é o produto da docência policial nas academias de formação.

Dominique Monjardet foi preciso em suas definições no que diz respeito ao que faz a polícia, explicando que a polícia é a personificação do monopólio do uso da força. Inicialmente, o autor explica que existem outros campos de uso legítimo da força, tal qual o da autoridade parental, dos guardas de prisão, do cidadão comum que pode realizar prisão em flagrante, dentre outros. Entretanto, Dominique esclarece que a polícia detém o monopólio da força em relação a todos (MONJARDET, 2003).

Assim, em uma perspectiva sistêmica, ressalvadas exceções em que são impostos limites legais prévios, a polícia está habilitada a intervir em todos os lugares, em todos os tempos e em relação a qualquer um, preenchendo uma “função elementar de toda sociedade que é a regulação pública da violência privada” (MONJARDET, 2003, p. 26).

Mas afinal, o que faz a polícia? Finalmente, o autor define a polícia como sendo a “instituição encarregada de possuir e mobilizar os recursos de força decisivos, com o objetivo de garantir ao poder o domínio (ou a regulação) do emprego da força nas relações sociais internas (MONJARDET, 2003, p. 27).

CAPÍTULO 3

DESENVOLVIMENTO E MOBILIZAÇÃO DE SABERES E COMPETÊNCIAS POLICIAIS

Continuando, e, para entender como o policial contemporâneo exerce sua função (regulação pública da violência privada), torna-se de grande relevância o estudo do seu contexto histórico de formação policial. Assim, além de se alcançar o entendimento de “como se forma um policial”, importante faz-se compreender “o que forma um policial”. Para tanto, foi necessário investigar os conceitos do saber, da técnica e das competências policiais.

3.1. A formação do policial militar

Corroborando e dando prosseguimento ao transcurso histórico descrito no capítulo anterior, ressalta-se que, desde sua fundação no ano de 1775, a Polícia Militar de Minas Gerais desenvolvia uma instrução genuinamente militar e orientada pelos regulamentos dos Regimentos de Infantaria do Exército.

Nesse contexto, o ensino e o treinamento, marcados pelo empirismo e pelo caráter militar, eram frutos da necessidade do controle dos territórios e das pessoas. Assim, a atividade policial tinha como foco o controle das pessoas em decorrência dos altos níveis de violência, e, sobretudo o controle de territórios devido à proteção das minas, cuja extração de riquezas era de interesse do Estado, em face da arrecadação de impostos à coroa (COTTA, 2008).

Assim sendo, a história da educação policial militar se confunde com a própria história da Polícia Militar de Minas Gerais, tendo ambas assumido um caráter liberal, assinalado a partir de reformas no Exército Nacional em meados de 1831. Aqui, deu-se início a uma profissionalização do policial, posteriormente enfatizada e desenvolvida com a vinda de um oficial do exército suíço, responsável por revitalizar o processo de ensino no Corpo Policial de Minas. Todavia, o modelo prussiano, em que pese trazer um aspecto profissional à educação das forças policiais, conservou o foco no treinamento militarizado (COTTA, 2005).

A estruturação da educação na Polícia Militar, iniciada pelo Capitão suíço Robert Drexler em 1912, consolidou-se efetivamente com a criação do Corpo Escola em 1927, cuja finalidade era o preparo técnico-profissional dos policiais militares. Ainda no ano de 1927, foi criada a Escola de Sargentos. Tanto o Corpo Escola como a Escola de Sargentos continham, dentro dos conteúdos programáticos, ensinamentos práticos, que consistiam na aplicação dos regulamentos adotados pelo Exército Nacional, e ensinamentos teóricos, que abrangiam: táticas de jogos de

guerra; táticas de armas, principalmente de infantaria e cavalaria; e conhecimento sobre organização e administração militar (COTTA, 2001).

A fundação do Departamento de Instrução em Belo Horizonte, pelo Decreto nº 11.252, de 03 de março de 1934, atualmente Academia de Polícia Militar (APM), foi um importante marco histórico. A partir de então, os oficiais da Polícia Militar passaram a se formar em uma estrutura própria, sendo que as disciplinas ministradas no curso de formação de oficiais eram tanto das ciências exatas como das ciências humanas, entretanto sem abandonar o caráter militar, evidenciado pela disciplina Instrução Militar, presente em todos os anos do curso (CRUZ, 1989).

A influência e reflexos do Exército na formação policial-militar sempre foram notórios. Cabe destacar que a atual estrutura da PMMG, responsável por garantir segurança pública a toda sociedade mineira, teve sua origem na Lei Federal nº 192, de 17 de janeiro de 1936, que estruturou as polícias militares de maneira semelhante às unidades de infantaria e cavalaria do Exército regular, situação que se manteve até a década de 1970 (MUNIZ, 1999).

Muito embora a formação dos policiais militares iniciar-se com a criação propriamente dita da Polícia Militar, somente a partir da década de 60 é que ela começa a ser normatizada. No início da década de 70, o ensino policial-militar passou a ser regulamentado, especificamente, pela Lei nº 6.260, de 13 de dezembro de 1973. Foi nessa época, portanto, que o sistema de ensino profissional começou a ser estruturado na PMMG. Nesse sentido, com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a PMMG começou a formar, capacitar, atualizar, aperfeiçoar e especializar seus profissionais com base nas regras do ensino militar.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 83, admite a equivalência de estudos do ensino militar, cuja regulação deve ocorrer por meio de lei específica. Nesse sentido, a Polícia Militar de Minas Gerais estabeleceu seu próprio sistema de ensino, cuja finalidade é proporcionar aos integrantes da corporação a capacitação para o exercício dos cargos e funções previstos na organização policial-militar. Dessa feita, o sistema de educação da Polícia Militar de Minas Gerais encontra-se em funcionamento, sem dissociar-se da política nacional de educação estabelecida para os demais sistemas de ensino (HAMADA, 2008).

Atual e finalmente, a PMMG, por meio da APM, e com fulcro na Resolução nº 5.167, de 18 de janeiro de 2022, conseguiu consolidar um Sistema de Educação de Polícia Militar, em consonância com a legislação nacional e estadual, tendo, dentre outros, os seguintes princípios:

- I – integração à educação nacional;
 - II – profissionalização continuada e aperfeiçoada;
 - III – garantia da excelência de qualidade;
 - IV – vinculação entre a educação escolar, o trabalho, as práticas e a realidade social, o desenvolvimento nacional e o cumprimento da missão policial-militar;
 - V – valorização da experiência profissional;
 - VI – valorização dos profissionais de educação;
 - VII – valorização da educação policial-militar;
- (MINAS GERAIS, 2022, p. 4)

O sistema hoje é composto pelo Comando-geral em nível estratégico, pela Academia de Polícia Militar em nível intermediário, e pelas Unidades de Execução Concentrada e Desconcentrada em nível operacional.

Figura 01: Sistema de Educação de Polícia Militar



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

** Escola de Formação de Oficiais – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Sargentos – Escola de Formação Soldados – Centro de Treinamento Policial – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação – Companhia de Ensino e Treinamento – Adjuntoria de Ensino e Treinamento*

O ingresso à Corporação ocorre pelo Curso de Formação de Soldados ou pelo Curso de Formação de Oficiais ambos por meio de concurso público. Todos os cursos de formação, habilitação ou especialização, exceções feitas ao Curso Especial de Formação de Sargento e ao Curso de Atualização em Segurança Pública, são acessados por meio de concursos internos.

Nessa perspectiva, a formação do policial militar envolve a capacitação profissional, técnica, ética e moral, primando por fatores capazes de preparar o profissional de segurança pública para o seu mercado de trabalho. Para tanto, a formação do policial militar está alicerçada sobre cinco eixos temáticos, devidamente adequados ao contexto social contemporâneo, quais sejam: direito, administração, sociologia, psicologia e técnica policial.

Assim, a produção do conhecimento teórico e prático acerca da atividade policial militar tem ocorrido na medida em que a PMMG evolui em consonância com o progresso e as mudanças sociais, culturais, econômicas, políticas e tecnológicas inerentes a cada contexto histórico. Nesse sentido, o debate entre os profissionais de segurança pública, dentro e fora da APM, tem gerado um vasto arcabouço doutrinário (ROLIM, 2015).

O contato com essa doutrina de polícia militar ocorre nos cursos de formação, habilitação, capacitação e qualificação policial-militar, sendo que a interface do aluno com todo esse material se dá nas aulas práticas e teóricas, durante, essencialmente, os cursos de Formação de Soldados; de Formação de Sargentos; Especial de Formação de Sargentos; de Atualização em Segurança Pública; de Formação de Oficiais; de Habilitação de Oficiais; de Especialização em Segurança Pública; de Especialização em Gestão Estratégica de Segurança Pública; dentre outros. Logo, toda a doutrina, teórica e prática, é apresentada ao discente, e com ele debatida, para que lhe sirva de orientação humanística e tecnoprofissional (ROLIM, 2015).

3.2. Competências policiais

Nesse mesmo diapasão, e considerando que a formação do policial ocorre, portanto, por meio do desenvolvimento de competências, a legislação institucional vigente, qual seja, a Resolução Nr. 5167, de 18 de janeiro de 2022, traz, em seu artigo 48, a organização didático-pedagógica da Educação de Polícia Militar, estando ela estruturada com base na gestão por competência.

Nesta, a capacitação é direcionada para o desenvolvimento do conjunto de “conhecimentos, habilidades e atitudes, necessárias ao desempenho das funções dos militares, de acordo com o perfil profissiográfico da PMMG”, buscando atingir os objetivos da Corporação (MINAS GERAIS, 2022, p. 21).

A norma em pauta explica ainda que competência é a capacidade de “mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício dos cargos na Polícia Militar, para a atuação em diferentes situações da prática profissional”. Na perspectiva do modelo pedagógico da Educação de Polícia Militar, há três dimensões de competências:

- I – cognitivas (conhecimentos): requerem o desenvolvimento do pensamento, por meio da investigação e da organização do conhecimento; habilitam o discente a pensar de forma crítica e criativa, a posicionar-se, a comunicar-se e a estar consciente de suas ações;
 - II – operativas (habilidades): compreendem a aplicação do conhecimento teórico em uma prática responsável, refletida e consciente;
 - III – atitudinais (valores, atitudes e normas): compreendem o agir pautado nas normas, com observância aos valores inerentes à identidade organizacional da PMMG.
- (MINAS GERAIS, 2022, p. 22).

Na mesma direção, e ratificando a concepção retromencionada, Silva e Tonini (2017) explicam que as habilidades constituem o “saber fazer” e se configuram como sendo o saber prático e as habilidades em se fazer algo; já os conhecimentos constituem o “saber pensar” que é capacidade formada pela experiência do pensar de forma reflexiva; e por fim, as atitudes constituem o “saber ser e agir” que diz respeito ao aspecto subjetivo do estudante, viabilizando a construção de habilidades e saberes não disciplinares.

Levando tais conceitos para a atividade operacional de polícia ostensiva de preservação e restauração da ordem pública, a título de exemplo, significa ponderar que o policial militar precisa saber: como atirar (operativo); se pode atirar (cognitivo); e se deve atirar (atitudinal); ou: como abordar (operativo); se pode abordar

(cognitivo); e se deve abordar (atitudinal), dentre outros, todos devidamente explicados no quadro a seguir:

Quadro 02: Categorias de Análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Saber fazer – Habilidades	A ação, o saber prático, a técnica
Saber pensar – Conhecimentos	Pensar reflexivo-crítico-técnico, pesquisa e investigação, planejar/projetar, conhecimento/prévio e potencial
Saber ser e agir – Atitudes	Trabalho em equipe, relação interpessoal, comunicação e interação, adaptabilidade a mudanças, autonomia
A experiência de aprendizagem	Problema, a reunião/interação, integração teoria e prática, aperfeiçoamento contínuo, aprendizado, o papel do professor

Fonte: Silva e Tonini (2017)

Nessa senda, as diretrizes inseridas na Resolução Nr. 5167 (elaboradas em observância às normativas tanto do Ministério da Educação, quanto do Ministério da Defesa), constituem um conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelas Unidades de Execução Concentrada e Desconcentrada da Educação de Polícia Militar, para o desenvolvimento das atividades educacionais dos cursos (MINAS GERAIS, 2022).

Ainda nesse sentido, a Resolução Nr. 5167 preconiza que as Atividades Policiais e Militares Interdisciplinares (APMI) são componentes curriculares que objetivam “enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, e contribuem para o desenvolvimento das competências profissionais e o alcance de uma formação interdisciplinar, prática, especializada e socialmente contextualizada” (MINAS GERAIS, 2022, p. 25).

No campo acadêmico, o termo competência tem sido utilizado em diversas áreas do conhecimento. Ropé e Tanguy (1997) explicam que a expressão é muito associada ao conceito de desempenho e de eficiência, ganhando diversos sentidos em função de contextos diferentes. Assim, o termo surgiu em substituição a outros que vigoravam anteriormente, tais como saberes e conhecimentos, da área educacional, e qualificação, da área do trabalho.

As autoras destacam o deslocamento ocorrido das atividades formativas, antes de âmbito escolar, para outros locais, como as organizações, tornando-se

compreensível a interseção do termo competência nos campos profissional e organizacional (ROPÉ e TANGUY, 1997).

Para Le Boterf (2003), o conceito de competência segue o conceito de profissionalismo, sendo que ambos passaram a ter maior relevância na década de 1980, uma vez que na década de 1970, prevalecia a noção de qualificação. Os termos profissionalismo e competência, ainda que guardem proximidade, não devem ser confundidos. Conforme Le Boterf (2003), a competência é uma combinação de recursos, sendo que o profissionalismo é o reconhecimento de uma combinação de competências.

Le Boterf (2003) enfatiza que outrora a função do trabalhador era consertar defeitos, reparar erros, e para tanto seguia um manual de receitas que levaria à solução dos problemas. Atualmente, diante da complexidade do trabalho, o profissional deve estar apto para administrar acontecimentos e processos, estando em condições de criar, reconstruir e inovar.

Portanto, para o autor, o trabalhador se define em relação ao trabalho e às tarefas, sendo que o profissional se define pela atividade de administrar. Em suma, a competência significa a capacidade de saber mobilizar e combinar recursos para agir diante da complexidade (LE BOTERF, 2003).

Perrenoud (1999) compreende o conceito de competência como um “saber mobilizar saberes e conhecimentos”. Conforme o autor, nenhum “recurso pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizado por outras. Dessa forma, a maioria de nossos conceitos é utilizável em muitos contextos e está a serviço de muitas intenções diferentes” (PERRENOUD, 1999, p. 28).

Destarte, os conceitos, até aqui observados, denotam a existência de um conhecimento (saber) que se consolida na prática, o que não significa que ele se abstraia do saber teórico. Uma formação estritamente teórica confere apenas uma aprovação e um diploma, sendo que uma formação prática garante condições de sobrevivência para o profissional. “É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade” (PERRENOUD *et al.*, 2002, p. 23).

3.3. O saber policial

Nessa direção, o saber policial tem enfrentado ao longo dos anos a mesma questão dicotômica, traduzida na dificuldade do entendimento de que o saber policial é produto da formação policial, teórica e prática, indissociáveis. Para melhor compreender tal dilema nas ciências policiais, observa-se o debate desenvolvido por Monjardet (2003), na única obra literária que trata especificamente do tema.

Monjardet (2003) desenvolve seu raciocínio a partir dos modos operacionais policiais, delineados, especialmente por duas questões: “quem faz o que?”; e “como o faz?”, sendo que “esta última indagação tem nutrido um debate interno muito amplo acerca da natureza do saber, das técnicas, das competências, da experiência policiais”. Basicamente, a discussão tem sido norteadada por dois entendimentos principais (MONJARDET, 2003, p. 123).

O primeiro deles diz respeito a noção de que, para alguns, a competência (ou saber) policial é produto do encontro de certas qualidades pessoais do indivíduo e de um constructo de experiências profissionais (tão volumosas quanto possível). Para esta corrente, o saber policial é, portanto, essencialmente subjetivo, pois está relacionado à pessoa e seu caráter; e empírico, já que decorre do acúmulo de ocorrências atendidas e vivenciadas pelo policial (MONJARDET, 2003).

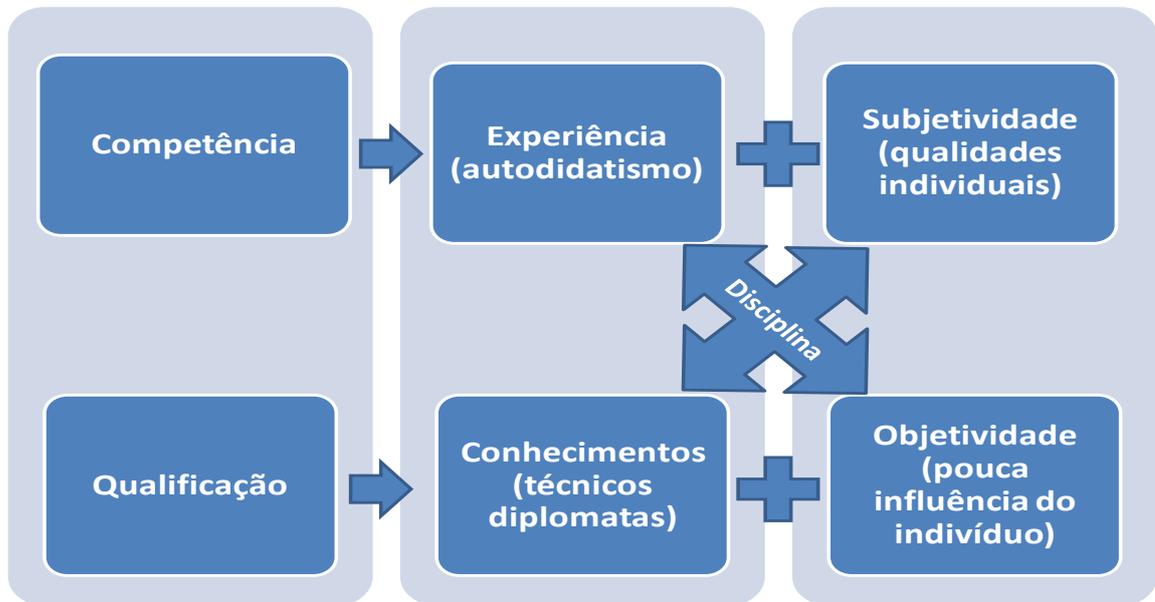
Assim, tal concepção considera as qualidades individuais e a experiência como essenciais para a construção da competência policial. Frisa-se que nessa aceção, não é negada ou desconsiderada a necessidade de conhecimentos formais, mas estes constituem apenas e tão somente um pré-requisito formal que não garante nenhuma competência ou saber (MONJARDET, 2003).

O segundo entendimento está na direção oposta, entendendo que o saber (competência) policial é sim fundado, primeiramente em conhecimentos formais, cujo domínio, inclusive, pode diminuir a influência das qualidades pessoais, e conseqüentemente atenuar a desigualdade das experiências. Para esta corrente, o saber policial é objetivo e teórico (MONJARDET, 2003).

Conforme a segunda perspectiva de análise, é possível enfrentar as ocorrências policiais, sabendo qual conduta adotar, como as qualificar, e quais procedimentos e medidas tomar para cada caso específico. Ou seja, tudo está descrito, reunido e formalizado em um corpo de texto que se constitui em um “manual das técnicas policiais” (MONJARDET, 2003, p. 125).

Em seguida, Monjardet (2003) sintetiza a teoria em um esquema, conforme se vê adiante:

Figura 02: O saber policial



Fonte: Monjardet (2003)

Observa-se, portanto uma convergência entre os estudos de Monjardet (2003) e Zarifian (2003) que, ao descrever as origens do modelo da competência, explica que:

Chamamos de “qualificação” o que sobressai dos recursos (em conhecimento, habilidade, comportamento) adquiridos por um indivíduo, seja por formação ou por exercício de diversas atividades profissionais. E de “competência”, a utilização desses recursos na prática. Para retomar a expressão utilizada pelas organizações sindicais, a qualificação é a “caixa de ferramentas” que o assalariado tem. A competência diz respeito à maneira de utilizar concretamente essa caixa de ferramentas, de empregá-la (ZARIFIAN, 2003, p. 36)

Assim, conclui-se que o saber policial é na verdade um constructo constituído de todos esses aspectos destacados. Portanto, o saber policial se compõe de conhecimento teórico, experiência profissional, e qualidades individuais. Ou seja, caminha na mesma direção do seu sinônimo competência policial, que por sua vez é composto da cognição, da operação e de atitudes.

CAPÍTULO 4

ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os estudos e pesquisas sobre processos formativos nas áreas da educação profissional e tecnológica, tanto no âmbito educacional quanto nas relações sociais e de trabalho, têm concentrado suas ênfases temáticas em três campos: nos processos históricos, sociais, psicossociais e culturais; no desenvolvimento e mobilização de saberes e competências profissionais e docentes; e na relação entre trabalho, educação, ciência, tecnologia e sociedade.

Nessa perspectiva, e, após a pesquisa em curso ter se dedicado ao estudo dos processos históricos acerca do modelo de polícia, bem como ao estudo do desenvolvimento e mobilização de saberes e competências policiais, ela agora se embrenha pelo seu principal percurso, qual seja, o cenário do ensino e formação de professores na educação profissional.

Assim, depois de compreender como se formou a polícia militar, e como se forma o policial militar, apresenta-se a frente o campo da formação de professores na educação profissional, para que ao final da pesquisa, e já de posse dos dados e informações dos questionários, seja possível o preenchimento da lacuna aqui encontrada, a da formação de professores policiais militares.

4.1. Aspectos gerais da educação profissional e tecnológica

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamenta a educação profissional, ou educação profissional e tecnológica (redação dada pela Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008).

O texto legal prescreve que os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino (BRASIL, 1996).

A legislação observa ainda que a educação profissional e tecnológica abrangerá os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Estes organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

Portanto, percebe-se que a concepção de Educação Profissional abrange um entendimento de uma educação integral e de uma profissionalização qualificada, transcendendo uma visão historicamente equivocada e enfocada apenas no treinamento, qualificação, formação e preparação de mão de obra.

A educação tecnológica propriamente dita é produto da fusão da instrução com o trabalho material produtivo, o que, conforme Karl Marx, seria a origem da educação do futuro. Manacorda (1991) explica que Marx utiliza os termos educação tecnológica e educação politécnica como sinônimos.

Assim, nas instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, Marx (1983) trouxe uma definição mais completa sobre a questão educacional para os trabalhadores, explicando sua composição pelas dimensões intelectual, corporal e tecnológica. Esta última trata dos “princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais” (MARX, 1983, p.60).

Tem-se então que a noção de educação tecnológica provém de uma compreensão ampla de educação, “que preencha os estágios formativos construídos nos processos básicos da formação humana, privilegiando as vertentes do trabalho, do conhecimento universalizado e da inovação tecnológica” (BASTOS, 1998, p. 21).

Para Grinspun (2022) a educação tecnológica trata-se de um conceito que:

“prende-se, evidentemente, aos conceitos específicos de sua expressão, mas na sua interação e integração diz respeito ou à formação do indivíduo para viver na era tecnológica, de uma forma mais crítica e mais humana, ou à aquisição de conhecimentos necessários à formação profissional (tanto uma formação geral como específica), assim como às questões mais contextuais da tecnologia, envolvendo tanto a invenção como a inovação tecnológica” (GRINSPUN, 2022, p. 57).

No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como referencial histórico o dia 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, assinou o Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909), que criou e sistematizou as Escolas de Aprendizes Artífices.

Um dos fatores norteadores para tal decretação foi o fim do trabalho escravo no país e a necessidade de atender 636 fábricas instaladas. Neste contexto, fazia-se necessária uma política de controle da classe proletária, bem como qualificar a força de trabalho para a economia demasiadamente rural (COSTA, COUTINHO, 2018).

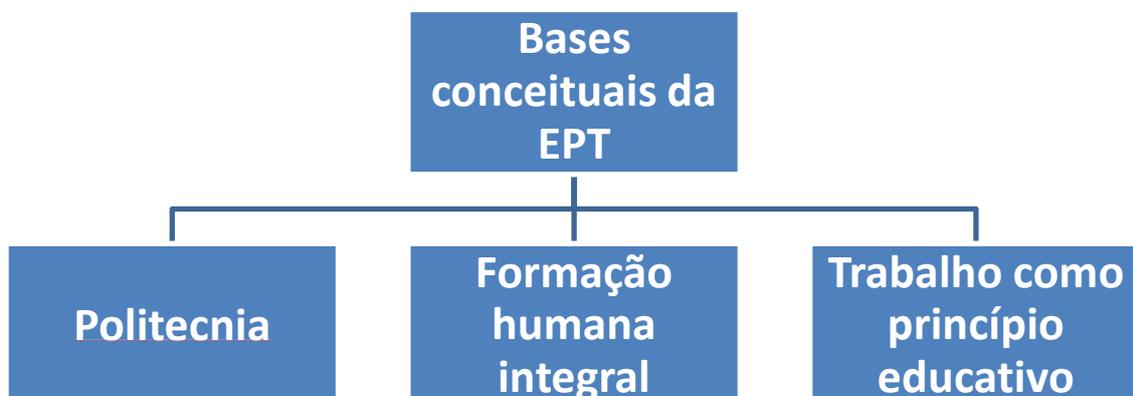
Para Ferreti (2010, p.1), “a educação profissional refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva”.

Deste modo, a educação tecnológica deve buscar proporcionar ao aluno uma formação integral e ampla, formando um sujeito capaz de lidar não só com a tecnologia, mas também com a ciência, envolvendo processos de reflexão e aprendizado sobre suas aplicações, fundamentos e desenvolvimento. A educação tecnológica deve ainda buscar gerar no indivíduo uma capacidade de tomada de decisões por meio do uso de raciocínio crítico frente às questões políticas, humanas e sociais do mundo em que está inserido (DURÃES, 2009).

Conforme Frigotto(2001) a Educação Profissional e Tecnológica deverá promover a emancipação do indivíduo, o que implica em formar não somente pessoas para realização daquela atividade em si, mas formar acima de tudo cidadãos conscientes de sua realidade, críticos e que entendam o contexto de seu trabalho e da sociedade onde estão inseridos.

Para Sousa (2019) a EPT possui três bases conceituais que delineiam toda sua memória enquanto um campo específico das ciências da educação, assim definidas: o trabalho como princípio educativo (produção social e coletiva da existência humana, valores e cultura); a formação humana integral (sujeito crítico, consciente e autônomo); e a politecnia (tecnologia, ciência, cultura, trabalho).

Figura 03: Bases conceituais da EPT



Assim, Pacheco (2012) destaca que a EPT não pode meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho. Ela deve proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, além de também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões.

Bastos (1998, p. 23) relembra que a educação tecnológica, em sentido amplo, perpassa as fronteiras do ensino conceitualmente designado de técnico. Por advir da educação, “transcende aos conceitos fragmentários e pontuais de ensino, aprendizagem e treinamento, pela integração renovada do saber pelo fazer, do repensar o saber e o fazer”, enquanto objetos constantes da ação e da reflexão crítica sobre a ação.

Concluindo, Araujo, Dias e Tomasi (2017, p. 59) esclarecem que o objetivo da educação tecnológica é mediar o processo de formação do saber-fazer e saber-ser, pois na tecnologia há características tanto educacionais quanto sociais. A nobreza “proporcionada pela união de educação e tecnologia empenha-se em manter a interdisciplinaridade como privilégio para o bem-estar pessoal e social do ser humano”.

4.2. O processo de formação de professores na educação profissional

Primeiramente, destaca-se quem é o indivíduo que leciona, o educador. Acerca deste, Dewey (1979, p. p.4) ressalta que o professor deve propiciar direção e condições objetivas, nas quais se desenvolve a atividade e a experiência da aprendizagem. Assim, coloca-se tal profissional “não como um ditador, nem como simples aprendiz, mas como orientador intelectual da experiência partilhada por todo o grupo”.

O professor é o grande mediador que proporciona condições de aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas e “dispositivos de partida suscetíveis de apresentar problemas úteis à criança e, em seguida, organizar contraexemplos que forcem a reflexão [...] a pesquisa e o esforço”(PIAGET, 1974, p. 18).

Logo, o professor deve ser o interlocutor da pedagogia dialógica, o favorecedor do aprendizado e da construção compartilhada de saberes e

conhecimentos, delineados “pelo confronto de posições, num processo que nada tem de linear, mas que é conduzido por conflitos e desafios (LOPES, 1996, p. 112)

O docente é o articulador do diálogo com o aluno para que este descubra na “máquina uma palavra a ser construída e a ser pronunciada de outra maneira como ele a escutou. O docente na educação tecnológica é o incentivador de novos conhecimentos em parceria com seus alunos” (BASTOS, 1998, p. 26).

Nesse sentido, o desafio da formação de professores extrapola o campo da mera capacitação (como insistem algumas políticas) e invade a esfera da promoção de uma cultura de “valorização do professor que se traduza no reconhecimento efetivo da qualificação profissional docente como processo sem fim” (ARAUJO, 2008, p. 54). Assim, a formação de professores para a educação profissional deve compor uma pauta robusta de políticas públicas, não devendo ser vista de forma isolada, marginalizada e secundarizada, conforme observam os historiadores (ARAUJO, 2008).

Uma questão que infelizmente contribui para tal percepção é o fato de que tanto a educação profissional quanto a educação superior “formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim” (MOURA, 2008, p. 31).

No entanto, sabe-se que não é possível exercer a docência apenas com os saberes e conhecimentos da formação profissional, geralmente adquirida em cursos de graduação. É imperioso que haja “integração de outros saberes, como o da ciência da educação e da ação pedagógica para ser professor” (COSTA, 2020a, p. 78).

Outro ponto relevante diz respeito ao fato de que o docente deve ser formado em uma perspectiva na qual a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico sejam direcionados para a produção de serviços e bens que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais, e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e, em consequência, concentrar a riqueza e aumentar o fosso entre os incluídos e os excluídos (MOURA, 2004).

A formação e a capacitação dos operadores de educação profissional e tecnológica devem ir muito além da obtenção de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes, que obviamente, permanecerão sendo dois aspectos muito importantes. Todavia, o

objetivo macro é bem mais audacioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais (e conseqüentemente, no caso em lide, as de segurança pública) numa perspectiva de superação do modelo vigente de desenvolvimento socioeconômico, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, o fortalecimento da economia e as relações de mercado (MOURA, 2008).

Portanto, no processo educativo, o professor deve assumir uma postura tecida a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social. Nesse ponto de vista, o professor deixa de ser um mero repassador de conteúdos programáticos acríticos e assume uma postura de problematizador e mediador do processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade e sua responsabilidade (FREIRE, P.1986).

Moura (2008) desenvolve estudo acerca da formação de docentes para a EPT, no qual o autor define dois grandes eixos. O primeiro relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, sendo que seu aprofundamento deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos pelas instituições de educação superior. Importante também faz-se que tal formação seja impulsionada pelas necessidades institucionais, portanto não ocorrendo única e exclusivamente por iniciativa do próprio profissional.

O segundo eixo diz respeito à formação didático/político/pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT. Assim, a formação pedagógica de docentes para a educação profissional é uma questão que ultrapassa os limites da educação profissional e tecnológica e avança para a formação de professores para as carreiras universitárias como engenharia, arquitetura, medicina, direito e demais cursos superiores fora do âmbito das licenciaturas. Nestes todos, os profissionais têm sido formados por profissionais e não necessariamente por professores que tenham formação específica para esse fim (MOURA, 2008).

Aqui, o autor destaca que tal fato é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, uma vez que, para o exercício de quaisquer profissões liberais, é necessária a respectiva formação profissional. Entretanto, para o exercício da docência, sobretudo, a superior ou a denominada

educação profissional, não há muito critério nem tampouco rigor na exigência de formação na concorrente profissão, qual seja, a de professor (MOURA, 2008).

Para tanto, buscando nortear tal concepção, Moura (2008) sintetiza três eixos principais da formação docente: “formação didático-político-pedagógica; uma área de conhecimentos específicos; e diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho” (MOURA, 2008, p. 36).

Santos (2004) explica que tais eixos devem contemplar, dentre outros: as relações entre Estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; a concepção de docência que se sustente numa base humanista; e a profissionalização do docente da EPT.

Na mesma direção, Araújo (2008) destaca que não basta apenas capacitar, mas principalmente desenvolver e promover uma cultura de valorização do professor, que seja traduzida no reconhecimento pronto e efetivo da qualificação profissional docente como processo ininterrupto e sem fim. Assim, o autor enfatiza que a formação de professores para a educação profissional deve conseguir articular a educação profissional à processos de elevação da escolaridade, visando a pauta e a busca da formação omnilateral.

Ressalta-se que o docente tem a função de conduzir a aprendizagem, e, portanto, deve ser visto, entendido e identificado como uma verdadeira liderança cultural, devendo assim ser formado para este exercício específico, cujo papel tem dimensões pedagógicas e políticas (ARAÚJO, 2008).

Continuando, Araújo (2008) enfatiza que a docência na educação profissional compreende um saber muito específico, qual seja, o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional. Para tanto a formação docente deve garantir a articulação dos saberes técnicos, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador.

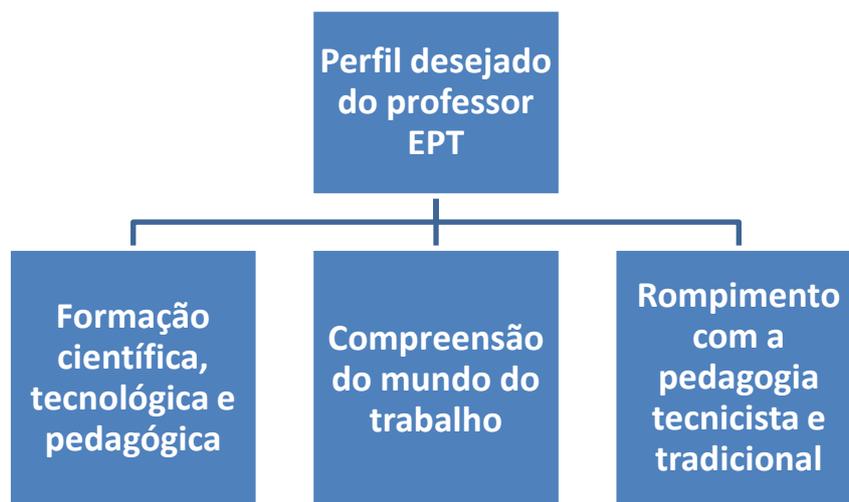
Assim, o perfil do docente não pode se enquadrar no mero transmissor de conteúdos definidos por especialistas (via de regra, externos ao processo), mas sim, trazer consigo características tais quais:

intelectual; problematizador, mediador do processo ensino-aprendizagem; promotor do exercício da liderança intelectual; orientador sobre o compromisso social que a idéia de cidadania plena contém; e orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área técnica. (ARAÚJO, 2008).

Corroborando, e dadas as exigências atuais do mundo do trabalho e da sociedade em geral, Souza e Rodrigues (2017) afirmam que se espera do docente da EPT um perfil que busque desenvolver nos alunos o pensamento crítico, o trabalho intelectual, e a criatividade. Para tanto, a formação deste professor deve ser crítica, reflexiva e dotada de responsabilidade social.

Nesta perspectiva, e corroborando com as bases conceituais da EPT, observa-se como desejável um perfil de professor para esta modalidade de ensino que: rompa com os modelos tradicionais e tecnicistas de ensino; tenha compreensão do mundo do trabalho, bem como conhecimento científico, técnico e pedagógico; promova a formação para o trabalho, mas, sobretudo a formação de um cidadão consciente, ou seja, a formação humana integral ou omnilateral (SOUSA, 2019).

Figura 04: Perfil professor da EPT



Fonte: Sousa, 2019.

Araújo (2008) explica que, considerando a quantidade, diversidade e especificidade das áreas temáticas, tanto as licenciaturas, quanto os aperfeiçoamentos para os bacharéis se apresentam inconvenientes, indicando como caminhos viáveis para a formação docente a qualificação, em nível de mestrado e doutorado, do pessoal vinculado às instituições de EPT. O autor ressalta ainda que os CEFETs devem ser as primeiras instituições consideradas para a formação do docente de educação profissional, pois tais Centros têm acúmulo na EPT.

Observa-se, portanto, que a “necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social”. As mudanças na sociedade definem novos desafios para a educação, e, por conseguinte, diferentes aportes no papel e na formação de professores. Assim, esse tema se apresenta como uma permanente lacuna para a pesquisa e para a universidade (CUNHA, 2013, p. 622).

Nóvoa (1992) faz importante ressalva ao destacar que a formação de professores “tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”, ou seja, existem campos distintos que, por vezes, se confundem e se convergem (ou não) (NÓVOA, 1992, p. 12).

De outro turno, o autor ressalta também que não se tem valorizado uma “articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes”, observando, portanto uma disruptura entre esses eixos (NÓVOA, 1992, p. 13).

Assim, estes dois “esquecimentos” (atividade educativa x formação docente / projetos escolares x formação docente) por vezes inviabilizam que a formação docente “tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Nesse diapasão, Nóvoa (1992) explica que a formação de professores pode desempenhar uma função extremamente relevante na formatação de uma nova profissionalidade docente, incentivando e motivando o surgimento de uma verdadeira cultura profissional no âmbito do professorado, bem como de uma cultura organizacional no âmbito das escolas.

Por fim, observa-se que concernente à formação de professores, o desafio incide em conceber a escola como um ambiente educativo, onde formar e trabalhar não sejam atividades apartadas. A formação não deve ser entendida como algo que caminha à margem dos projetos organizacionais e profissionais, mas sim como um processo constante e permanente, integrado ao dia a dia dos professores e das escolas (MCBRIDE, 1989).

4.3. Profissão docente

A formação docente é o caminho formativo para a profissão docente, e nesse sentido, Imbernón (2012) explica que pouco tem se abordado sobre a carreira docente, tema este imprescindível ao campo da educação, mas que tem sido esquecido nos estudos da área. Conforme o autor, “a profissão docente se realiza de muitas formas: salário, demanda do mercado profissional, ambiente relacional nos centros onde se trabalha, promoção na carreira, a formação, estruturas hierárquicas, carreira docente, etc.” (IMBERNÓN, 2012, p. 47).

Assim, tem-se que o arcabouço legal é o marco regulatório de toda e qualquer profissão. No ano de 2006 foi aprovada no Brasil a Emenda Constitucional nº 53, que confere ao professor da educação básica o *status* de profissional da educação, inserindo-o na categoria de trabalhador da educação. O citado texto constitucional define como competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a elaboração ou adequação de seus planos de carreira da profissão docente (BRASIL, 1988).

Corroborando o texto constitucional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), alterada em seu artigo 61 pela Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009, discrimina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, a saber:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

(BRASIL, 2009)

No decurso dos anos subseqüentes, eclodiram os debates e discussões acerca das condições e critérios básicos apresentados para organizar e regular a profissão docente, principalmente sobre o campo dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que formam os profissionais para a educação básica.

Neste contexto de reformas, a já citada lei, alterada em seu artigo 62 pela Lei nº 12.796, de 14 de abril de 2013, passou a dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (grifo nosso)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. ” (BRASIL, 2013).

Assim, a reforma da profissão docente, tratada por alguns autores como uma tendência, apresenta-se como um processo histórico/social/legal. Nessa mesma perspectiva, acerca da profissionalização da docência, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 19-20) destacam que o debate em relação à profissionalização docente é hoje “uma das problemáticas centrais para a mudança educativa”. Tal processo traz consigo a premente necessidade de uma revisão das políticas públicas de aperfeiçoamento da profissão docente, e, sobretudo, dos modelos formativos.

A preocupação quanto ao debate da profissionalização docente (e sua identidade enquanto profissão) apresenta-se como um desafio teórico e prático, uma vez que a docência tem características próprias e se desenvolve em situações específicas. Isto, por sua vez, lhe garante uma dada peculiaridade em relação a outras atividades reconhecidas como profissão. Portanto, os autores defendem que pensar no professor como um profissional, e trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecer aquele como produtor de sua identidade profissional (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004).

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (1992) explica que os professores têm que se admitir como produtores da sua profissão, frisando que não basta mudar o profissional, mas também os contextos em que ele intervém. Isto implica dizer que do mesmo modo que a formação não pode se dissociar da produção de saber, ela também não pode se dissociar de uma intervenção em seu terreno profissional. Em

suma, o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Nóvoa (1992) afirma que a formação docente pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no que tange a uma autonomia contextualizada da profissão docente, importando, sobretudo, valorizar modelos de formação que possibilitem a capacitação de professores reflexivos e críticos. Estes profissionais devem assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e serem protagonistas na implementação das políticas educativas.

Deste modo, Nóvoa (1992, p. 20) chama atenção para o fato de que “a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores”. O autor explica que a chamada pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumentalista, e nesse sentido “os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos””.

Conforme Nóvoa (1992) a dialética da racionalidade técnica e instrumental opõe-se à lógica de uma práxis reflexiva e crítica. Logo, é necessário empreender esforços no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação docentes, estabelecendo novas relações do professorado com o saber pedagógico e científico. A formação deve passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, mas principalmente por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

Acerca desta temática, Cária e Oliveira (2016, p. 434) explicam que a definição de “profissionalização do ensino tem sido muitas vezes tratada como profissionalismo, profissionalização, ofício, se apresentando também vinculada à questão da (in) competência para ensinar com eficácia”.

Assim, a dimensão profissional da docência tem passado por controvérsias e polémicas, evidenciando a dificuldade de se enfrentar a profissionalização do ensino e a indefinição da carreira docente.

Ainda conforme as autoras, errôneos entendimentos prejudicam ainda mais os processos vigentes de profissionalização da profissão docente, e se apresentam como elementos dificultadores da concepção em pauta, uma vez que:

“há uma indução do sentido de “profissional” para “professor competente” como sendo o professor de qualidade, como se competência tivesse um sentido único e absoluto, significando apenas um conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão docente, desconsiderados os demais fatores que intervêm na formação profissional e a polissemia que envolve o termo “profissional” e, por consequência, “profissionalização”” (CÁRIA E OLIVEIRA, 2016, p. 434).

Logo, o sentido de formação (docente) profissional não pode ser reduzido à formação continuada e/ou em serviço, muito menos à participação esporádica em cursos, treinamentos ou palestras. A valorização da profissão docente demanda uma formação inicial sólida e uma formação continuada planejada e intencional ao longo da carreira. Neste mister, compete ao poder público, conforme previsto em instrumentos normativos legais, implementar políticas públicas que garantam plenas condições para a formação adequada do professor (CÁRIA E OLIVEIRA, 2016).

Corroborando, Nóvoa (1992) ressalta que a formação continuada organizada em torno dos professores individuais pode auxiliar na obtenção de conhecimentos e de técnicas, porém favorece o isolamento e reforça a visão do professor como mero transmissor do saber produzido no exterior da profissão. Logo, práticas de formação que tenham como referência as dimensões coletivas, ou seja, a consecução de um coletivo profissional, contribuem para a consolidação e emancipação profissional de um campo que é autônomo na produção dos seus saberes e dos seus valores.

4.4. Saberes docentes

A Resolução CNE/CP nº 01, de 5 de janeiro de 2021, do Conselho Nacional de Educação, define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional tecnológica. A legislação constitui importante referencial para o campo dos saberes docentes, trazendo no bojo de seu artigo 57 a explicação de que:

“a formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica, além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área, de modo que esse docente:

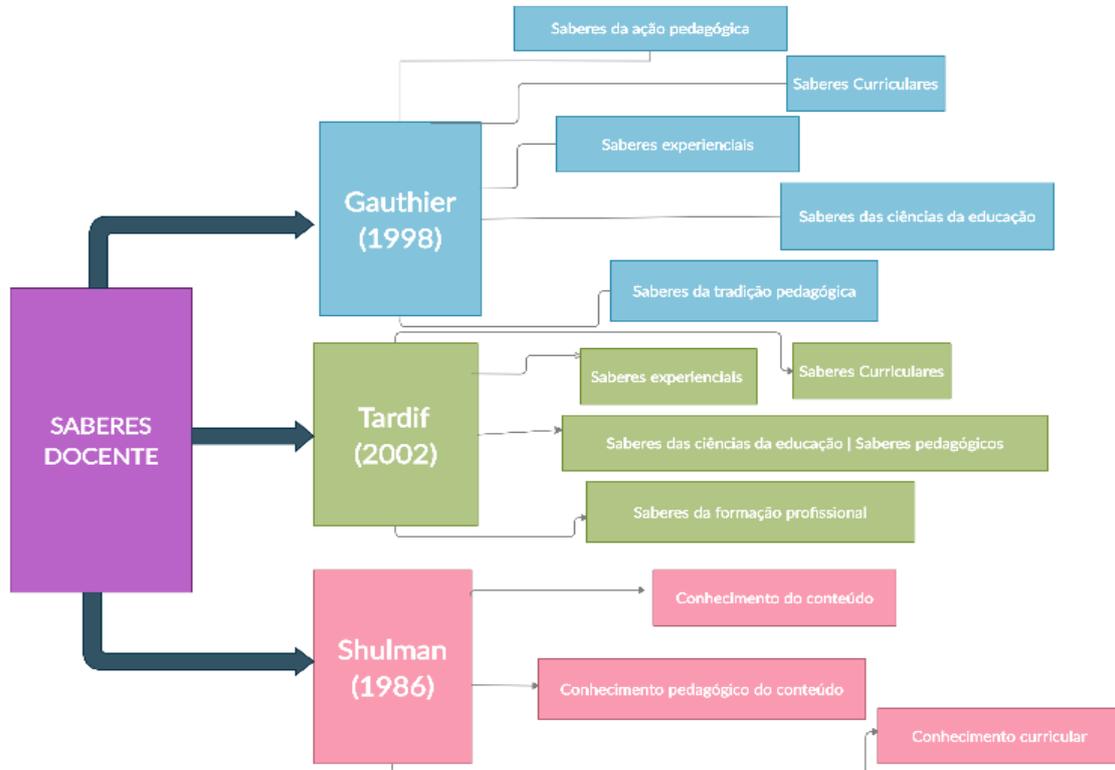
- I – possa fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que o formando tenha competências para responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador;
- II – tenha o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares associados aos saberes pedagógicos e do conjunto dos conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional; e
- III – saiba fazer e saiba ensinar, estando o saber vinculado diretamente ao mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso.” (BRASIL, 2021a, p. 18).

Nóvoa (2019) caminha na mesma direção que o texto legal ao explicar que os docentes devem deter e dominar o conhecimento dos conteúdos científicos das disciplinas, mas também o conhecimento científico em educação, aqui inseridas a pedagogia, a didática, o currículo, dentre outros.

Costa (2020) explica que conforme a legislação vigente, a formação docente pressupõe o desenvolvimento de “competências gerais e específicas, bem como de aprendizagens essenciais englobadas em aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas”, mesmo não havendo na legislação um esclarecimento acerca do que se entende por aprendizagens essenciais (COSTA, 2020b, p. 33).

Costa (2020a) observa que não há exercício da docência apenas com o conhecimento/saber da formação profissional adquirida em cursos de graduação. É necessário e fundamental, para ser professor, que ocorra a integração de outros saberes, sobretudo aqueles relativos às ciências da educação. A autora ainda provoca reflexões acerca dos saberes docentes, sob a ótica de três importantes pesquisadores: Shulman (1986), Gauthier(1998) e Tardif (2002).

Figura 05: Saberes docentes



Fonte: Costa, 2020a.

Trazendo ampla contribuição para o fortalecimento desse campo de pesquisa, um dos primeiros pesquisadores a estudar os saberes docentes foi Shulman (1986). A partir de suas ideias, surge na década de 1980, nos Estados Unidos e Canadá, um movimento reformista na formação inicial de professores da Educação Básica. Assim, o autor identifica três grandes grupos de conhecimentos apresentados pelos docentes: conhecimento do Conteúdo Específico; Conhecimento Pedagógico; e Conhecimento Curricular (SHULMAN, 1986).

Continuando, Gauthier (1998), destaca que uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução de tarefas que lhe são próprias, sendo que o campo da educação ainda enfrenta dois obstáculos que se interpuseram à pedagogia: de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício. O autor, aprofundando-se nos saberes da docência, expandiu a classificação dos ofícios acerca dos saberes, baseando os saberes docentes em: saberes curriculares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; e os saberes da ação pedagógica.

Deste modo, a premissa central que tem norteado as pesquisas sobre saberes docentes explica que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas, ou seja, eles possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 228).

O autor esclarece que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos, em três sentidos: primeiro porque eles procedem de diferentes fontes; segundo porque eles não formam um conjunto de conhecimento unificado, mas sim, variado e sincrético; e terceiro porque os “professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão”, e propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores (TARDIF, 2014, p. 263).

Quadro 03: Os saberes dos professores

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

Fonte: Tardif, 2014.

O autor elucida que não há uma tentativa de propor critérios internos que admitam discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares (ou cognitivas) diferentes. Na verdade, ele tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os “lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 62).

Em seguida, Tardif (2014) explica que o saber docente pode ser definido como um saber plural, formado pela combinação dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais.

Assim, na perspectiva Tardifiana, os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, sendo estes (e o ensino) objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Como tais ciências não se limitam a produzir conhecimento, mas buscam também incorporá-lo à prática do professor, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à “formação científica ou erudita dos professores”. Já os saberes pedagógicos são as doutrinas ou conceitos decorrentes de reflexões acerca da prática educativa, reflexões estas (racionalis e normativas) que conduzem a sistemas de representação e de orientação da própria atividade educativa. O autor explica ainda que, os saberes

pedagógicos articulam-se com as ciências da educação, na medida em que tentam “integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”” (TARDIF, 2014, p. 37).

Já os saberes disciplinares são aqueles correspondentes aos variados campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, sob a forma de disciplinas integradas nas universidades. São saberes sociais definidos e escolhidos pela instituição universitária, e também integram a prática docente por meio da formação (inicial e contínua) dos professores nas várias disciplinas ofertadas pela faculdade. Estes saberes emergem dos grupos sociais que os produzem, bem como das tradições culturais (TARDIF, 2014).

Continuando, os saberes curriculares são aqueles que se apresentam sob a forma de programas escolares (discursos, objetivos, conteúdos, métodos) que os docentes precisam aprender a aplicar. Estes saberes, correspondentes aos programas, são aqueles a partir dos quais a instituição escolar organiza e apresenta os saberes sociais por ela definidos como modelos da cultura erudita e de formação para tal (TARDIF, 2014).

Os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos de maneira específica pelos próprios professores, no exercício de suas funções e na prática da profissão docente. Estes são baseados, sobretudo no trabalho diário, emergindo da experiência, sendo por ela legitimados; e sendo a ela (individual ou coletivamente) incorporados sob a forma de habilidades ou hábitos, de saber-fazer e de saber-ser. Em suma, são os saberes práticos (TARDIF, 2014).

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA

Inicialmente, necessário faz-se tecer uma breve consideração acerca da pesquisa científica em educação, pois esta possui algumas características bastante peculiares, sobretudo devido ao fato de tratar-se de um campo no qual o objeto de estudo não pode ser totalmente controlado, diferentemente de outras áreas de estudo.

Em educação a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. O conhecimento a ser gerado aqui, raramente – e bem ortodoxamente poderíamos afirmar nunca – pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental onde todos os fatores da situação podem ser controlados. (GATTI, 2002, p.12).

Observa-se então que, conforme a autora supracitada, as dificuldades para o controle total sobre o objeto, bem como sobre as variáveis, colocam ambos (objeto e variáveis) suscetíveis à possibilidade de inúmeras interpretações. Portanto, e nesse contexto, muitos são os procedimentos que podem interferir na formação do discente e também do próprio docente, o que torna o estudo deste fenômeno bastante complexo, decorrendo daí a suma importância da metodologia científica de pesquisa (HAMADA, 2008).

5.1 Metodologia científica

De acordo com Praça (2015), a metodologia científica é capaz de propiciar uma compreensão e análise do mundo por meio da construção do conhecimento científico. Este por sua vez, somente ocorre quando o aluno percorre os caminhos do saber, tendo como núcleo deste processo o conjunto ensino/aprendizagem. Nesse sentido, pode-se correlacionar a metodologia com a trajetória de estudo a ser percorrida, e a ciência com o destino final, ou seja, o saber alcançado.

Nessa trilha, o pesquisador vale-se de processos e procedimentos, ou etapas e instrumentos, por meio dos quais direcionará seu projeto de trabalho com critérios científicos para obter dados que comportam ou não sua tese inicial. A este conjunto, de etapas e técnicas, definido pelo pesquisador, dá-se o nome de métodos científicos (CIRIBELLI, 2003).

Assim, o estudo científico em pauta seguiu uma estruturação metodológica que proporcionou ao pesquisador percorrer os caminhos do tema estudado, bem como alcançar a construção de novos conhecimentos científicos, a partir das seguintes etapas:

5.1.1. Estruturação metodológica

Primeira etapa - pesquisa bibliográfica em obras literárias e, sobretudo pesquisas em bases dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);

Segunda etapa - pesquisa documental ao acervo da Biblioteca da Academia de Polícia Militar, bem como ao ementário digital da rede interna de comunicações da PMMG (Intranetpm);

Terceira etapa – submissão do projeto de pesquisa à Comissão de Pareceristas do CEFET-MG;

Quarta etapa – submissão do projeto de pesquisa ao Centro de Pesquisa e Pós-graduação (CPP) da Academia da Polícia Militar;

Quinta etapa – submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica;

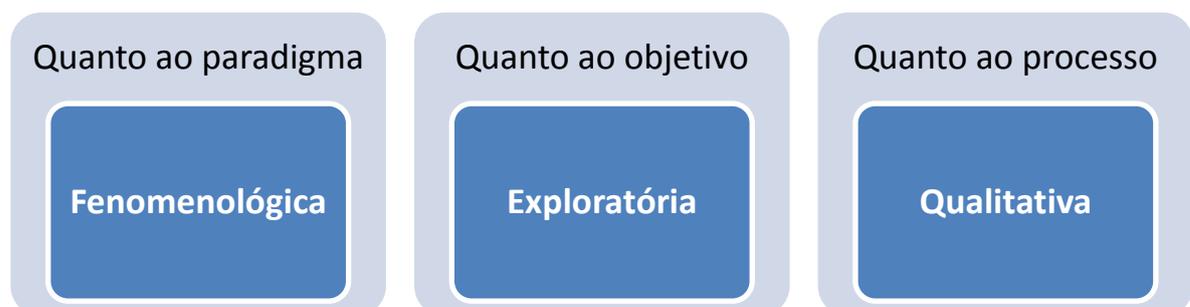
Sexta etapa - aplicação de questionário semi-estruturado a todo corpo docente da Academia de Polícia Militar;

Sétima etapa – tabulação, contextualização, condensação, categorização, correção e interpretação dos dados;

Oitava etapa - escrita do relatório de pesquisa.

Destaca-se que o pesquisador estabelece tanto métodos quanto técnicas a serem utilizadas em seu trabalho, conforme o tipo de pesquisa a ser desenvolvida. Daí decorrem a importância e a necessidade da correta e devida classificação da pesquisa científica, que no presente caso ficou definida e classificada da seguinte forma:

Figura 06 – Classificação metodológica da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

O termo paradigma refere-se “às realizações científicas universalmente reconhecidas que, por um certo tempo, fornecem problemas e soluções-modelo para uma comunidade de profissionais” (KUHN, 2003, p. 8).

Assim, dentre os diversos paradigmas (ou filosofias) de pesquisa, a presente pesquisa classificou-se como sendo fenomenológica, uma vez que, ao se debruçar sobre o estudo dos processos formativos dos docentes policiais militares, objetivou-se descrever e entender o significado e não a frequência desse fenômeno que acontece no mundo social. Reforçando tal perspectiva, percebe-se que a “ação investigativa desse cenário real poderá ter efeitos sobre a respectiva realidade. Assim, essa proposta de cunho qualitativo a respeito da atividade humana foca o significado dos fenômenos sociais em vez de sua objetivação e mensuração” (COLLIS; HUSSEY, 2005, p. 59).

Quanto ao objetivo, a pesquisa classificou-se como exploratória, já que por meio da investigação dos processos formativos de professores para a educação profissional e tecnológica, buscou-se encontrar padrões, idéias, considerações e hipóteses que possam ser testadas e aplicadas em ambientes, cujas características assemelham-se aos conceituais, no caso em voga, o sistema de educação profissional da Polícia Militar de Minas Gerais. (COLLIS; HUSSEY, 2005).

Munhoz (1989, p.31) destaca que as pesquisas exploratórias visam, portanto “diagnosticar um problema e formular uma solução” através da discussão de várias frentes. Esse tipo de pesquisa ainda tem por característica o levantamento bibliográfico e documental (GIL, 1991).

Praça (2015, p 75) ainda reforça que a pesquisa exploratória busca se familiarizar com os fenômenos surgidos durante a pesquisa, explorando os próximos passos mais profundamente e com maior precisão.

Quanto ao processo, a pesquisa classifica-se como qualitativa, tendo em vista que por meio de uma exploração teórico-conceitual, os estudos envolveram o exame de conceitos reais, refletindo quanto as suas implicações e percepções (GODOY, 1995).

Segundo esta vertente, um fenômeno pode ser mais bem entendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser considerado numa perspectiva integrada. Logo, o pesquisador vai captar o fenômeno estudado, sobretudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos

os pontos de vista importantes. Dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995).

5.1.2. Universo e amostra

5.1.2.1. Universo de pesquisa: 562 (quinhentos e sessenta e dois) professores policiais militares de Minas Gerais que lecionam na Academia de Polícia Militar.

5.1.2.2. Amostra de pesquisa: 355 (trezentos e cinquenta e cinco) professores policiais militares de Minas Gerais que lecionam na Academia de Polícia Militar e respondentes ao questionário.

5.2. Técnicas de coleta e análise de dados

Utilizou-se a documentação indireta como técnica de coleta de dados, caracterizada tanto pela pesquisa documental (através de um intenso estudo de fontes primárias), quanto pela pesquisa bibliográfica (por meio de profunda imersão em fontes secundárias publicadas por renomados pesquisadores). Utilizou-se ainda a documentação direta como técnica de coleta de dados pela aplicação de questionários. Em ambos os caso, empregou-se como técnica de análise de dados a análise de conteúdo. Em suma:

Figura 07 – Estruturação das técnicas empregadas



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

5.2.1. Técnicas de coleta de dados

Nessa senda, no desenvolvimento do trabalho foram utilizadas técnicas de documentação indireta (DI) e documentação direta (DD) que se traduziram em

estratégias para o alcance dos objetivos da pesquisa. Conforme explicação contida na figura que se segue, a coleta de dados subsidiou a pesquisa sobre quatro aspectos, sendo três periféricos baseados em documentação indireta (capítulos 2, 3 e 4), e um central norteado pela documentação direta (capítulo 6), conforme se vê:

Figura 08 – Técnica de coleta **X** Conteúdo programático



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

5.2.1.1. Documentação indireta

A documentação indireta teve por base formular o referencial teórico da pesquisa em três perspectivas, devidamente subdivididas em três capítulos, tendo sido tal técnica de coleta de dados delineada e caracterizada pela realização de pesquisa bibliográfica e documental, que adiante se veem detalhadas.

a-) Pesquisa bibliográfica

Pesquisa bibliográfica é aquela na qual tecnicamente se buscam os resultados, baseando-se em materiais já publicados, como por exemplo, livros, periódicos, fotos, cartas, dentre outros (PRAÇA, 2015).

Os documentos são secundários quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência. Trata-se de textos que já foram analisados por outros pesquisadores e, nesse sentido, toda essa documentação caracteriza o que se chama de pesquisa bibliográfica (GODOY, 1995).

Assim, na busca de concepções, paradigmas, princípios e pressupostos, a presente pesquisa bibliográfica teve como fontes secundárias obras literárias (livros, artigos científicos, monografias, dissertações, teses e mídias eletrônicas) acerca dos respectivos temas propostos, conforme Capítulos 2, 3 e 4.

A revisão sistemática de literatura fundamentou-se ainda por meio da busca em bases dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo tais periódicos em sua maioria, publicados recentemente e possuidores de fator de impacto acadêmico. Utilizaram-se como expressões-chave/descriptores: educação profissional e tecnológica; formação de professores para educação profissional e tecnológica; profissão docente; saberes docentes; educação e formação policial. As buscas se deram no período de dezembro de 2022 até maio de 2023.

Destarte, a pesquisa caracterizou-se pela exaustiva apreciação do arcabouço científico acerca dos temas em debate, extraindo-se os principais e mais modernos conceitos para a formulação de campo teórico específico que pudesse auxiliar na resposta ao problema de pesquisa. Toda bibliografia foi sistematizada conforme quadro que se segue:

Quadro 04: Pesquisa bibliográfica

CATEGORIA TEMÁTICA	PRINCIPAIS TEÓRICOS (FONTES SECUNDÁRIAS)
<p>Capítulo 2</p> <p>Processos históricos acerca do modelo de polícia</p>	<p>ALMEIDA, Klinger Sobreira de. CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth. COTTA, Francis Albert. BAYLEY, David. H. COIMBRA, Cecília Maria Bouças. FREIRE, Moema Dutra. SORJ, Bernardo. VELÁSQUEZ, Hugo Acero.</p>
<p>Capítulo 3</p> <p>Desenvolvimento e mobilização de saberes e competências policiais</p>	<p>PONCIONI, Paula. HAMADA, Hélio Hiroshi. MONJARDET, Dominique. ZARIFIAN, Philippe. LE BOTERF, Guy.</p>

Capítulo 4 Ensino e formação de professores na educação profissional e tecnológica	ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. BASTOS, João Augusto. COSTA, Maria Adélia da. CUNHA, Maria Isabel da. FRIGOTTO, Gaudêncio. GATTI, Bernadete Angelina. GRINSPUN, Mírian Zippin. IMBERNÓN, Francisco. MANACORDA, Mário Alighiero. MOURA, Dante Henrique. NÓVOA, Antônio. SOUSA, Daniele Ferreira de. TARDIF, Maurice.
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

b-) Pesquisa documental

Pesquisa documental é aquela que se assemelha à pesquisa bibliográfica, porém se limita à utilização de documentos que não receberam tratamentos analíticos anteriormente, ou se receberam, não são utilizados pelo pesquisador, conferindo a este a possibilidade de interpretá-los, como por exemplo, leis e legislações institucionais (PRAÇA, 2015).

A pesquisa documental constitui-se no exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico (primário), buscando-se interpretações novas e/ou complementares (GODOY, 1995).

Nesse sentido, a pesquisa documental teve como fontes primárias todos os documentos legais pertinentes (em versões impressas e/ou digitais) por meio dos quais foram organizadas informações e conhecimentos que até então, encontravam-se dispersos, conferindo-lhes, portanto uma nova dinâmica, e tornando-os fonte de consulta de suma importância para a pesquisa.

Quadro 05: Pesquisa documental

CATEGORIA TEMÁTICA	PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES (FONTES PRIMÁRIAS)
Capítulo 2 Processos históricos acerca do modelo de polícia	Lei Nr 192, de 17 de janeiro de 1936. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil 1934. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989.
Capítulo 3 Desenvolvimento e mobilização de saberes e competências policiais	Diretriz para a Produção de Serviços de Segurança Pública nº 3.01.06/2011. Plano Estratégico 2020-2023. Resolução Nr. 5167, de 18 de janeiro de 2022.
Capítulo 4 Ensino e formação de professores na educação profissional e tecnológica	Lei Nr 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Lei Nr 11.741, de 16 de julho de 2008. Lei Nr. 12.014, de 06 de agosto de 2009. Lei Nr. 12.796, de 14 de abril de 2013.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

5.2.1.2. Documentação direta

A documentação direta pode ser desenvolvida pela realização de pesquisa de campo, especificamente por meio de pesquisa de levantamento (aplicação de questionário). Esta é caracterizada pela indagação/questionamento direto das pessoas, objetivando-se conhecer características e comportamentos (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Cajueiro (2015) destaca que a pesquisa de levantamento é um tipo de pesquisa caracterizada pela interrogação (entrevista/questionário) direta das pessoas cujo comportamento se pretende conhecer.

A pesquisa de levantamento consiste em “questionar diretamente o efeito do objeto da pesquisa na população que se pretende estudar, geralmente através de questionários e/ou entrevistas” (PRAÇA, 2015, p. 83).

a-) Questionário

A participação na pesquisa se deu de forma voluntária e não teve custos ou retornos financeiros para os participantes. Os sujeitos da pesquisa foram os professores policiais militares que atuam nos mais diversos e variados cursos geridos pela Academia de Polícia Militar.

A APM foi o lócus da pesquisa, sendo tal unidade escolhida como campo empírico do estudo em razão do número expressivo de professores policiais que nela atuam. A APM foi criada pela Lei nº 7.625, de 21 de dezembro de 1979, sendo a unidade central e gestora dos macroprocessos da Educação de Polícia Militar, responsável pela formação, qualificação e capacitação dos militares em educação profissional e tecnológica, educação superior de graduação e pós-graduação, e educação continuada, nas modalidades presencial e a distancia. Assim, por se tratar da unidade central do sistema de ensino da PMMG, a APM tem um grande alcance no que tange ao corpo docente da PMMG.

Nesse sentido, o primeiro passo foi a submissão do projeto de pesquisa ao Centro de Pesquisa e Pós-graduação (CPP) da Academia da Polícia Militar que, após análise, apontou necessidade de adequação no questionário. Tão logo foi procedido o devido ajuste, o Comandante da Academia de Polícia Militar aprovou o projeto de pesquisa, e autorizou a aplicação do questionário pelas vias institucionais,

conforme Parecer datado de 30 de março de 2023, que segue anexo a este relatório de pesquisa.

Em seguida, o próximo passo foi a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica que, após análise, também apontou necessidade de ajustes, desta feita no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Da mesma forma, tão logo foram procedidas as devidas adequações, o CEP emitiu parecer aprovado, e autorizou a realização da pesquisa, conforme Parecer datado de 12 de abril de 2023, que também segue anexo a este relatório de pesquisa.

Logo, no período de 29 de maio até 19 de junho de 2023, foi aplicado, via rede institucional Intranetpm, o questionário digitalizado por meio da plataforma Google Forms. O questionário foi respondido por 355 integrantes do corpo docente da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais. O questionário, constante do apêndice único, foi estruturado com 12 (doze) questões objetivas, que visaram identificar de maneira detalhada a trajetória profissional/pedagógica dos policiais militares professores.

b-) Aspectos éticos da pesquisa

Preliminarmente, o projeto foi submetido à aprovação da banca de qualificação do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica/CEFET-MG. Após aprovado, o projeto, com seus procedimentos metodológicos e os roteiros de coleta de dados, foi enviado para análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG.

A pesquisa envolveu seres humanos, e, portanto seguiu os aspectos éticos indicados nas diretrizes para pesquisa com seres humanos, determinadas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2013), pela Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016b), e pelo Ofício circular da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) nº 2, de 24 de fevereiro de 2021 (BRASIL, 2021d).

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG, via Plataforma Brasil, para aprovação, e as atividades envolvendo seres humanos só se iniciaram após a aprovação do projeto pelo CEP, ocorrida em 12 de

abril de 2023, conforme mencionado anteriormente. O pesquisador obteve ainda autorização da PMMG para a realização da pesquisa.

O convite para participar do estudo, por meio do questionário, foi via rede de comunicação digital interna da PMMG (intranetpmmg), sendo que todos os sujeitos de pesquisa responderam SIM em concordância ao Termo de Consentimento livre e Esclarecido.

Os questionários foram respondidos, preferencialmente, fora do expediente de trabalho dos questionados, sendo que estes não foram identificados e seus locais de trabalho dentro da instituição não foram citados, de forma a preservar a manutenção do sigilo e o anonimato.

Todos os riscos da participação na pesquisa (esses inerentes ao questionário) foram devidamente informados aos participantes da pesquisa, sendo eles de grau mínimo, e não havendo nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos entrevistados.

Apenas o pesquisador e sua orientadora tiveram acesso ao material, sendo observada a proteção de dados pessoais. Os questionários foram transcritos e armazenados, em arquivos digitais e lá permanecerão por um período de cinco anos. Para registro, foi utilizada uma codificação, tanto para a identificação dos dados coletados quanto dos participantes. Sempre que possível, o pesquisador fez o *download* dos documentos ou dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. O pesquisador evitou ao máximo transportar qualquer dispositivo, documento ou anotação que poderia constar qualquer dado coletado na pesquisa ou dos participantes.

O participante da pesquisa foi informado que teria como benefício direto o direito de receber uma cópia digital da dissertação, que seria elaborada com os dados coletados, após sua apresentação e aprovação pela banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Além disso, também foi informado que a participação na pesquisa poderia trazer como benefício ao participante a reflexão sobre a sua formação.

Assim, o questionário foi enviado pelo pesquisador (juntamente com uma mensagem de solicitação de aplicação) ao Subcomandante da APM que

recomendou às Escolas e Centros que assim o procedessem, conforme desenho que se segue:

Figura 09 – Fluxograma da aplicação do questionário na APM



Fonte: Elaborado pelo autor

Desta forma, as respectivas Supervisões de Ensino remeteram o questionário para todos os professores ativos e cadastrados junto a tais Seções, totalizando cerca de 562 professores militares que atuam nos diversos cursos na APM. Após os esforços envidados pela Escola de Formação de Oficiais, pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Sargentos, pela Escola de Formação Soldados, e pelo Centro de Pesquisa e Pós-Graduação, obteve-se um total de 355 respostas ao questionário, o que representa 63,17 % do universo de pesquisa (número total de professores militares ativos e cadastrados na Academia de Polícia Militar de Minas Gerais), percentual este que validou estatística e cientificamente a pesquisa ora relatada.

5.2.2. Técnica de análise de conteúdo

Objetivando-se o alcance dos resultados da pesquisa, de posse de todos os dados, informações e conhecimento extraídos, tanto da pesquisa bibliográfica, quanto da pesquisa documental, e principalmente da aplicação dos questionários, desenvolveu-se a análise de conteúdo. Este termo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou

não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977).

Inicialmente, os dados quantitativos obtidos por meio da aplicação do questionário foram transformados em informações, por meio dos filtros que convertem dados em informações, adicionando-se a eles: (1) contextualização (*contextualized*), (2) condensação (*condensed*), (3) cálculo (*calculated*), (4) categorização (*categorized*) e (5) correção (*corrected*), conforme o Filtro dos 5Cs elaborado por (DAVENPORT; PRUSAK, 1998) e citados por (BERMEJO (2009).

Na sequência, adotaram-se, metodologicamente, as três etapas da análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), que permitiram a organização, codificação e interpretação de todos os dados coletados no transcurso da pesquisa, da seguinte forma:

Figura 10 – Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Bardin, 1977. Adaptado pelo autor, 2023.

Deste modo, após escolhido e organizado o material, os dados coletados (por quaisquer que fossem as técnicas), e que tratavam do mesmo assunto, foram codificados e agrupados na mesma categoria, gerando assim as categorias de análise. Estas são definidas por Bardin (1977) como sendo as classes que reúnem um grupo de dados (unidades de registro) em razão das características comuns destes elementos.

Assim, o critério de categorização utilizado nesta pesquisa foi o semântico, ou seja, baseado no significado e no sentido dos temas. As categorias de análise definidas nesta pesquisa foram as seguintes: processos históricos acerca do modelo de polícia; desenvolvimento e mobilização de saberes e competências policiais; e ensino e formação de professores na educação profissional e tecnológica. Após a

categorização, procedeu-se à interpretação dos dados, tendo sido esta orientada especialmente pelo problema de pesquisa e pelos objetivos deste trabalho.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES

6.1. Aspectos normativos que regulamentam o corpo docente policial militar

A Polícia Militar de Minas Gerais regulamenta todas as suas diretrizes de educação e normatiza os processos educacionais desenvolvidos pelas unidades de execução da Educação de Polícia Militar (EPM) por meio da Resolução nº 5167, de 18 de janeiro de 2022 (DEPM - aprova as Diretrizes de Educação da Polícia Militar de Minas Gerais). Assim, a referida norma define em seu bojo todos os aspectos relativos ao corpo docente que atua nos cursos de formação na APM.

6.1.1. Do Reconhecimento de Saberes e Competências (RCS)

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traz observação acerca dos profissionais da educação, considerando como tal:

aqueles com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdo de áreas afins a sua formação ou experiência profissional, atestado por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 1996, p. 50).

Nesse condão, a Resolução nº 5167, de 18 de janeiro de 2022, faz consideração importante no campo da docência ao discorrer que o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) é o processo de seleção pelo qual são “reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional para o exercício das atividades de docência a serem realizadas no âmbito acadêmico” (MINAS GERAIS, 2022, p. 44).

Portanto, a norma em pauta abrange o notório saber no âmbito da docência policial-militar, explorando aspectos da experiência individual e profissional, bem como a demonstração de competências profissionais em sua atuação na atividade policial-militar, aliada à excelência no ato de ensinar (MINAS GERAIS, 2022).

Aqui, observa-se relevante aproximação à concepção de Tardif (2014), que explica o saber docente como um saber plural, formado pela combinação dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais.

Assim sendo, as diretrizes educacionais da PMMG explicam que a Academia de Polícia Militar, excepcionalmente, e mediante necessidade institucional, poderá, por meio de um processo formal de avaliação, conceder o RSC aos policiais militares de “reconhecida e relevante atuação em área do conhecimento da atividade

Policia Militar, para a atuação como docente dos cursos superiores da EPM” (MINAS GERAIS, 2022, p. 45).

Todavia, o texto legal destaca de forma imperiosa que o RSC não suprirá a exigência de título acadêmico na composição do corpo docente. Ou seja, ainda que reconhecido o notório saber, os saberes decorrentes da qualificação traduzidos e materializados em titulação acadêmica não serão dispensados para a atividade de docência.

Por último, a regulamentação prevê que a APM será a responsável pelo planejamento e execução do Programa de Certificação e Acreditação de Saberes profissionais e institucionais no âmbito da PMMG. Ela especifica que tais saberes são aqueles referentes aos conhecimentos e habilidades resultantes de um processo individual de aprendizagem e que são legitimados por meio de processos de compartilhamento e socialização profissional

Em suma, observa-se que há uma preocupação institucional em identificar, avaliar e validar formalmente os saberes profissionais, com o objetivo de sistematizar e institucionalizar tais saberes em procedimentos, técnicas e normativas das atividades de polícia militar.

6.1.2. Da constituição do corpo docente

Continuando a análise da fonte primária de pesquisa, especificamente no artigo 108, a DEPM trata da constituição do corpo docente da EPM, explicando que esse será composto, prioritariamente, por professores militares e, na vacância, por professores civis, “qualificados nas diversas áreas do conhecimento, com titulação e regime de trabalho que atendam aos requisitos legais e normativos da educação nacional e aderência aos princípios e valores da Instituição Policia Militar” (MINAS GERAIS, 2022, p. 46).

Logo, observa-se que não há exclusividade quanto à docência policial-militar, mas sim uma preferência em detrimento de professores civis, considerando as especificidades da EPM. Sobretudo no que concerne às disciplinas que contemplem conteúdo referente à internalização da cultura institucional, ao repasse de experiência profissional ou atividades de vivência de práticas policiais militares (MINAS GERAIS, 2022).

Como resultado, percebe-se aqui uma congruência aos achados acadêmicos de Poncioni (2005), vez que a autora explica que o primeiro contato formal com os conhecimentos e habilidades técnicas ocorre nas salas de aula das Academias de Polícia, visando edificar os futuros policiais para o exercício da profissão. Os valores, crenças e pressupostos emergem neste domínio (PONCIONI, 2005).

Logo, para a constituição do quadro de docentes da EPM deverão ser considerados, dentre outros, o perfil profissional, moral e ético do professor para lecionar nos cursos da PMMG, bem como os requisitos gerais definidos em norma específica aprovada pela APM (MINAS GERAIS, 2022).

Outrossim, a DEPM também preconiza que, no caso dos professores policiais militares, a docência é encargo inerente à função militar perante o Sistema de Ensino da Polícia Militar de Minas Gerais e atende o interesse da Administração Pública Militar (MINAS GERAIS, 2022, p. 46).

Tal assertiva implica compreender que não há dedicação exclusiva à atividade de docência nos quadros da Polícia Militar, ou seja, lecionar é uma atribuição secundária, porém inseparável da função. Novamente, nota-se convergência com os estudos de Poncioni (2005) ao apontar que tanto a Polícia Militar quanto a Polícia Civil “não possuem um corpo de docentes inteiramente dedicado ao ensino”, sendo tais professores, majoritariamente, policiais oriundos da própria Corporação (PONCIONI, 2005, p. 596).

6.1.3. Da contratação e da designação dos professores

Depois de reconhecidos os saberes e competências, bem como já devidamente constituído o corpo docente, a normativa versa acerca dos aspectos formais e legais concernentes à contratação e designação dos professores para a atividade de docência da EPM.

No caso dos militares da ativa, a competência para tal, a cada novo período letivo, recai sobre:

- I – o respectivo Comandante/Chefe, quando pertencerem à Unidade onde funciona o curso/treinamento;
 - II – os Comandantes, Diretores ou Chefes de Unidade de Direção Intermediária, quando pertencerem a Unidades subordinadas diferentes;
 - III – o Chefe do Estado-Maior, nos demais casos.
- (MINAS GERAIS, 2002, p. 48)

No que tange à competência para a contratação de professores civis ou designação de militares veteranos da PMMG para a função de docência da EPM, a cada período letivo, recai sobre o Comandante ou Chefe da Unidade Executora do curso, após aprovação do Comandante da APM.

Ressalvadas as especificidades da regulamentação em lide, nota-se a observância a critérios hierárquicos que resguardam a atividade de docência nos cursos de educação policial-militar. Esta assertiva faz-se imprescindível, a fim de que se assegure a realização e consecução das aulas, e conseqüentemente dos cursos, de maneira que não haja prejuízos aos processos formativos policiais militares.

Portanto, uma vez designado pelo escalão superior, ainda que a título de encargo, o professor policial militar não pode se furtar da atividade docente em decorrência de outras atribuições, salvo por motivos de força maior ou caso fortuito, devidamente comprovados.

Nesse passo, a DEPM não se omite em relação aos diversos assuntos específicos à educação policial-militar, sendo admitidas normas complementares ora denominadas Instruções de Educação de Polícia Militar (IEPM). Tais certames abordam, de maneira pormenorizada, os respectivos temas, buscando preencher as lacunas normativas que por ventura ocorram no âmbito institucional, e cujos teores a pesquisa em curso não comporta em face daquelas amplitudes e extensões.

Assim, com vistas ao aprofundamento no estudo das regulamentações para a docência na Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, necessitar-se-ia debruçar-se sobre todas as 14 (quatorze) Instruções de Educação de Polícia Militar, das quais se extrairiam normativas, que em alguma medida, pudessem complementar a Resolução nº 5167, de 18 de janeiro de 2022, o que não é objetivo deste trabalho.

6.2. Perfil dos sujeitos de pesquisa—percurso profissional e formação em ciências da educação

Seguindo os protocolos do Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG, a primeira pergunta discorrida aos professores questionados foi quanto a sua participação de forma livre e esclarecida. Todos os respondentes (100%) concordaram em participar da pesquisa conforme peculiaridades descritas no

respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento este enviado a todos os sujeitos de pesquisa.

Assim, no presente tópico aborda-se o perfil dos professores questionados, apresentando-se informações relevantes à construção de uma identidade docente militar. Nesse sentido, destaca-se a importância de se conhecer o perfil profissional/acadêmico dos professores que estão atuando nos cursos de formação e aperfeiçoamento da APM, para a proposição de possíveis contribuições na adequação da formação para a docência desses professores (COSTA, 2020).

Nesta pesquisa foram questionados 562 professores militares que atuam nos diversos cursos na APM, especificamente na Escola de Formação de Oficiais, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Sargentos, na Escola de Formação Soldados, no Centro de Pesquisa e Pós-Graduação, bem como nas Companhias de Ensino e Treinamento espalhadas pelo interior do Estado, obtendo-se um total de 355 respostas ao questionário, representando 63,17 % do universo de pesquisa (número total de professores militares ativos e cadastrados na Academia de Polícia Militar de Minas Gerais).

Iniciando, a questão nº 02 do Questionário aplicado refere-se ao Posto/Graduação dos Professores Militares, sendo que os sujeitos de pesquisa encontram-se subdivididos da seguinte forma:

- 02 são Soldados, representando 0,6 % do total;
- 09 são Cabos, representando 2,5 % do total;
- 126 são Sargentos, representando 35,5% do total;
- 02 são Subtenentes, representando 0,6 % do total;
- 119 são Tenentes, representando 33,5 % do total;
- 46 são Capitães, representando 13 % do total;
- 31 são Majores, representando 8,7 % do total;
- 07 são Tenentes-coronéis, representando 2 % do total; e
- 13 são Coronéis, representando 3,7 % do total.

Cabendo esclarecer que:

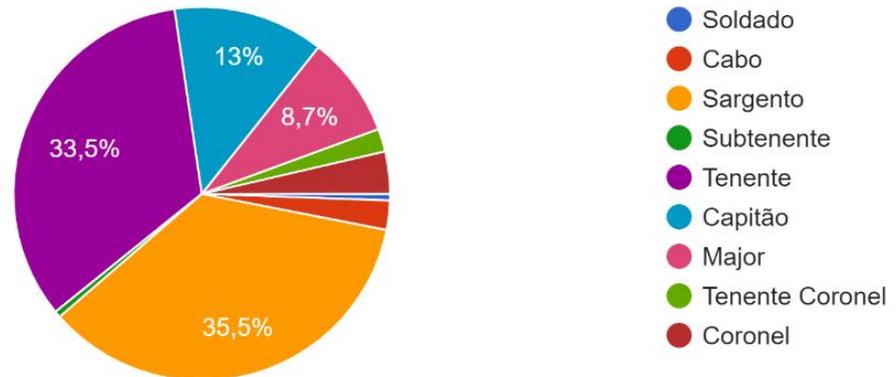
Praças são aqueles policiais nas graduações de Soldado, Cabo, Sargento e Subtenente.

Oficiais são aqueles policiais nos postos de Tenente, Capitão, Major, Tenente-coronel e Coronel.

Gráfico 01: Posto ou Graduação dos Professores Militares

Qual seu posto/graduação atual ?

355 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Observação relevante diz respeito ao fato de que 35,5% dos professores são Sargentos e 33,5% são Tenentes. Do ponto de vista institucional, aqui situa-se uma informação importante, uma vez que tais dados demonstram que 69% dos professores são militares em função de comandamento direto de tropa. Nesse sentido, há uma inferência quanto à legitimidade dos professores policiais militares, pois estes (em sua maioria) ensinam, capacitam e treinam o corpo de tropa com o qual opera e trabalha diretamente nas mais diversas atividades policiais.

Outro dado passível de análise refere-se ao fato de que existem mais Coronéis lecionando do que Tenentes-coronéis. A inferência inicial seria o contrário: 1-considerando-se que o número total de Tenentes-coronéis em atividade é expressivamente maior que o número de Coronéis existentes na PMMG; e 2-considerando que as atribuições do último posto são por demais volumosas em comparação àquelas inerentes aos Tenentes-coronéis. Todavia, o dado corrobora o fato de que no Curso de Especialização em Gestão Estratégica de Segurança Pública a maioria dos professores são Coronéis, uma vez que tal curso é justamente um pré-requisito para a promoção ao último posto. Em suma, é razoável que os Coronéis sejam os professores dos futuros Coronéis da PMMG.

A terceira pergunta visou traçar (em complemento a segunda) um itinerário profissional do professorado militar da PMMG, considerando que o trabalho como princípio educativo é uma das bases conceituais da EPT (SOUSA, 2019).

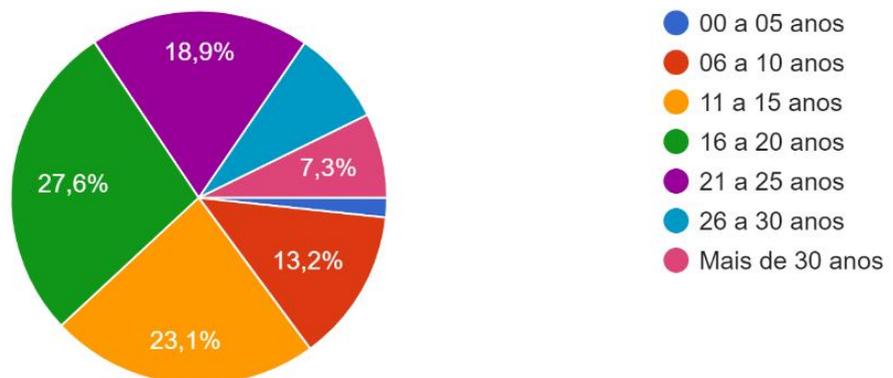
Assim, observou-se que:

- 06 professores (1,7 % do total) têm de 00 a 05 anos de serviço policial;
- 47 professores (13,2 % do total) têm de 06 a 10 anos de serviço;
- 82 professores (23,1 % do total) têm de 11 a 15 anos de serviço;
- 98 professores (27,6 % do total) têm 16 a 20 anos de atividade policial;
- 67 professores (18,9 % do total) têm de 21 a 25 anos de serviço;
- 29 professores (8,2 % do total) possuem de 26 a 30 anos de serviço policial; e
- 26 professores têm mais de 30 anos de serviço policial, 7,3% do total.

Gráfico 02: Tempo de serviço policial dos professores militares

Há quanto tempo você está nas fileiras da PMMG ?

355 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Considerando-se que atualmente a carreira policial extrapola os trinta anos de serviço, os dados demonstram que 69,6% dos professores pesquisados estão na faixa dos 11 aos 25 anos de serviço. Este dado traz consigo a implicação de que o corpo docente da PMMG (em sua maioria) tem como característica uma considerável experiência profissional. Este atributo é imprescindível tanto para a consecução da competência policial (MONJARDET, 2003), quanto para a

compreensão do mundo do trabalho, traço este inerente ao perfil desejado do professor da EPT (SOUSA, 2019).

Sobrepondo-se o Gráfico 01 ao Gráfico 02, observou-se relativa correlação entre os postos e graduações com maior número de professores, e as faixas de tempo de serviço com maior número de professores, uma vez que, via de regra (e dados os requisitos e interstícios para promoções aos postos subseqüentes), o tempo de serviço dos Sargentos e Tenentes (69% dos professores pesquisados) figura-se entre 06 e 20 anos de serviço (63,9% dos professores pesquisados).

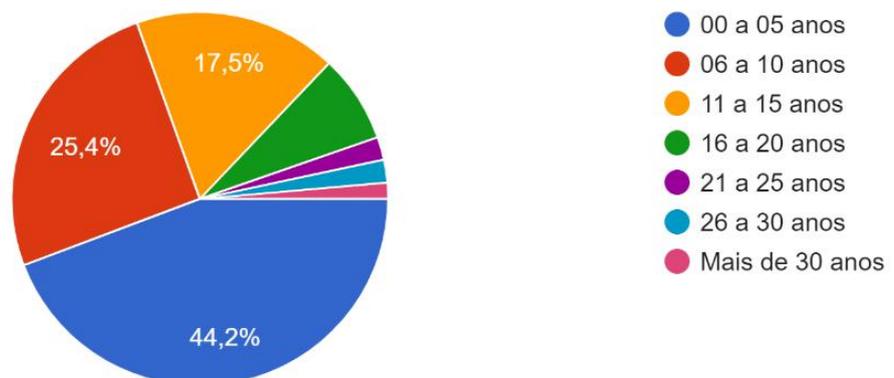
A quarta pergunta visou delinear (em complemento a terceira) um itinerário docente/profissional do professorado militar da PMMG, obtendo-se como resultado os seguintes dados:

- 157 professores (44,2 % do total) têm de 00 a 05 anos de atividade docente;
- 90 professores (25,4 % do total) possuem de 06 a 10 anos de docência;
- 62 professores (17,5 % do total) possuem de 11 a 15 anos de docência;
- 27 professores (7,6 % do total) têm de 16 a 20 anos de atividade docente;
- 07 professores (2 % do total) possuem de 21 a 25 anos de docência;
- 07 professores (2 % do total) possuem de 26 a 30 de docência na PMMG; e
- 05 professores (1,4 % do total) têm mais de 30 anos de atividade docente na PMMG.

Gráfico 03: Tempo de serviço docente dos professores militares

Há quanto tempo você leciona na PMMG ?

355 respostas

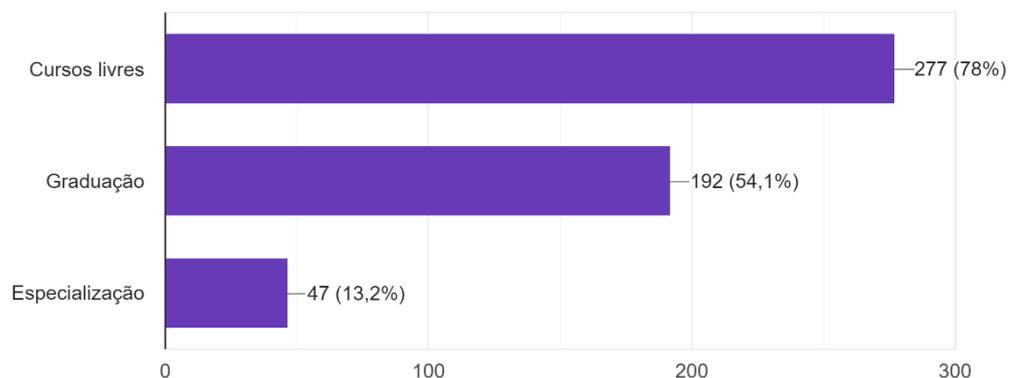


Importante análise sobre tais dados refere-se ao fato de que o corpo docente policial-militar da PMMG trata-se de um grupo de professores, em sua maioria (69,6%) formado por militares que têm menos de 10 anos de carreira docente. Em resumo, é um corpo docente relativamente novo na atividade, o que implica possibilidades de formação continuada desse corpo de professores.

Continuando a construção do perfil do professor policial militar, a quinta pergunta do questionário, conseguiu apontar em quais cursos (e quais os seus respectivos percentuais), os docentes militares lecionam. Destaca-se que se trata de uma pergunta com possibilidade de múltiplas respostas, haja vista que um mesmo professor pode lecionar nos três tipos de cursos elencados, assim descritos:

Gráfico 04: Cursos nos quais os professores lecionam

Em qual (is) curso (s) você leciona na PMMG ?
355 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Assim sendo, e correlacionando-se os Gráficos 01, 02, 03 e 04, tem-se traçado em relação aos saberes experienciais, um perfil do professor policial militar, permitindo-se afirmar que (em sua maioria) o docente da PMMG:

- É Sargento/Tenente (69% dos professores pesquisados);
- Tem entre 06 e 20 anos de serviço (63,9% dos professores pesquisados);
- Tem menos de 10 anos de docência (69,6% dos professores pesquisados); e
- Leciona em cursos livres (78% dos professores pesquisados) e de graduação (54,1% dos professores pesquisados).

Em uma primeira aproximação, de posse desse perfil é possível identificar pontos de foco na formação inicial e continuada dos policiais militares, visando a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica de Polícia Militar.

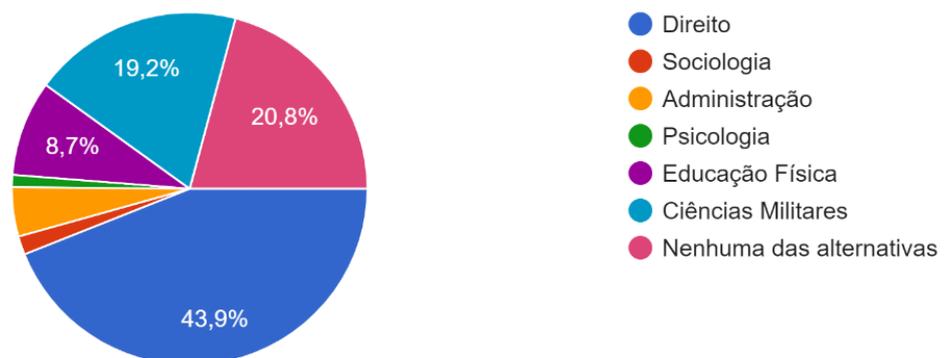
Esta primeira definição descreve o perfil do docente policial militar em relação aos saberes experienciais que são aqueles desenvolvidos de maneira específica pelos próprios professores, no exercício de suas funções e na prática da profissão docente. Estes são baseados, sobretudo no trabalho diário, emergindo da experiência: sendo por ela legitimados; e sendo a ela (individual ou coletivamente) incorporados sob a forma de habilidades ou hábitos, de saber-fazer e de saber-ser. Em suma, são os saberes práticos (TARDIF, 2014).

Prosseguindo a análise e discussão, o presente tópico apresenta dados extremamente relevantes para a pesquisa, trazendo à baila um extrato dos processos formativos docentes que envolvem o professorado policial-militar na PMMG. Deste modo, a sexta pergunta do questionário aplicado evidenciou qual a principal área de formação dos professores policiais militares, quando da realização de suas respectivas graduações, assim expostas:

Gráfico 05: Área de formação referente à graduação dos professores

Qual a sua principal área de formação (graduação) ?

355 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O resultado apurado demonstra primeiro, uma concentração bastante expressiva de graduados nos principais eixos temáticos de formação policial-militar, já que 63,1 % é o somatório do professorado policial militar graduado em Direito e Ciências Militares.

Segundo, observa-se uma proporcionalidade entre as áreas de formação e os componentes curriculares dos cursos de formação, tendo em vista que 156 professores são graduados em Direito (43,9 % do total dos respondentes), 68 professores são graduados em Ciências Militares (19,2 % do total dos respondentes), 31 professores são graduados em Educação Física (8,7 % do total dos respondentes), 16 professores são graduados em Administração (4,5 % do total dos respondentes), 6 professores são graduados em Sociologia (1,7 % do total dos respondentes), e 4 professores são graduados em Psicologia (1,1 % do total dos respondentes).

Em sentido geral, os dados demonstram que o corpo docente da APM está devida e tecnicamente capacitado/habilitado no que tange aos saberes curriculares – aqueles que se apresentam sob a forma de programas escolares (discursos, objetivos, conteúdos, métodos) que os docentes precisam aprender a aplicar – e no que concerne aos saberes disciplinares (aqueles correspondentes aos variados campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, sob a forma de disciplinas integradas nas universidades) (TARDIF, 2014).

Última análise importante versa a respeito do elevado percentual de graduados em Direito (43,9 % do total dos respondentes), valor este encostado no fato de que tal graduação atualmente é pré-requisito para ingresso no Curso de Formação de Oficiais, assim sendo, há um elevado número de Oficiais bacharéis em Direito. Na mesma direção, o número de Praças bacharéis em Direito também é alto, pois aqueles que almejam a ascensão na carreira militar têm que necessariamente cumprir tal requisito legal, graduando-se em Direito.

Observa-se por fim, a real necessidade técnica (que não foi objeto de estudo desta pesquisa) de que o Oficial seja de fato bacharel em Direito, vez que ele integra o quadro de carreiras jurídicas, considerando que ele pode atuar tanto como delegado de polícia judiciária militar (encarregado de autos de prisões em flagrante delito e de inquéritos policiais militares), quanto como juiz da justiça militar (integrantes dos conselhos especiais e permanentes da justiça militar).

De maneira subsidiária, a sétima questão trouxe como tema específico a correlação entre a área de formação inicial e a área de atuação docente dos professores policiais militares.

Gráfico 06: Indicadores de formação docente

Qual a sua formação em relação à graduação/docência ?

355 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Em complemento à questão 06, a presente pergunta evidenciou a tese de que, para além da habilitação quanto aos saberes curriculares e disciplinares, os professores policiais militares aplicam de fato tais saberes em sua atividade docente. Tal assertiva é ratificada, considerando que os docentes (em sua maioria) lecionam disciplinas relacionadas as suas respectivas áreas de formação, haja vista que 65,6 % dos professores respondentes ao questionário alegaram ter formação na mesma área em que lecionam.

Em suma, os professores não só detêm os saberes, mas também os repassam, uma vez que 176 professores possuem bacharelado na mesma área em que lecionam, correspondendo a 49,6 % das respostas, 37 professores possuem licenciatura na mesma área em que lecionam, correspondendo a 10,4 % das respostas, e 20 professores são tecnólogos na mesma área em que lecionam, o que corresponde a 5,6 % dos respondentes.

Em contraponto, ainda que representem a minoria, importante faz-se exporem os números de graduados que atua em áreas distintas da formação principal, vez que tais dados podem ser alvos de pesquisas futuras que visem uma definição

pormenorizada desse cenário, e conseqüentemente proponham um realinhamento das duas variáveis (área de formação e área de atuação), já que 70 professores possuem bacharelado em área diferente da que lecionam (19,7 % do total), 35 professores são tecnólogos em área diferente da que lecionam (9,9 % do total), e 17 professores possuem licenciatura em área diferente da que lecionam (4,8 % do total).

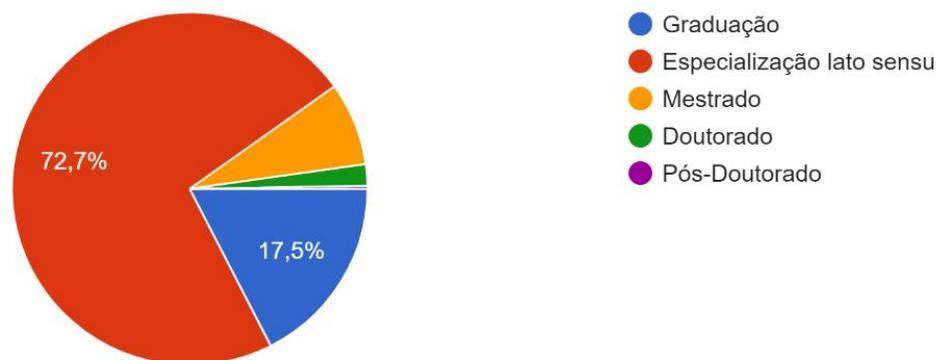
A oitava questão aplicada teve por finalidade evidenciar qual o nível de formação acadêmica dos professores policiais militares respondentes ao questionário. Nesse sentido, apurou-se que 258 professores são especialistas (*lato sensu*), correspondendo a 72,7 % do total dos respondentes, 62 professores são graduados, o que representa 17,5 % do total, 27 são mestres (7,6 %), 7 são doutores (2 %), e 1 pós-doutor (0,3 %).

Em que pese os editais para contratação de professores trazerem em seu bojo a graduação como pré-requisito mínimo para a docência, observa-se um expressivo avanço na qualificação do corpo docente policial militar da PMMG no que concerne a sua formação acadêmica, haja vista que 82,5 % dos professores policiais militares respondentes são pós-graduados (*lato sensu* ou *stricto sensu*).

Gráfico 07: Grau acadêmico

Qual o seu mais alto grau acadêmico ?

355 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Desta feita, e conforme os dados, é possível afirmar que atinente aos conhecimentos técnicos/profissionais, ou seja, no que se refere aos conhecimentos de conteúdos programáticos, o corpo docente policial militar da PMMG é altamente qualificado, tendo vista o alto índice de especialistas que compõe tal grupo.

Assim sendo, e triangulando-se os Gráficos 05, 06 e 07, tem-se traçado um perfil do professor policial militar, em relação aos saberes curriculares e aos saberes disciplinares, permitindo-se afirmar que (em sua maioria) o docente da PMMG:

- É Graduado em Direito/Ciências Militares (63,1% dos professores pesquisados);
- Possui formação na mesma área em que leciona (65,6 % dos professores pesquisados); e
- Possui título de especialistas (lato sensu ou stricto sensu) (82,5 % dos professores pesquisados).

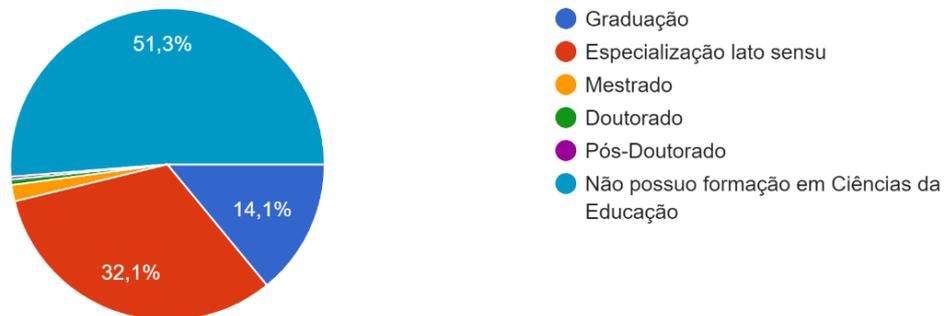
Logo, observa-se no professorado policial-militar um perfil bem definido e já bastante consolidado, com bases fundamentadas: nos saberes disciplinares (saberes sociais definidos e escolhidos pela instituição universitária, e que também integram a prática docente por meio da formação, inicial e contínua, dos professores nas várias disciplinas ofertadas pela faculdade); e nos saberes curriculares (saberes, correspondentes aos programas, são aqueles a partir dos quais a instituição escolar organiza e apresenta os saberes sociais por ela definidos como modelos da cultura erudita e de formação para tal) (TARDIF, 2014).

Na perspectiva da investigação acerca da concepção em ciências da educação, a nona pergunta do questionário objetivou o referido campo de formação docente, assim definido, conforme tabulação dos dados:

Gráfico 08: Formação na área de Educação

Qual o seu mais alto grau acadêmico na área da Educação (pedagogia, educação, docência, didática, dentre outras) ?

355 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Portanto, referente aos saberes profissionais docentes, especificamente acerca da formação acadêmica na área das Ciências da Educação, a pesquisa apurou que 114 professores possuem especialização *lato sensu* (32,1%), 50 professores possuem graduação (14,1%), 6 professores são mestres (1,7%), 2 professores são doutores (0,6%), 1 professor possui pós-doutorado (0,3%), e 182 professores não possuem formação acadêmica alguma em Ciências da Educação (51,3% do total dos respondentes).

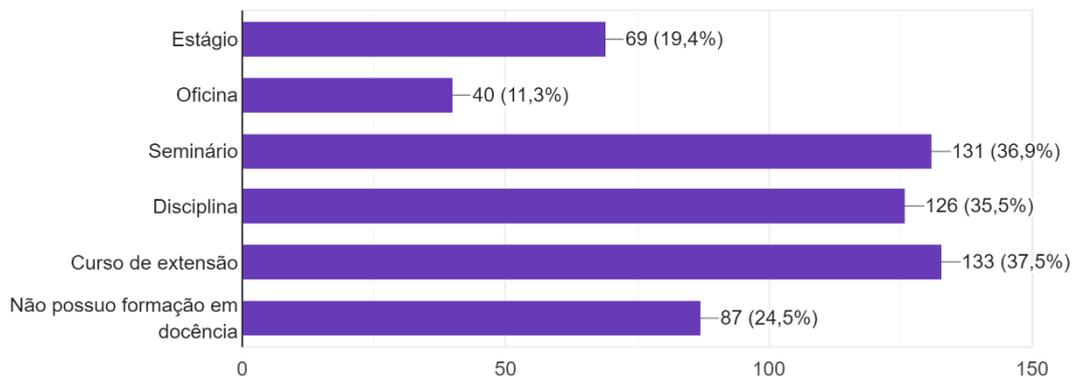
Inicialmente, as informações aqui extraídas fizeram aflorar uma carência formativa dos professores policiais militares no campo das Ciências da Educação, uma vez que apenas 48,7 % dos docentes possuem formação acadêmica específica na área em pauta. Contudo, visando corrigir tal desvio, atualmente a APM oferta um curso de pós-graduação *lato sensu* em docência no ensino superior, o que, todavia não afasta outras estratégias e iniciativas. Nessa ótica, observa-se que, além do grupo de professores oriundos de cursos de licenciatura, aqueles que se formaram em bacharelado ou tecnólogos estão acessando a complementação pedagógica, conforme adiante se vê.

Ainda navegando pelas águas das ciências da educação, a décima questão contribuiu sobremaneira para a investigação da formação profissional docente dos professores militares, fazendo emergir as demais modalidades de formação continuada acessadas por tais profissionais.

Gráfico 09: Modalidades de formação continuada

Qual (is) modalidade (s) de formação continuada na área da docência você já realizou ?

355 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Assim, foi possível constatar que 75,5 % dos professores respondentes ao questionário já realizaram alguma modalidade de formação continuada (aquela que ocorre ao longo da carreira com a finalidade de aperfeiçoamento profissional). Deste modo, percebeu-se que 37,5% dos questionados realizaram algum curso de extensão na área de docência, 36,9% participaram de seminários sobre o tema, 35,5% já cursaram alguma disciplina correlata. Além destes percentuais mais significativos, outros 19,4% realizaram estágio e 11,3% participaram de oficina na área de docência. Cabe lembrar que se tratou de uma pergunta que admitia mais de uma resposta, daí o somatório ultrapassar o total de 100%.

Os números contidos no Gráfico 09 demonstram que, em que pese 51,3% do total dos respondentes não possuírem formação acadêmica em Ciências da Educação, existe um esforço de aperfeiçoamento profissional delineado pelo número expressivo de professores que já realizaram algum tipo de modalidade de formação continuada na área da docência. Isto contribui para a sedimentação do corpo docente militar no campo das ciências da educação.

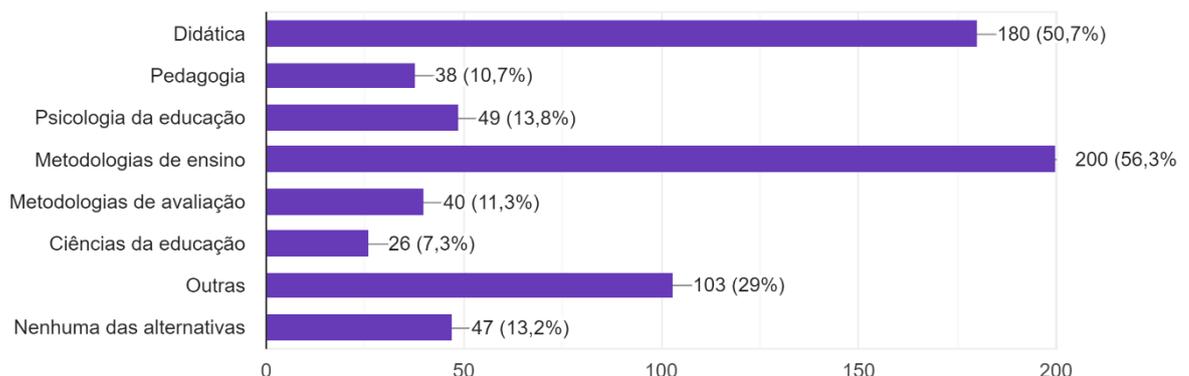
Ainda nesse norte, e corroborando aquele esforço, a décima primeira questão, que também admitiu mais de uma resposta, trouxe para a pesquisa alguns dados importantes, ao evidenciar que, do total de 355 professores respondentes ao questionário de pesquisa:

- 200 docentes já cursaram a Disciplina Metodologias de Ensino, correspondendo a 56,3% do total;
- 180 professores cursaram a Disciplina Didática, o que representa 50,7% do total de respostas;
- 49 docentes cursaram a disciplina Psicologia da Educação (13,8% do total);
- 40 docentes cursaram a disciplina Metodologias de Avaliação (11,3% do total);
- 38 professores cursaram a disciplina Pedagogia (10,7% do total);
- 26 professores cursaram a disciplina Ciências da Educação (7,3% do total); e
- Apenas 47 professores do total de 355 pesquisados responderam Nenhuma das alternativas, implicando não haverem cursado nenhuma Disciplina correlata, vez que dentre as opções de resposta havia a alternativa Outras disciplinas.

Gráfico 10: Disciplina cursada

Qual (is) disciplina (s) você cursou na sua formação (inicial ou continuada) que lhe possibilitou (taram) lecionar ?

355 respostas



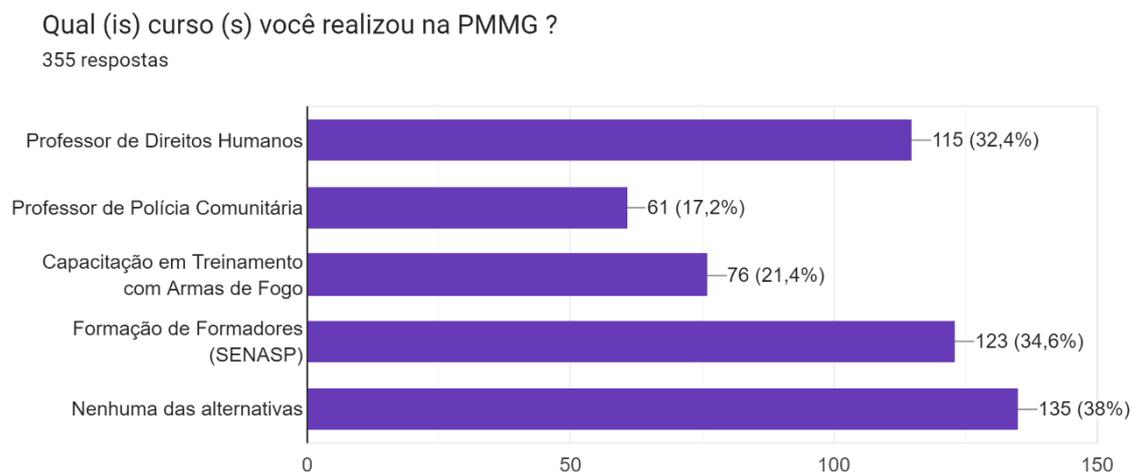
Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Tais informações denotam ainda a constituição de um campo de formação profissional/pedagógica extremamente significativa para a docência policial militar. A partir de tais dados (somados aos resultados expostos no Gráfico 08 e no Gráfico 09) é possível compreender que, mesmo não sendo seu ofício principal, e sim sua ocupação secundária, ao assumir a profissão professor, o policial militar assume também que é imprescindível que se conheça o campo das ciências da educação, pois é este o lócus do exercício da profissão professor (COSTA, 2020).

Paralelo à busca individual dos saberes da pedagogia, a própria PMMG oferta diversos cursos livres de capacitação temática específica que, todavia, abarcam tópicos relativos à didática e à pedagogia. Nessa perspectiva, a décima segunda pergunta explorou os principais cursos de formação de multiplicadores de doutrina realizados pelos professores no âmbito da própria PMMG.

Muito embora em determinados momentos da história da PMMG, os cursos elencados no Gráfico 11 tenham tido outras nomenclaturas, tais como curso de professor, curso de instrutor, curso de multiplicador, curso de formador, o escopo destes sempre foi o mesmo, qual seja, formar policiais militares capazes de ensinar os conteúdos programáticos aos seus subordinados, pares e superiores hierárquicos nas respectivas áreas dos cursos em pauta.

Gráfico 11: Cursos livres de formação de multiplicadores



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Nesse sentido, o Curso de Instrutor de Direitos Humanos, além das disciplinas técnicas, abarca a disciplina Metodologia do Ensino Policial. O Curso Nacional de Multiplicador de Polícia Comunitária, de forma similar, abrange disciplinas específicas, bem como a disciplina Teoria e Prática de Ensino. Destaque para o Curso de Formação de Formadores ofertado pela Secretaria Nacional de Segurança Pública em parceria com as Polícias Militares de todo o Brasil, atualmente remodelado para o Curso de Educação e Docência. A grade curricular deste curso contempla disciplinas como Docência em Segurança Pública, Elaboração de Materiais para Ensino a Distância, Formação de Facilitadores de Aprendizagem, Formação de Conteudistas para Cursos Virtuais, dentre outras.

Assim sendo, e correlacionando-se os Gráficos 08, 09, 10 e 11, tem-se traçado um perfil do professor policial militar, em relação aos saberes da formação profissional, permitindo-se afirmar que (em sua maioria) o docente da PMMG:

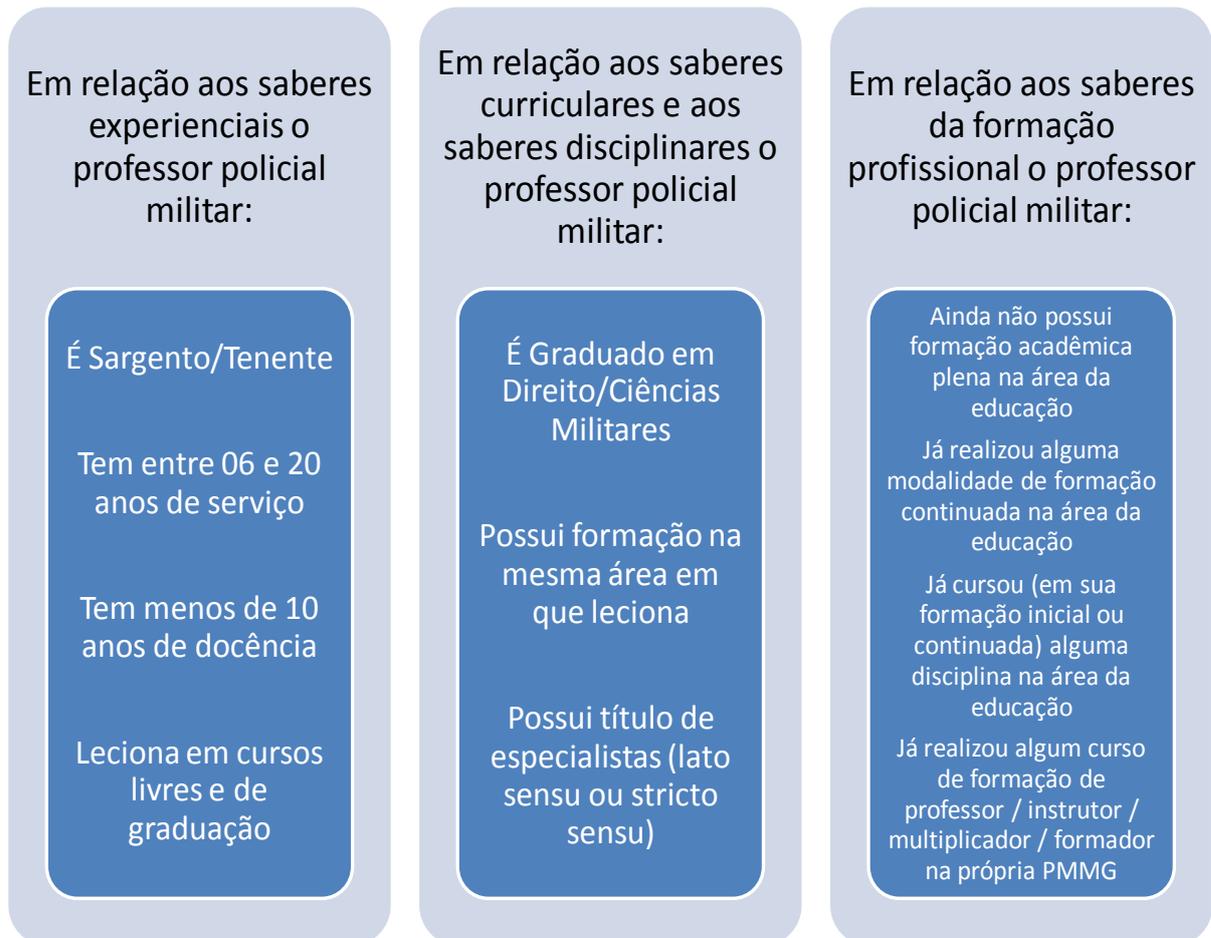
- Não possui formação acadêmica na área da educação (51,3 % dos professores pesquisados);
- Já realizou alguma modalidade de formação continuada na área da educação (75,5 % dos professores pesquisados);
- Já cursou (em sua formação inicial ou continuada) alguma disciplina na área da educação (86,8% dos professores pesquisados); e
- Já realizou algum curso de formação de professor / instrutor / multiplicador / formador na própria PMMG (62% dos professores pesquisados).

Deste modo, este é o perfil do professorado policial militar na perspectiva dos saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica). Ou seja, é o perfil na ótica dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, sendo estes (e o ensino) objetos de saber tanto para as ciências humanas quanto para as ciências da educação. Ressalta-se aqui que os saberes pedagógicos constituem as doutrinas ou conceitos decorrentes de reflexões acerca da prática educativa, reflexões estas (racionais e normativas) que conduzem a sistemas de representação e de orientação da própria atividade educativa. Nesse diapasão, os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação na

medida em que tentam “integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”” (TARDIF, 2014, p. 37).

Finalizando, o perfil dos sujeitos de pesquisa, no que tange ao percurso profissional e formação em ciências da educação ficou assim definido:

Figura 11: Perfil do professor policial militar



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como primeira aproximação, conclui-se que há uma escassez de literatura, pesquisas e obras acadêmicas produzidas acerca do ensino e formação docente de professores policiais militares, o que dificultou sobremaneira os trabalhos ora desenvolvidos. No entanto, esta evidência não quer dizer que não exista demanda/necessidade de estudos neste campo, tendo sido tal assertiva comprovada no bojo das discussões levadas a efeito. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou os desafios a serem enfrentados pelas instituições policiais militares no sentido de aperfeiçoar os processos formativos docentes nas respectivas organizações.

Os trabalhos foram norteados pela seguinte questão de pesquisa: qual a trajetória profissional docente dos policiais militares professores que lecionam nos cursos de formação na Academia de Polícia Militar de Minas Gerais? Logo, por meio da aplicação de questionário, respondido por 355 professores da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, bem como através da realização de revisão sistemática de literatura que envolveu, primeiro, as investigações sobre **como se formou a polícia** (Processos históricos acerca do modelo de polícia); segundo, os estudos acerca de **como se forma o policial** (Desenvolvimento e mobilização de saberes e competências policiais); e, por fim, as pesquisas sobre **como se forma o docente na EPT** (Ensino e formação de professores na educação profissional e tecnológica), foi possível atingir todos os objetivos propostos ao longo da investigação e principalmente responder a questão de pesquisa.

Como contribuição inicial, a pesquisa possibilitou não somente realizar o exame, mas, sobretudo a catalogação do arcabouço legislativo que regula e normatiza todo o sistema de ensino e os processos educacionais desenvolvidos pela PMMG, cabendo a percepção de que trata-se de um sistema sedimentado em concepções pedagógicas bastante sólidas, tanto do ponto de vista institucional, quanto social.

Em seguida, depois de ter alcançado os objetivos específicos, a pesquisa permitiu compreender os processos formativos dos policiais militares docentes que atuam nos cursos de formação na Polícia Militar de Minas Gerais, e, conseqüentemente definir qual a trajetória profissional destes professores, determinada pelo perfil do docente policial militar assim definido.

1_) Em relação aos saberes experienciais:

É Sargento/Tenente; tem entre 06 e 20 anos de serviço; tem menos de 10 anos de docência; e leciona em cursos livres e de graduação.

2_) Em relação aos saberes disciplinares e saberes curriculares:

É Graduado em Direito/Ciências Militares; possui formação na mesma área que leciona; e possui título de especialista (*lato sensu* ou *stricto sensu*).

3_) Em relação aos saberes da formação profissional:

Ainda não possui formação acadêmica plena na área da educação; já realizou alguma modalidade de formação continuada na área da educação; já cursou (em sua formação inicial ou continuada) alguma disciplina na área da educação; e já realizou algum curso de formação de professor / instrutor / multiplicador / formador na própria PMMG.

Estes achados constituem importante ponto de inflexão que permitirá, a partir de então, a constituição de novos itinerários formativos por parte da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, sobretudo considerando-se relevante conclusão da pesquisa, qual seja, o fato de que os docentes policiais militares ainda não possuem formação acadêmica plena na área da educação. Como sugestão do pesquisador, fica a proposta de efetivação de convênio entre a Polícia Militar de Minas Gerais e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais para a realização de curso de especialização *lato sensu* em docência na educação profissional e tecnológica, tendo como público-alvo os professores policiais militares.

Todos estes apontamentos somente foram possíveis devido a uma estratégia metodológica bem delineada, e que permitiu o desenvolvimento da pesquisa em três frentes distintas (pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de levantamento), cuja concatenação de esforços redundou em resultados robustos, seguros e confiáveis do ponto de vista científico, garantindo assim a credibilidade da pesquisa ora concluída.

Por óbvio, destaca-se que o presente trabalho não teve a pretensão de esgotar o tema proposto, mas sim de contribuir, academicamente, e iniciar o campo de estudos a respeito do ensino e formação de professores para a educação profissional e tecnológica de Polícia Militar. Outro aporte produzido pela pesquisa, foi a caracterização do perfil do professor policial militar que leciona nos cursos de formação inicial e continuada na PMMG, a fim de que se possa

consolidar/potencializar tal conceito, e, por conseguinte provocar reflexões acerca do tema pautado.

A investigação sobre a trajetória profissional docente de professores policiais militares, que atuam nesses diversos níveis e em diferentes modalidades de ensino na Academia de Polícia Militar, pode ainda ser fonte de trabalhos futuros, nos quais seria de suma importância explorar aspectos referentes à formação humanizada dos policiais militares, envolvendo questões relativas aos Direitos Humanos, tanto do ponto de vista institucional, quanto estrutural.

Há a convicção de que esta pesquisa proporcionou uma contribuição para o debate sobre os temas elencados, visando a excelência na educação profissional da Polícia Militar de Minas Gerais, mas especialmente abrindo o caminho para um vasto campo a ser explorado em novas pesquisas científicas, tendo em vista o extenso número de organizações estatais prestadoras de serviços de segurança pública. Nesse sentido, importante faz-se que oportunamente este tipo de pesquisa alcance as academias das Polícias Civas, Polícias Penais, Polícia Federal, bem como das Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica).

Nesse sentido, sendo expostos os constructos possibilitados pela pesquisa, dois pontos são de suma importância para estas considerações finais, não podendo, portanto ser negligenciados. O primeiro ponto diz respeito a uma menção à Polícia Militar de Minas Gerais que, para além do irrestrito apoio institucional à realização da pesquisa em voga, tem demonstrado ao longo de sua história ampla preocupação com os processos formativos policiais e nomeadamente com a excelência na prestação de serviços à sociedade mineira.

A PMMG tem se adaptado aos diferentes momentos e contextos da sociedade brasileira, sejam no âmbito, político, social, econômico, tecnológico, dentre outros, os quais trazem consigo relevante significância para a formação policial. Assim, no atual cenário democrático, a Polícia Militar, além de seguir os preceitos constitucionais estabelecidos pela carta magna de 1988, pauta sua existência operativa em dois pilares, quais sejam, a filosofia de polícia comunitária e a doutrina de direitos humanos. Nessa perspectiva, a educação profissional e tecnológica policial militar apresenta-se como uma força motriz capaz de redirecionar esforços institucionais e consolidar aqueles já apresentados.

Encerrando, o segundo, e ultimo ponto de importância refere-se ao lócus ideal para o ensino e formação de docentes para lecionarem na educação profissional e tecnológica, a instituição que se alinha e se articula perfeitamente a este campo, qual seja, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Neste educandário, sob perspectiva da formação tecnológica, fica exposta a premente necessidade de uma expansão da formação profissional baseada na educação libertária, emancipatória, omnilateral, e, sobretudo, crítica. Este tipo de formação desenvolvida no CEFET é a única forma capaz de redirecionar esforços sociais, fazendo com que a sociedade possa se descobrir nos esfarrapados do mundo e com eles sofrer, mas acima de tudo com eles lutar (FREIRE, P. 1986).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Klinger Sobreira de. **Polícia de segurança pública**/Minas Gerais: construção no período republicano 1890/1970 / Klinger Sobreira de Almeida. – 1.ed.—Belo Horizonte: Diplomata Livros, 2021.

ARAÚJO, Janyne; DIAS, Meiriane; TOMASI, Antônio. **Educação tecnológica: uma conexão entre a educação e a tecnologia**. Revista Eixo.Brasília-DF, v. 6, n. 2, julho-dezembro de 2017.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica**: por uma pedagogia integradora da educação profissional. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 17 n. 2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em 02 jul. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, João Augusto. **A educação tecnológica – Conceitos, Características e Perspectivas**. Coletânea Educação & Tecnologia. 1998.

BAYLEY, David. H. **Padrões de Policiamento – Uma Análise Comparativa Internacional**. Tradução de Renê Alexandre Belmonte. – 2. Ed. 1. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006 – (Série Polícia e Sociedade).

BEATO, Cláudio Chaves. **Reinventando a Polícia: a Implementação de um Programa de Policiamento Comunitário**. Belo Horizonte: CRISP, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, mimeograf. 2001.

BERMEJO, Paulo Henrique de Souza. **Planejamento estratégico de tecnologia da informação com ênfase em conhecimento**. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 6 jan. 2021

BRASIL. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). **Ofício circular nº 2**, de 24 de fevereiro de 2021. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Processo nº 25000.026908/2021-15 SEI nº 0019229910, Brasília, 24 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de jun. de 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial da União, Brasília, 07 de abr. de 2016b.

BRASIL. Constituição, 1934. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF. 16 jul. 1934.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 22 set. 1988.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Sistema de indicadores de percepção social (SIPS)** / Organizador: Fábio Schiavinatto. 1.ed. Brasília : Ipea, 2011. 254 p.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência 2019**. / Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: 2019.

BRASIL. **Lei Nr 192**, de 17 de janeiro de 1936. Reorganiza, pelos Estados e pela União, as Polícias Militares sendo consideradas reservas do Exército. Brasília, 17 jan. 1936.

BRASIL. **Lei Nr 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei Nr 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 2008.

BRASIL. **Lei Nr. 12.014**, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, 06 ago. 2009.

BRASIL. **Lei Nr. 12.796**, de 14 de abril de 2013. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 14 abr. 2013.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: guia prático do estudante. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARDOSO, Aderivaldo. CARVALHO, João Pinto de. **O Policiamento Comunitário na perspectiva do paradigma da Segurança cidadã**. Brasília, 2009.

CÁRIA, Neide Pena ; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação. **Revista Intersaberes** | vol.11, n.23, p. 421-440| maio.- ago. 2016.

CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth. **Do Patrulhamento ao Policiamento Comunitário**. São Paulo: Freitas Bastos, 1999 (Coleção Polícia Amanhã).

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica**. Marilda Ciribelli Corrêa, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Doutrinas de Segurança Nacional: Banalizando a violência**. 2000.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Bookman, 2005.

COSTA, Maria Adélia da. **Ensino remoto intencional: reinventando saberes: reinventando saberes e práticas na Educação Profissional e Tecnológica**. 1.ed. – Curitiba: Brazil Publishing, 2020a.

COSTA, Maria Adélia da. **Formação de professores para educação profissional: normatizações, metodologias e práticas**. 1.ed. – Curitiba: Brazil Publishing, 2020b.

COSTA, Maria Adélia da; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. **Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei nº 13.415/2017**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.43, n.4, p. 1633-1652, out/dez. 2018.

COTTA, Francis Albert. **Reflexões iniciais sobre as contribuições do Corpo Escola e Escola de Sargentos para o processo pedagógico policial-militar (1912-1931)**. Revista O Alferes, Belo Horizonte, nº 16, p. 25-66, jan. jun. 2001.

COTTA, Francis Albert. **Fragmentos da História Policial e Militar de Minas Gerais: história e historiografia**. Academia de Polícia Militar de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2005.

COTTA, Francis Albert. **Bases históricas da Educação de Polícia Militar**. In: Painel - Evolução da Educação na Polícia Militar de Minas Gerais. Academia de Polícia Militar de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

CRUZ, Jonas. **O ensino na Polícia Militar: a formação profissional**. Monografia (Especialização) - Academia de Polícia Militar, Belo Horizonte, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Ecologia da Informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação**. Tradução Bernadette Siqueira Abrão. São Paulo: Futura, 1998.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 4. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

DURÃES, M. N. Educação Técnica e Educação Tecnológica: múltiplos significados no contexto da Educação Profissional. **Educação & Realidade**, v.34, n.3, 2009.

FERRETI, C. J. Educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FREIRE, Moema Dutra. **Paradigmas de Segurança no Brasil: da Ditadura aos nossos dias**. Aurora, ano III, número 5. Dezembro de 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho**: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n.1, p.71-87, jan/ jun, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**. Editora Saraiva. São Paulo. 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE – **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRINSPUN, Mírian Zippin. (Org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2022. p. 25-73.

HAMADA, Hélio Hiroshi. **Ensino profissional na Polícia Militar de Minas Gerais**: análise do efeito-professor no curso técnico em segurança pública. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente e carreira docente. **Revista de ciências humanas**, Frederico Westphalen, v. 13, n. 20, p. 45-50, 2012. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/352>. Acesso em: 09 fev. 2023.

JORNAL DA TARDE (1973). **Caderno A**, p. 10, São Paulo, setembro.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira (trad.). 3ª edição, Perspectiva. São Paulo. 2003.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. 278 p.

LOPES, A. O. **Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: papirus, 1996. p. 105-114.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARINHO, Karina Rabelo Leite. **Mudanças organizacionais na implementação do Policiamento Comunitário**. 2002. 106f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MCBRIDE, Rob (ed.). **The In-Service Training of Teachers**. Lewes: The Falmer Press, 1989.

MINAS GERAIS. **Constituição, 1989**. Constituição do Estado de Minas Gerais. Assembléia Legislativa. Belo Horizonte, 1989.

MINAS GERAIS. **Lei Nr. 7.625**, de 21 de dezembro de 1979. Altera dispositivos da Lei Nr 6.624, de 18 de julho de 1975, que dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Polícia Militar. Comando-Geral. **Diretriz para a Produção de Serviços de Segurança Pública Nr 3.01.06/2011 - CG** – Regula a Aplicação da Filosofia de Polícia Comunitária pela Polícia Militar de Minas Gerias. – Belo Horizonte: Seção de Emprego Operacional – EMPM/3, 2011. 85 p.: il.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Comando-Geral PMMG. **Plano Estratégico 2020-2023**. - 1. ed. - Belo Horizonte: PMMG - Comando-Geral, 2019.

MINAS GERAIS. Polícia Militar. Comando-Geral. **Resolução Nr 4.739**, de 26 de outubro de 2018. Aprova as Diretrizes de Educação da Polícia Militar de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte. 2018.

MINAS GERAIS. Polícia Militar. Comando-Geral. **Resolução Nr. 5167**, de 18 de janeiro de 2022. Aprova as Diretrizes de Educação da Polícia Militar de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte. 2022.

MONJARDET, Dominique. **O que Faz a Polícia: Sociologia da Força Pública /** Dominique Monjardet; posfácio Jean-Marc Erbès; tradução Mary Amazonas Leite de Barros.-ed.rev.202 – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.-(Série Polícia e Sociedade; n.10/Organização: Nancy Cardia).

MOURA, Dante Henrique. **A gestão socialmente produtiva de instituições de educação profissional.** In: 1º Encontro Internacional de Turismo, Hospitalidade e Desenvolvimento Sustentável. Natal: CEFET-RN, 2004.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Natal, v. 1, n. 1, 2008.

MUNHOZ, D. G. **Economia aplicada: técnicas de pesquisa e análise econômica.** Brasília: Universidade de Brasília, 1989.

MUNIZ, Jaqueline de Oliveira. **Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser.** Cultura e cotidiano da Polícia Militar do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

MUNIZ, Jacqueline. **Discrecionabilidade Policial e a Aplicação Seletiva da Lei na Democracia.** Algumas lições extraídas de Carl B. Klockars. Núcleo de Estudos da Violência. Universidade de São Paulo. 2006.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

PACHECO, E. (Org). **Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais.** São Paulo: Moderna, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 p.

PIAGET, J. **Fundamentos científicos para a educação do amanhã.** In: PIAGET, J. et al. Educar para o futuro. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974. p. 9-33.

PONCIONI, Paula. **O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de policia do estado do Rio de Janeiro.** Sociedade e Estado, Brasília, v. 20, n. 3, p. 585-610, 2005.

PRAÇA, Fabíola Silva **Garcia. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos.** Nº 1, p. 72-87, Jan-Jul, 2015.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLIM, Vanderlan Hudson. **Polícia de Preservação da Ordem Pública.** / Vanderlan Hudson Rolim. Belo Horizonte: Oficina Redatorial “Guimarães Rosa”, 2015.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. 207 p.

SANTOS, E. H. **Metodologia para a Construção de uma Política de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação e Cultura, Brasília: mimeo, 2004.

SHULMAN, Lee S. **The wisdom of practice:** essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SILVA, Jarbas da Cunha; TONINI, Adriana Maria. **O desenvolvimento de saberes e a aprendizagem ativa na formação de engenheiros:** o caso do protótipo BAJA no CEFET-MG. Trabalho & Educação. Belo Horizonte. v. 26, n. 2, p. 189-208, maio-ago. 2017.

SORJ, Bernardo. **Segurança, Segurança Humana e América Latina.** Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 2, n. 3, p.40-59, 2005.

SOUSA, Daniele Ferreira de. **Guia de apoio:** trabalho docente em educação profissional e tecnológica. / Daniele Ferreira de Sousa, Cirlande Cabral da Silva. – 2019. 66 p. : il.

SOUZA, F. C. S.; RODRIGUES, I. S. **Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico** e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, p. 621-638, 2017.

STARLING, Heloísa Maria Murgel. **Os Senhores das Gerais.** Os novos Inconfidentes e o Golpe da 1964. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

VELÁSQUEZ, Hugo Acero. **Los gobiernos locales y la seguridad ciudadana.** Fundación SEGURIDAD & DEMOCRACIA. Colômbia, 2007.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora SENAC, 2003. 192p.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES POLICIAIS MILITARES

	A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE DOS POLICIAIS MILITARES QUE LECIONAM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO NA ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS
Questionário nº _____	Data da aplicação: ____/____/20__
<p>Prezado (a) Professor (a),</p> <p>Este questionário integra uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação Tecnológica) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sobre A FORMAÇÃO DOCENTE DE POLICIAIS MILITARES PROFESSORES. Os dados coletados são confidenciais e serão tratados, estatisticamente e com sigilo. Dessa forma, não serão divulgadas respostas individuais, nem seu nome. Desde já, agradecemos a sua preciosa colaboração!</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Juarí Alexandre Santos, Maj PM</p> <p>Mestrando em Educação Tecnológica</p>	
QUESTÕES	

Nr. 01 **Qual seu posto/graduação atual ?**

- () Soldado
- () Cabo
- () Sargento
- () Subtenente
- () Tenente
- () Capitão
- () Major
- () Tenente Coronel

Coronel

Nr. 02 Há quanto tempo você está nas fileiras da PMMG ?

00 a 05 anos

06 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

21 a 25 anos

26 a 30 anos

Mais de 30 anos

Nr. 03 Há quanto tempo você leciona na PMMG ?

00 a 05 anos

06 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

21 a 25 anos

26 a 30 anos

Mais de 30 anos

Nr. 04 Em qual (is) curso (s) você leciona na PMMG ?

Cursos livres

Graduação

Especialização

Nr. 05 Qual a sua principal área de formação (graduação) ?

Direito

Sociologia

Administração

Geopolítica

Psicologia

Educação Física

Nenhuma das alternativas

Nr. 06 Qual a sua formação em relação à graduação/docência ?

Licenciatura na mesma área que leciona

Licenciatura em área diferente da que leciona

Bacharelado na mesma área que leciona

Bacharelado em área diferente da que leciona

Tecnólogo na mesma área que leciona

Tecnólogo em área diferente da que leciona

Nr. 07 Qual o seu mais alto grau acadêmico ?

Graduação

Especialização lato sensu

Mestrado

Doutorado

Pós-Doutorado

Nr. 08 Qual o seu mais alto grau acadêmico na área da Educação (pedagogia, educação, docência, didática, dentre outras) ?

Graduação

Especialização lato sensu

Mestrado

Doutorado

Pós-Doutorado

Não possuo formação em Ciências da Educação

Nr. 09 Qual (is) modalidade (s) de formação continuada na área da docência você já realizou ?

Estágio

Oficina

Seminário

Disciplina

Curso de extensão

Não possuo formação em docência

Nr. 10 Qual (is) disciplina (s) você cursou na sua formação (acadêmica ou continuada) que lhe possibilitou (taram) lecionar ?

- Didática
- Pedagogia
- Psicologia da educação
- Metodologias de ensino
- Metodologias de avaliação
- Ciências da educação
- Nenhuma das alternativas

Nr. 11 Qual (is) curso (s) você realizou na PMMG ?

- Professor de Direitos Humanos
- Professor de Polícia Comunitária
- Capacitação em Treinamento com Armas de Fogo
- Formação de Formadores (SENASP)
- Nenhuma das alternativas

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: **67181222.5.0000.8507**, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 12 de abril de 2023.

Prezado (a) Professor (a) _____,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE DOS POLICIAIS MILITARES QUE LECIONAM NA ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS**. Este convite se deve ao fato de você ser professor(a) nos cursos de formação na Academia de Polícia Militar de Minas Gerais. Assim sendo, sua participação é de fundamental importância para o andamento da pesquisa, uma vez que ela só será possível e útil se puder contar com a sua colaboração.

O pesquisador responsável pela pesquisa é o mestrando em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG, **Juarí Alexandre Santos**, RG M-X.XXX.XXX. A Profa Dra Maria Adélia da Costa (PPGET | CEFET-MG) é a orientadora dessa pesquisa, que tem como objetivo *compreender os processos formativos dos policiais militares docentes que atuam nos cursos de formação na Polícia Militar de Minas Gerais*. Esclarece-se que essa pesquisa poderá colaborar com a elaboração de políticas de formação inicial e continuada de docentes, uma vez que haja essa necessidade.

A sua participação consistirá em responder a um questionário com questões relativas à temática: formação e trajetória profissional docente. Esclarece-se que os locais e horários para responder ao questionário é de sua livre escolha, respeitando a sua disponibilidade e preferência. E ainda, você não terá nenhum custo adicional com a pesquisa que se restringe apenas ao uso de sua internet para responder o formulário online.

Assim sendo, informa-se que visando a preservar sua identidade, sobretudo considerando a sua liberdade de expressão sem constrangimentos, a coleta de

dados por meio do *Google Forms* não coletará automaticamente o seu e-mail. Tampouco exigirá que você se identifique por meio de nome, endereço ou telefone. As perguntas não apresentam pistas ou indicativos pelos quais o pesquisador possa chegar até o respondente. Esses cuidados têm a finalidade de deixar o(a) participante de pesquisa descontraído nesse momento sem, contudo, ter o receio de estar sendo avaliado. Em nenhum momento os dados coletados servirão para a avaliação do profissional. Eles serão utilizados tão somente com o objetivo acadêmico-científico de pesquisa.

A pesquisa emprega questionário on-line, e, portanto, recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados. O instrumento de pesquisa utiliza a plataforma Google Forms da empresa Google. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas o(a) pesquisador(a) responsável não tem controle de como a empresa Google utiliza os dados que colhe dos participantes que respondem ao questionário via Google Forms. A política de privacidade da empresa está disponível em Google – Privacidade e Termos. Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerada anuência ao responder ao questionário. Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, o pesquisador responsável assegura que:

- **O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa.**
- **Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas.**
- **O TCLE é apresentado anteriormente ao acesso às questões, mas contendo uma descrição do seu conteúdo que lhe permita avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa.**
- **Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa.**

- Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do e-mail (juarialexandre@bol.com.br). Nesse caso, o pesquisador responsável afiança que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail.
- O pesquisador responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados for finalizada; e apagará todo e qualquer registro do questionário e suas respostas na plataforma Google Forms.
- Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste TCLE. Se for de seu interesse, o TCLE poderá ser obtido também na sua forma física, bastando uma simples solicitação através do endereço de e-mail (juarialexandre@bol.com.br). Nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.
- O benefício em participar dessa pesquisa é muito abrangente, visto que os resultados poderão contribuir com políticas educacionais no âmbito da Polícia Militar de Minas Gerais, bem como com ações pedagógicas que irão agregar valores didáticos a sua prática pedagógica;
- Os riscos da participação na pesquisa, esses inerentes ao questionário **em ambiente virtual**, são de grau mínimo. Não haverá nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos **questionados**. Apresentam-se os riscos e suas formas de mitigação: 1) cansaço e desconforto – para minimizá-lo, orientar-se-á ao **questionado** escolher um local confortável e calmo para se acomodar durante a realização do questionário, além da possibilidade do **questionado** fazer pausas, caso deseje; 2) possibilidade de constrangimento ao responder alguma questão – o **questionado** tem a liberdade de não responder qualquer questão que não queira, sem prejuízo algum para si; 3) estresse – caso tenha problemas técnicos, que impossibilite as respostas, o questionado pode interromper e, de acordo com sua disponibilidade, recomeçar, ou simplesmente encerrá-la sem recomeçar, sem nenhum prejuízo; 4) manutenção do sigilo e anonimato – a possibilidade de

extravio ou exposição indevida do conteúdo do questionário será observada pelo pesquisador; **5) invasão de privacidade – o pesquisador assegura a confidencialidade e a privacidade, a proteção dos dados, e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, sobretudo, considerando-se a segurança da rede institucional da Polícia Militar.**

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pelo pesquisador responsável, em duas vias, sendo que uma via ficará em

sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Ressalta-se ainda que apenas o pesquisador e seu orientador terão acesso ao material, sendo observadas a responsabilidade, a guarda e a proteção dos dados da pesquisa, em especial dos dados pessoais. Os questionários serão transcritos e armazenados, em arquivos digitais, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. O questionado ainda pode interromper ou solicitar a exclusão dos dados a qualquer momento.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: juaralexandre@bol.com.br; telefone 31 XXXXXXXXX, pessoalmente ou via postal para Rua, Bairro, Belo Horizonte – MG.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que segue assinada digitalmente pelo pesquisador (não necessitando encaminhá-la ao pesquisador, bastando mantê-la em sua posse).

Esclarece-se que a sua identificação nesse termo não coloca em risco o seu anonimato uma vez que no formulário de pesquisa você não ira se identificar. Todavia, caso você considere ser importante a sua identificação, fica a seu critério desconsiderar a regra do anonimato.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador:

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2023

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

ANEXO A
TERMO DE ANUÊNCIA CPP/APM

1/5

 POLÍCIA MILITAR <small>DE MINAS GERAIS</small>		
ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO		
PARECER SOBRE REALIZAÇÃO DE PESQUISA NA PMMG		
1 Dados Gerais		
1.1	Nome do pesquisador	Juari Alexandre Santos
1.1.1	Contatos	(31) 3915 - 2912
1.2	Nome da orientadora	Dra. Maria Adélia da Costa
1.3	Instituição de pesquisa	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
1.4	Finalidade da pesquisa	Obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica
1.5	Agência financiadora	CAPES
1.6	Período de realização	2021 - 2023
1.7	Área de concentração	Educação Tecnológica
2 Dados do Projeto de Pesquisa		
2.1	Título da pesquisa	A trajetória profissional docente dos policiais militares que lecionam nos cursos de formação na academia de polícia militar.
2.2	Problematização	Como se dão a formação e a trajetória profissional docente dos policiais militares professores que lecionam nos cursos de formação na Academia de Polícia Militar de Minas Gerais.
2.3	Objetivo geral	Compreender os processos formativos dos policiais militares docentes que atuam nos cursos de formação na Polícia Militar de Minas Gerais.
	Objetivos específicos	a) Delinear os saberes docentes necessários à formação profissional em face das Ciências da Educação; b) examinar a legislação que normatiza o sistema de ensino e os processos educacionais desenvolvidos pela PMMG; c) diagnosticar os percursos formativos referentes aos conhecimentos didático-pedagógicos dos sujeitos de pesquisa.
2.4	Referencial teórico	Formação de professores para Educação Profissional Tecnológica (ARAUJO, 2008; MOURA, 2008; COSTA, 2020) Saberes docentes (COSTA, 2020; SHULMAN, 1986; TARDIF, 2014)

2.5	Metodologia	Utilização de documentação indireta como técnica de coleta de dados, caracterizada tanto pela pesquisa documental, quanto pela bibliográfica e questionários.
-----	-------------	---

3 Documentação		Sim	Não
(De acordo com a Instrução de Educação da Polícia Militar (IEPM) nº 002/2020-APM)			
3.1	Formulário de requerimento para autorização de pesquisa	X	
3.2	Cópia da Carteira de Identidade do(a) pesquisador(a)	X	
3.3	Cópia do CPF do(a) pesquisador(a)	X	
3.4	Currículo Lattes do(a) pesquisador(a)	X	
3.5	Cópia da Carteira de Identidade do(a) orientador(a)	X	
3.6	Cópia do CPF do(a) orientador(a)	X	
3.7	Currículo Lattes do(a) orientador(a)	X	
3.8	Projeto de pesquisa	X	
3.9	Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição proponente		X

Obs.: A autorização para pesquisa e acesso a dados da PMMG estará condicionada à apresentação da documentação exigida, bem como à **conveniência** e à **possibilidade de atendimento do pleito pela Instituição** (IEPM 002/2020. Art. 31).

4 Parecer Técnico do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação	
4.1	(<input checked="" type="checkbox"/>) Aprovado (<input type="checkbox"/>) Aprovado com restrições (<input type="checkbox"/>) Reprovado
4.2	Análise
<p>O projeto de pesquisa apresentado pelo Major Juari Alexandre Santos, do 5º BPM, docente na Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, apresenta-se bem estruturado e demonstra relevância para a Educação de Polícia Militar.</p> <p>O objetivo do estudo é compreender os processos formativos dos policiais militares docentes que atuam nos cursos de formação da PMMG, necessários à formação profissiona, uma tecnologia social necessária ao trabalho policial militar.</p> <p>A pesquisa faz uma análise sobre a relação entre a formação policial militar e a docência, ao parametrizar a evolução dos saberes profissionais e o aprimoramento desses saberes por da docência.</p> <p>O pesquisador destaca o compromisso em cumprir as orientações da ética em pesquisa, em consonância com as resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e demais orientações do Comitê de Ética em Pesquisa.</p> <p>O pesquisador solicita aplicação de questionário semi-estruturado a todo o corpo docente da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais. Os questionários serão digitalizados por meio da plataforma <i>Google Forms</i> e aplicado por meio da rede institucional (Intranetpm). As questões dos questionários foram avaliadas pelo Centro de Pesquisa e Pós-graduação e se destinam a coletar dados não sensíveis em termos institucionais e pessoais. Nos questionários são inseridos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O pedido de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (da PMMG ou CEFET).</p>	

Do exposto, o Tenente-Coronel, Chefe do Centro de Pesquisa e Pós-graduação da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais opina pelo deferimento do requerimento apresentado pela pesquisador.

Belo Horizonte, 24 de março de 2023.

VANDERLAN HUDSON ROLIM, TEN CEL PM
CHEFE DO CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

5 Parecer do Comandante da Academia de Polícia Militar

5.1 Aprovado () Aprovado com restrições () Reprovado

5.2 Observações:

Belo Horizonte, 30 de março de 2023

EUGÊNIO PASCOAL DA CUNHA VALADARES, CEL PM
COMANDANTE DA ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR



CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINÁS GERAIS - CEFET



Continuação do Protocolo: 5.997.217

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos da realização/participação na pesquisa, esses inerentes a todas as etapas, são de grau mínimo, sendo um possível cansaço ao longo das respostas.

1) cansaço e desconforto – para minimizá-lo, orientar-se-á ao entrevistado escolher um local confortável e calmo para se acomodar durante a realização do questionário, além da possibilidade do entrevistado fazer pausas, caso deseje;

2) possibilidade de constrangimento ao responder alguma questão – o entrevistado tem a liberdade de não responder qualquer questão que não queira, sem prejuízo algum para si;

3) estresse – caso tenha problemas técnicos, que impossibilite as respostas, o questionado pode interromper e, de acordo com sua disponibilidade, recomeçar, ou simplesmente encerrá-la sem recomeçar, sem nenhum prejuízo;

4) manutenção do sigilo e anonimato – a possibilidade de extravio ou exposição indevida do conteúdo do questionário será observada pelo pesquisador

Benefícios:

Os benefícios da realização/participação na pesquisa, esses inerentes a todas as etapas, são a contribuição para a melhoria dos processos formativos dos policiais militares docentes.

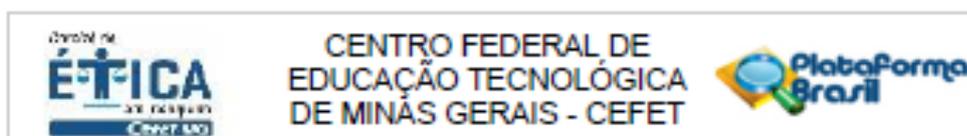
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para realização da pesquisa será utilizada documentação indireta como técnica de coleta de dados, caracterizada tanto pela pesquisa documental, quanto pela pesquisa bibliográfica, e ainda pela aplicação de questionários, empregando-se como técnica de análise de dados a análise de conteúdo.

Estruturação metodológica:

1. Primeira etapa - pesquisa bibliográfica em obras literárias e, sobretudo pesquisas em bases dos periódicos CAPES com os descritores: educação e formação policial; processos formativos na EPT; formação de professores na EPT; e saberes docentes;

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gamelaire (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gamelaire CEP: 30.510-000
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 E-mail: dcpq-cep@cefetmg.br



Continuação do Parecer: 5.967.217

2. Segunda etapa - pesquisa documental ao acervo da Biblioteca da Academia de Polícia Militar, e principalmente pesquisas ao ementário digital da rede interna de comunicações da PMMG (Intranetpm) com as palavras-chave: educação policial e formação policial;

3. Terceira etapa - aplicação de questionário semi-estruturado a todo corpo docente da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais. O questionário será digitalizado por meio da plataforma Google Forms, e aplicado também através da rede institucional Intranetpm. O documento conterá questões objetivas, conforme modelo constante do apêndice único;

4. Quarta etapa – tabulação, contextualização, condensação, categorização, correção e interpretação dos dados, a fim de que sejam geradas informações consistentes;

5. Quinta etapa - escrita do relatório de pesquisa e defesa da dissertação.

Conforme cronograma e estruturação metodológica apresentados, não há indícios de que a pesquisa tenha sido iniciada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de apresentação obrigatória:

TCLE - apresentado

CRONOGRAMA - apresentado;

Folha de Rosto - apresentada;

Projeto de pesquisa em formato editável - apresentado;

Informações básicas do projeto;

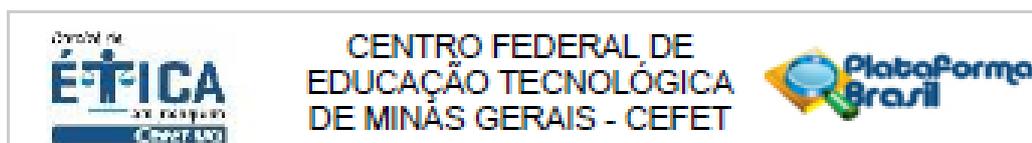
Anuência assinada - não apresentado - a ausência do documento está justificada, conforme descrito abaixo.

Roteiro do questionário - apresentado.

O pesquisador justifica o motivo para a não inclusão do termo de anuência. Para a não apresentação do termo de anuência, apresenta a seguinte normativa da instituição onde a pesquisa será realizada - Polícia Militar de Minas Gerais:

"Art. 30 – Os Interessados em obter dados ou informações da atividade de polícia militar para o desenvolvimento de pesquisas, deverão preencher o Formulário de Requerimento para Autorização de Pesquisa de iniciativa externa corporis. Esse requerimento deverá ser protocolado no CPP, junto

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gemelina (Campus VI), 1º andar, sala do
 Bairro: Gemelina CEP: 30.510-000
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE



Continuação do Parecer: 5.987.217

com os seguintes documentos:

IV – cópia da autorização do comitê de ética em pesquisa da instituição proponente, quando a pesquisa exigir (MINAS GERAIS, 2020, p. 12)."

Ainda, o pesquisador informa que "[...] tão logo ocorra a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG, ocorrerá também a autorização para realização da pesquisa por parte da Polícia Militar de Minas Gerais, sendo a primeira condição para a segunda."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclusões

Pendência 1 - Incluir no TCLE do protocolo de pesquisa a informação sobre o compromisso do pesquisador responsável de manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de, no mínimo, 5 anos após o término da pesquisa. Esta informação está presente apenas no projeto de pesquisa.

Item XI.2.f da Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Alínea IV, Art. 28, Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 201

Pendência 2 O projeto de pesquisa apresenta os riscos e as medidas mitigadoras (exceto os riscos inerentes às pesquisas com etapa em ambiente virtual), porém essas informações não são apresentadas em todos os documentos da Plataforma Brasil. Incluir as informações sobre os riscos e as medidas mitigadoras de cada um deles também no documento Informações Básicas do Projeto e no TCLE, na sua totalidade. O pesquisador deverá apresentar as informações da pesquisa de forma completa e similar em todos os documentos do protocolo de pesquisa. Art. 19, Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016.

Pendência 3 - Observar o estabelecido no documento ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL da CONEP, de 24 de fevereiro de 2021, disponível no site do CEP: "Caberá ao pesquisador destacar, além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, aqueles riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adicionalmente, devem ser informadas as limitações dos pesquisadores para assegurar

Endereço: Avenida Amazonas, 5885, Prédio principal (único) do Campus Gerais (Campus VI), 1º andar, sala do
 Bairro: Gerais CEP: 30.510-000
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3379-3004 E-mail: dppg-cep@cefetmg.br

total confidencialidade e potencial risco de sua violação." Ver o "Item 4.5 das ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL, de 24 de fevereiro de 2021. (OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS)"

3.1 - Incluir os riscos de pesquisas que envolvam etapa em ambiente virtual, bem como as medidas mitigadoras para esses riscos, no projeto de pesquisa, no documento Informações Básicas do Projeto e no TGLE. Sugere-se que o pesquisador consulte o modelo de TGLE para pesquisas com etapas em ambiente virtual disponível em: <https://www.cep.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/173/2022/06/TGLE-Ambiente-VirtualModelo-06.06.2022.docx>

Pendência 4 - Ficou claro que a pesquisa será feita por meio da aplicação de um questionário on-line, porém no projeto de pesquisa aparece na descrição dos riscos, como sendo uma entrevista. Aplicação de questionário on-line é diferente de realização de entrevista. Assim, sugerimos que seja feita a troca dos termos entrevista por aplicação do questionário no projeto de pesquisa.

Todas as pendências foram respondidas e sanadas, assim sendo o CEP indica a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O pesquisador deve atentar-se aos seguintes pontos:

1. Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e termo de consentimento livre e esclarecido.
2. Comunicar imediatamente ao Comitê qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento do estudo.
3. Manter os dados individuais de todas as etapas da pesquisa em local seguro por no mínimo 5 anos.
4. Apresentar relatórios semestrais e relatório final ao término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2043115.pdf	20/03/2023 01:31:13		Aceito

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gamelaire (Campus VI), 1º andar, sala do
 Bairro: Gamelaire CEP: 30.510-000
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3379-3004 E-mail: dppg-cep@cefetmg.br

Continuação do Parecer 5.897.217

Outros	CARTA_RESPOSTA_CEP.docx	20/03/2023 01:29:00	JUARI ALEXANDRE SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	05_TCLE.pdf	20/03/2023 01:28:40	JUARI ALEXANDRE SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	03_PROJETO_DE_PESQUISA.doc	20/03/2023 01:28:11	JUARI ALEXANDRE SANTOS	Aceito
Orçamento	09_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	23/12/2022 11:47:25	JUARI ALEXANDRE SANTOS	Aceito
Cronograma	10_CRONOGRAMA.pdf	23/12/2022 11:03:29	JUARI ALEXANDRE SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	08_DECLARACAO_DE_RESPONSABILIDADE_DO_PESQUISADOR.pdf	05/12/2022 00:28:08	JUARI ALEXANDRE SANTOS	Aceito
Outros	07_QUESTIONARIO.pdf	05/12/2022 00:27:42	JUARI ALEXANDRE SANTOS	Aceito
Outros	06_TERMOS_DE_ANUENCIA.pdf	05/12/2022 00:26:45	JUARI ALEXANDRE SANTOS	Aceito
Outros	04_CURRICULO_LATTES.pdf	05/12/2022 00:26:34	JUARI ALEXANDRE SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoJuari.pdf	14/11/2022 12:57:54	JUARI ALEXANDRE SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 12 de Abril de 2023

Assinado por:
LAISE FERRAZ CORREIA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Amazonas, 5655, Prédio principal (único) do Campus Gamelaire (Campus VI), 1º andar, sala do
 Bairro: Gamelaire CEP: 30.510-000
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3379-3004 E-mail: dppg-cep@cefetmg.br