

Baltazar Donizete de Souza

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS

37

Goiânia - GO, Maio de 1992

BAPM

BALTAZAR DONIZETE DE SOUZA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS

MONOGRAFIA

Estado de GOIÁS
ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR
BIBLIOTECA

GOIÂNIA-GO, MAIO DE 1992

BALTAZAR DONIZETE DE SOUZA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS

Trabalho Monográfico apresentado como pré-requisito para a conclusão do Curso de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior, da Universidade Católica de Goiás, sob orientação da Professora Antonia Ferreira Nonato.

GOIÂNIA-GO, MAIO DE 1992

"A Universidade não está fora da história de um país; tampouco é toda a história; mas por ela passa a história do país e do povo e ela participa da história, da vida; neste sentido, é aspiração humana, tentativa, ensaio, verificação, drama e desenlace, tarefa comunitária, trabalho de homens que querem se expressar como homens; fato humano que nenhuma lei poderá abolir que expressará muitas vezes apesar da lei.

Ela é uma realidade que fala. Deixemo-la, portanto, falar e tratemos de escutá-la, não no que queremos ou no que nos convém, mas no que ela nos quer dizer".

(Ernesto Leyendecker)

ACAD. DE CIÊNCIAS E LETRAS
BIBLIOTECA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4 - 6
CAPÍTULO I - RETROSPECTO HISTÓRICO DO ENSINO POLICIAL MILITAR	7
1. A ORGANIZAÇÃO POLICIAL BRASILEIRA.....	7
1.1. Os Primeiros Tempos	7-8
1.2. As Tropas Fardadas - Das Ordenanças às Tropas Pagas.....	8-9
1.3. A Polícia - Do Brasil Império ao Brasil República.....	9-10
1.4. A Polícia Militar de Hoje.....	10-11
2. O ENSINO POLICIAL MILITAR NO BRASIL.....	11-12
3. O ENSINO POLICIAL MILITAR EM GOIÁS.....	12-14
4. O ENSINO NA APM/GO.....	14-15
CAPÍTULO II - O PAPEL DA ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR NA SOCIEDADE	16-18
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DO OFICIAL NA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS	19
1. CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	19-27
2. AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	27-30
3. OS PROFESSORES.....	31
3.1. O Docente de Ontem.....	31-33
3.2. O Docente de Hoje - O Docente de que a APM Precisa.....	33-36
CAPÍTULO IV - TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA ESCOLAR	37-48
CAPÍTULO V - A PRÁTICA ESCOLAR NA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS	49
1. CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	49-53
2. CONTROVÉRSIAS NO TECNICISMO E NO TRADICIONALISMO da pmgo.....	53-55
CONCLUSÃO	56-58
BIBLIOGRAFIA	

I N T R O D U Ç Ã O

Em todo o mundo, as distensões e rupturas têm se caracterizado como uma constante no cotidiano do ser humano. A luta pelo poder, a sede da ascensão política, a ideologia abraçada, os valores profissionais, os problemas sociais, entre outros, têm contribuído sobejamente para a ocorrência de desentendimentos onde, não raro, faz-se necessária a presença de um mediador entre as partes em desavença.

Neste contexto, onde a formação escolar e a educação profissional do indivíduo tornam-se cada vez mais prementes, evidencia-se o surgimento de entidades educacionais as mais variadas, sempre mascaradas com a bandeira de bem educar o jovem brasileiro, pois o ensino nas escolas, tidas como tipicamente militares, ao longo dos anos, tem se mostrado, cada vez mais, impregnado de condutas pedagógicas adversas das escolas civis, tendo em vista a prática pedagógica adotada.

Verifica-se no ensino policial militar, especificamente o adotado pela Polícia Militar de Goiás, a adoção de uma praxe pedagógica, considerada como sendo adepta da linha chamada liberal, ou seja, das teorias ditas não-críticas, mais precisamente da linha conservadora.

Observa-se ao longo dos anos que problemas de relacionamento entre as várias turmas de formação, especificamente, entre os alunos oficiais, têm levado policiais militares a desajustes, não só entre com os companheiros na caserna, como na prestação de sua atividade constitucional. Policiais Militares que ao se verem diante de uma dificuldade ou mesmo frente a um problema com um membro da sociedade, evidenciam todo o rancor e todo o trauma acumulados, chegando ao ponto de colocar em xeque toda a imagem da Corporação

diante da comunidade.

O problema se relaciona com o que há de mais importante nas organizações, o homem. Esse ser mutável e dinâmico, que evolui conforme as transformações da própria sociedade e do próprio tempo.

O candidato ao bater às portas da Polícia Militar e se aventurar a ingressar em um dos seus cursos, espera que no mínimo adquira uma boa formação, através de um ensino dinâmico, atualizado e com uma prática pedagógica acessível e à altura de seus mais prementes anseios.

A constatação de que suas expectativas iniciais não foram concretizadas, acarretará o desestímulo e a queda natural de sua produção, enquanto aluno e enquanto profissional, com reflexos negativos para a Instituição, para seus colegas, para a sociedade e para outros futuros e pretensos candidatos.

De outro lado, a persistência em se utilizar uma prática pedagógica já superada e abolida por Centros de Ensino da esfera civil, corre-se o risco de aniquilar o policial militar como profissional prestador de segurança. Isto acarreta-lhe dificuldade e/ou impossibilidade de cumprir o seu desiderato. De outro lado, a Corporação fica a mercê da estagnação no tempo e no espaço, tornando-se incapaz de acompanhar os avanços do homem e da ciência, principalmente no campo educacional, mola propulsora para o crescimento sadio e ordenado de qualquer sociedade organizada.

Tem-se verificado um certo descuido no meio policial militar do hábito da reflexão, acerca do que faz, do que se realiza, principalmente quando se tem em mira, a intenção de reformular e de imprimir mudanças.

O fascínio pelos rituais, talvez seja a razão maior desse alheamento, principalmente se atentarmos para a estereotipia dos mais variados cerimoniais, tanto nas paradas e nas formaturas, quanto nas práticas de ensino adotada pela Polícia Militar de Goiás. Em qualquer dessas práticas tem sido meramente um caráter repetitivo. há casos em que se verificam verdadeiras imitações, assim como se os fatos e personagens fossem sempre os mesmos, apenas transpostos no tempo para cenários diferentes.

Atualmente, com as exigências de ajustamento da Instituição Policial Militar ao dinamismo da realidade social e da possibilidade de tornar mais intenso, e o surgimento de falhas no desempenho educacional da milícia goiana, já se nota o despertar da consciência organizacional para a importância do exercício da meditação sobre a conduta profissional, nos mais diversos campos de ati-

vidades.

Da conscientização à prática sistemática da reflexão no cotidiano do trabalho pedagógico, ainda se verifica um amplo vazio. A vocação conservadora do policial militar, a par do atrelamento a procedimentos anacrônicos, cria enormes barreiras ao questionamento de velhas fórmulas, que, assim se eternizam como se possuídas de um caráter divinizado.

Destacar quais seriam todas essas fórmulas não é bem a finalidade deste escrito. Porém, pode-se evidenciá-las através de meditações que propicie a articulação da experiência à realidade da prática pedagógica, adotada pela Polícia Militar de Goiás, na condição de educador, administrador e educando. / ATE AGRU

Este trabalho não tem, na verdade, a presunção de servir de remédio aos males ou mesmo desajustes na prática educativa da Polícia Militar Goiana. O que se propõe, está na linha da expectativa de que, veiculando idéias amadurecidas, possa reforçar convicções, ou inspirar atitudes de mudança efetiva e duradoura no ensino policial militar em Goiás.

Assim definida, a presente monografia desenvolverá, ao nível temático, reflexões sobre a evolução histórica do ensino policial militar no Brasil e em Goiás, argumentos sobre questões pedagógicas, principalmente quanto às tendências pedagógicas na prática escolar, incursionando sobre o papel desempenhado pela Academia de Polícia Militar na sociedade e a formação do oficial na Polícia Militar do Estado de Goiás. Concluindo a abordagem, tentar-se-á situar o ensino adotado pela Corporação, entre os que utilizam a prática pedagógica tradicional e tecnicista.

CAPÍTULO I

RETROSPECTO HISTÓRICO DO ENSINO POLICIAL MILITAR

1. A ORGANIZAÇÃO POLICIAL BRASILEIRA

1.1. Os Primeiros Tempos:

O véu crepuscular cai sobre o Século XV, e raia a aurora do Século XVI. Uma terra-virgem, habitada por silvícolas, aflora para o então mundo civilizado.

Tudo começou com os portugueses. Do descobridor e colonizador, herdamos tudo: idioma, vocação desbravadora, tolerância, religião, comodismo, organização político-administrativa, etc... Herdamos também os princípios jurídico-policiais que, através dos séculos, modelaram e cristalizaram a nossa concepção de Segurança Pública.

Os primeiros tempos são os tempos de Martim Afonso de Souza, das Capitania, dos Governos Gerais, dos Governos do Norte e do Sul. São os tempos das Ordenações Manuelinas, no interregno do domínio espanhol, além das Ordenações Filipinas, com seu terrível Livro V.

Os "almotacés", autoridades encarregadas de zelar pela ordem pública nas vilas recém-criadas no Brasil-Colônia, constituem a **primeira** manifestação de uma autoridade policial constituída. Recorrendo ao Dicionário Jurídico, melhor compreendemos a extensão das funções dessas autoridades.

ALMOTACÉ, termo vindo do árabe (almohtacet, originado do verbo haçaba, contar, calcular), designa o funcionário ou autoridade, a que se atribui o dever de fiscaliz

zar a exatidão dos pesos e medidas, a taxação dos preços estabelecidos e mesmo a distribuição de gêneros expostos ao consumo público. No regime antigo, o almotacé exercia também a função de polícia da cidade, cabendo-lhe vigiar a limpeza pública. (1)

1.2. as Tropas Fardadas: Das Ordenações às Tropas Pagas:

A Colônia foi-se povoando. Riquezas de variados matizes, mormente agricultura e mineração, emergiram e expandiram-se. As cidades, vilas e povoados, agigantaram-se. Os problemas nas relações sociais agudizaram-se. A cobiça externa dirigiu os seus olhares à novel civilização. A ambição desmedida de sugar as riquezas da Colônia nascente inebriou os governantes do reino. Os nativos inquietavam-se.

Não mais era possível manter a ordem interna e repelir a ameaça externa com a incipiente e trôpega "força de segurança: almotacés, alcáides-pequenos, meirinhos, quadrilheiros, inspetores de quarteirão". Estes eram figuras de uma ordem local, muito doméstica.

Nascem, então, as Companhias de Ordenanças, organizadas nas cidades, vilas e povoados. Comandam-nas os Capitães-mores que, juntamente com os Alferes, Sargentos e Cabos, eram escolhidos por eleição, do que se lavrava assento nas Câmaras. Contudo, esse processo de eleição logo foi revogado pelos seus inconvenientes, passando a nomeação dos cargos à competência dos governadores.

Assim, as Companhias de Ordenanças mantinham a ordem pública nas cidades, vilas e paróquias. Disciplinadas e obedientes ao poder político local, constituíam fatores fundamentais da ordem interna e defesa da pátria nascente contra invasores externos.

Entretanto, as Companhias de Ordenanças — com contingentes de voluntários e/ou de homens menos favorecidos (pobres, negros, pardos e índios) — não serviram aos desígnios dos senhores ambiciosos em extorquir toda a riqueza da terra florescente.

surgem, em consequência, as Companhias de Dragões, composta em sua maior parte de homens oriundos do reino, bem adestrados e, portanto, mais aptos a impor a ordem interna nas Capitânias.

ACAD. DE HIST. MILITAR
BIBLIOTECA

1. Plácido de Silva e Souza, vocabulário Jurídico, 1986, p. 109.

Segundo enfoque do Coronel da Polícia Militar de Minas Gerais, Klinger Sobreira de Almeida, citado no periódico "O Alferes":

As Companhias de Dragões, oriundas inicialmente de Portugal, assimilaram sob a forma de Companhias de Pedestres anexas, as Tropas de Ordenanças em exaurimento, e foram tomando uma conformação de tropa nativa. Era o advento das Tropas Pagas, ou seja, soldados organizados e adestrados de acordo com os parâmetros da legislação militar portuguesa, redigida pelo Conde de Lippe. (2)

1.3. A Polícia - Do Brasil Império ao Brasil República:

O serviço de polícia no Brasil Colônia, através das Tropas Pagas, se manteve até a Proclamação da Independência.

Rompidos os laços com Portugal, o Brasil continuou como arcabouço legislativo do reino até que uma nova Constituição e novas leis fossem elaboradas.

As Forças Públicas de então, desarticuladas e exauridas, pois a maioria transformara-se em organizações essencialmente militares para a sustentação da Independência. Surgiu assim a primeira estrutura do nascente Exército Brasileiro e que evoluiu com os seus remanescentes para uma nova organização policial: os Corpos de Guardas Municipais Permanentes.

Nasce a República. Com ela a Federação. As antigas Províncias do Império transformaram-se em Estados-Membros. Estes, inebriados com o novo regime, esposam uma autonomia excessiva, fruto da nova ordem constitucional.

Em consequência dessas transformações, as organizações policiais assumiram feições nitidamente regionais, mantendo as linhas mestras da organização imperial.

Desta feita, em quase todos os Estados, as Forças Públicas, que com o evoluir, se tornaram as atuais Polícias Militares, cresceram e expandiram-se, assumindo a maioria delas o ônus do exercício de Polícia Judiciária.

2. O Alferes, Polícia Militar de Minas Gerais, 1985, p. 65.

Seguindo ainda o raciocínio do Coronel Klinger, do periódico "O Alferes":

O fenômeno da completa militarização das Forças Públicas, torna-se mais acentuado, principalmente, entre a década de 20 e 30, onde a Força Pública Estadual, respondia pela manutenção da ordem pública e desenvolvia grande parte das tarefas de polícia judiciária. (3)

1.4. A Polícia Militar de Hoje:

Em linhas gerais e de forma sintética, mostrou-se o nascer e o evoluir da Instituição Policial Militar no Brasil. Rememorar o trajeto histórico da Polícia Militar no Brasil, na sua íntegra, não se impõe como essencial ao conteúdo desse trabalho. Por esta razão, toma-se como parâmetro do processo evolutivo da Organização Policial Militar, o momento em que ela é reconhecida constitucionalmente como organização de caráter tipicamente militar, reserva do Exército Brasileiro. E isso, segundo Benedicto Celso de Souza, ocorre pela primeira vez, na Constituição Federal de 1934, em seu Artigo 167, com a seguinte redação: "As Polícias Militares são consideradas reservas do Exército Brasileiro e gozaram das mesmas vantagens a este atribuídas, quando mobilizadas ou a serviço da nação". (4)

O próprio designativo militar, acrescido ao caráter policial de nossa Instituição, estabelece a idéia de vínculo entre a Polícia Militar e as Organizações de cunho militares, mais especificamente com o Exército Brasileiro, por se tratar da Força Terrestre.

Contemporaneamente, esse vínculo adquire características mais bem definidas no texto do Artigo 13, § 4º da Constituição Federal de 1969, que situa a Polícia Militar no universo das Instituições destinadas à manutenção da ordem pública.

Mais recentemente, com a promulgação da nova Ordem Constitucional Brasileira, em vigor desde o dia 05 de outubro de 1988, as Polícias Militares continuaram ligadas ao Exército com a seguinte redação:

3. O Alferes, Polícia Militar de Minas Gerais, 1985, p. 70.

4. Benedicto Celso de Souza, a Polícia Militar na Constituição, 1986, p. 73.

Artigo 144, § 6º - As Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares, Forças Auxiliares e Reserva do Exército, subordinam-se, juntamente com as Polícias Cívicas, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios. (5)

INTEGRAÇÃO
TÍTULO

2. O ENSINO POLICIAL MILITAR NO BRASIL

CONT. O ensino policial militar, tem como origem a própria necessidade da Instituição assimilar técnicas, estratégias, doutrinas, concepções filosóficas etc., características das Organizações preparadas para a guerra contra o inimigo externo.

Digredir no tempo visando a invocar fatos que exemplifiquem os diversos estágios deste processo de compatibilização entre ensino policial e ensino militar, desenvolvido na Corporação, não nos parece essencial. Esta opinião busca consistência na incipiente sistematização em termos nacionais, do tratamento dado ao ensino policial militar até o advento da IGPM (6), tanto no que diz respeito aos currículos, quanto às condições pedagógicas.

Esse órgão eminentemente supervisor imprimiu um certo padrão ao ensino policial militar no Brasil, definindo diretrizes acerca da conduta no ensino e na instrução para o Policial Militar de todos os Estados.

Atualmente, o ensino e a instrução na Polícia Militar são regulados pelo R-200 (7), aprovado pelo Decreto nº 88.777, de 25 de novembro de 1983, conforme o que preceitua seu Capítulo VI, nos seguintes termos:

Artigo 26 - O ensino nas Polícias Militares orientar-se-á no sentido da destinação funcional de seus integrantes, por meio da formação, especialização e aperfeiçoamento técnico-profissional, com vistas, prioritariamente, à Segurança Pública.

Artigo 27 - O ensino e a instrução serão orientados, coordenados e controlados pelo Ministério do E-

5. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

6. IGPM - Inspetoria Geral das Polícias Militares.

7. R-200 - Regulamento para as PM e Corpos Bom. Militares.

xército, por intermédio do Estado-Maior do Exército, mediante a elaboração de diretrizes e outros documentos normativos.

Artigo 28 - A fiscalização e o controle do ensino e da instrução pelo Ministério do Exército serão exercidos:

- 1) - pelo Estado-Maior do Exército, mediante a verificação de diretrizes, planos gerais, programas e outros documentos periódicos, elaborados pelas Polícias Militares; mediante o estudo de relatórios, visitas e inspeções dos Exércitos e Comandos Militares de Áreas, bem como por meio de visitas e inspeções do próprio Exército, realizadas por intermédio da IGPM;
- 2) - Pelos Exércitos e Comandos Militares de Áreas, nas áreas de sua jurisdição, mediante visitas e inspeções, de acordo com diretrizes e normas baixadas pelo Estado-Maior;
- 3) - Pelas Regiões Militares e outros Grandes Comandos, nas respectivas áreas de jurisdição, por delegação dos Exércitos ou Comandos Militares de Área, mediante visitas e inspeções, de acordo com diretrizes e normas baixadas pelo Estado-Maior do Exército.

Importante!

↓

CONT.

3. O ENSINO POLICIAL MILITAR EM GOIÁS

Com a Resolução Provincial de nº 13, de 28 de julho de 1858, assinada pelo Dr. Francisco Januário da Gama Cerqueira, Presidente da Província de Goiás, foi criada a Força Policial do Estado de Goiás.

Essa Força Policial, sofreu várias denominações, chegando até nós com o nome de Polícia Militar do Estado de Goiás (PMGO), onde teve como primeiro Comandante, o então Capitão João Fleury Al-

ves de Amorim.

A etapa seguinte foi a do recrutamento aleatório e sem critério de praças e oficiais, motivado pela carência de recursos humanos e materiais. Essa prática persistiu por várias décadas.

Somente nos meados de 1940 é que surgiu o primeiro curso regular de Soldados. Estava criada a Escola de Formação de Praças, que inicialmente se chamaria **DIM** ⁽⁸⁾, posteriormente **DI** ⁽⁹⁾, sendo seu primeiro Comandante o então Major da Força Pública de São Paulo, Cícero Bueno Brandão. À essa época, o DI registra a formação dos primeiros quadros de uma Polícia Militar já reconhecida, com: Soldados, Cabos e até de Sargentos. De 1952 a 1955 já formava, inclusive, Oficiais.

A velocidade da expansão da Polícia Militar é de um bólido. O DI sente que sua estrutura não comporta mais a demanda de um pessoal ávido de uma boa formação acadêmico-militar. O ano de 1971 marca a sua transformação em **CFA** ⁽¹⁰⁾, que contagiado pela rapidez de crescimento didático-pedagógico, não exitou em abrir suas portas para acolher companheiros dos mais longínquos Estados da Federação. Aqui buscavam conhecimentos por intermédio de uma PM já consolidada no campo administrativo-operacional. Aperfeiçoavam-se, inclusive oficiais, naquela época. Nessa mútua interação, formavam praças, oficiais e aperfeiçoavam Sargentos praticamente para todos os Estados e Territórios que ainda não possuíam Academias.

O CFA prossegue sua caminhada altivo e alteneiro até o início do ano letivo de 1985. Uma ação do alto escalão da Corporação consegue transformar o histórico Centro de Formação e Aperfeiçoamento na tão almejada Academia de Polícia Militar de Goiás, que ficou mais conhecida como APM.

Hoje, acredita-se que se acompanha a passos largos as grandes Corporações Policiais-Militares do país. Implanta-se uma filosofia de ensino à altura das aspirações da Polícia Militar. A meta prioritária, além da própria formação é a especialização e o aperfeiçoamento de oficiais e praças. Tudo isso possibilita — e com muito sucesso — a implantação do **CTE** ⁽¹¹⁾, para oficiais e sargentos, o primeiro curso de especialização da PM goiana. A partir de 1988, o Comandante Geral da Polícia Militar, da época, em perfeita

8. DIM - Departamento de Instrução Militar.

9. DI - Departamento de Instrução.

10. CFA - Centro de Formação e Aperfeiçoamento.

11. CTE - Curso de Técnica de Ensino.

sintonia com o seu Diretor de Ensino, resolveu reativar o extinto CAO ⁽¹²⁾, abrindo vagas para Capitães da própria Corporação e demais Co-irmãs de, praticamente todos os Estados da Federação, além de criar, também o CMEF ⁽¹³⁾ e reativar o CHOA ⁽¹⁴⁾.

No ano de 1991, ocorre a divisão desejada por todos de separar o preparo de oficiais, dos praças, através da criação do CFAP ⁽¹⁵⁾, descentralizando assim, a formação, a especialização, a habilitação e o aperfeiçoamento de oficiais e praças. Assim, a APM ficou com a responsabilidade de trabalhar somente com oficiais e o CFAP, somente com os praças. *ATE AQUI! - ATUALIZAR!*

Torna-se, entretanto, um crescente desafio para os Corpos Docente e Administrativo da APM e do CFAP.

4. O ENSINO NA ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS

A cada dia, a sociedade reclama por uma melhor prestação de serviços por parte da Polícia Militar, face às crescentes necessidades de segurança da população e de seu patrimônio.

Em decorrência, o policial militar tem sofrido uma série de provações e cobranças. Tão logo o Aspirante-a-Oficial PM recém declarado chega às Unidades Operacionais, recebe uma variedade de encargos, quer na área operacional, quer na administrativa, para os quais ainda não possui a necessária vivência.

Dentro das possibilidades da Escola, tem procurado a cada ano letivo, novas alternativas e respostas para as falhas e problemas, principalmente àqueles relacionados com o processo ensino-aprendizagem. Entre eles, destaca-se a preocupação do Comando e Corpo Docente da APM em diminuir e/ou eliminar, tanto quanto possível, a natural distância entre o que se aprende e o que se necessita saber para o melhor desempenho da nobre missão de guardião da sociedade. Diante do exposto e considerando que uma das principais finalidades da Escola é preparar o homem para o desempenho seguro e eficiente das atividades e missões a que se destina, dentro das possibilidades e observando as diretrizes do Comando, foi necessário atualizar o programa, com uma reformulação de currículos para melhor atender a real situação do momento.

12. CAO - Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais.

13. CMEF - Curso de Monitor de Educação Física.

14. CHOA - Curso de Habilitação de Oficiais da Administração.

15. CFAP - Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças.

Além das modificações já inseridas nos PGE (16) anteriores, e ao longo dos cursos, outras alterações e ajustes foram processados no presente Plano para permitir o melhor atendimento dos objetivos educacionais dos cursos, de forma a melhor aperfeiçoar o produto. Assim, o PGE/92 reflete a filosofia de ensino da Instituição, eminentemente prático e objetivo, voltado inteiramente para as atividades específicas da Corporação.

Como inovação na estrutura administrativa da APM e atendendo ao novo Quadro de Organização e Distribuição de Pessoal, foram implantadas e subordinadas à STE (17), a Subseção de Pesquisa e Planejamento e Subseção de Estatística e Medidas de Avaliação.

Com o intuito de centralizar a execução e coordenação do ensino na Academia, extinguiu-se a Subseção de Coordenação de Cursos, transferindo suas atribuições às recém instaladas Seções de Ensino Fundamental e Profissional que, doravante, além das incumbências previstas no Regimento Interno da APM, terão as de coordenação e controle do ensino ministrado em suas respectivas áreas de atuação e a de revisar todos os currículos e planos de matérias dos cursos em vigor, além de ativar a Seção de Coordenação e Supervisão Pedagógica.

Em suma, buscou-se a consolidação da imagem da APM, como Escola moderna e produtiva à altura das tradições da Polícia Militar de Goiás, que caminha no afã de manter o seu slogan máximo "de que é na APM que começa a Polícia Militar".

16. PGE - Plano Geral de Ensino - APM, 1992.

17. STE - Seção Técnica de Ensino.

CAPÍTULO II

O PAPEL DA ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR NA SOCIEDADE

Os seres humanos de uma forma geral têm necessidades que visam garantir as condições essenciais à sua existência e à de sua espécie. Com a finalidade de atender a estas necessidades, se agrupam e se organizam, produzindo os meios que vão satisfazê-las naquilo que é indispensável. Essa produção acontece socialmente, levando-os a viverem em sociedade.

A experiência do homem é a de sua vida coletiva. Para preservar a vida coletiva que o fez humano, precisa aprender a fazer circular os seus bens e as suas mensagens. O que coloca a necessidade crescente do estabelecimento de redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra.

Consequentemente, o homem necessita controlar os meios naturais e desta forma tende a provocar uma relação ativa entre ele e a natureza, modificando e criando novos objetos, os quais serão colocados à disposição das futuras gerações. Essa ação humana de transformação e participação, cria instrumentos e descobre materiais e recursos a serem trabalhados.

2 - *INÍCIO*
A educação é uma prática social cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes numa cultura, para a formação do homem sujeito-agente, de acordo com as necessidades e as exigências de sua sociedade num momento da história de seu próprio desenvolvimento. Existem modos próprios de educar, de participar, de interagir, necessários à vida e à reprodução de cada momento da história.

→ A educação e o ensino fazem parte da determinação histórico-social das qualidades humanas. Explicar, pois, a educação escolar a partir das determinações históricas, do contexto social no

qual ela se insere, não é tarefa simples.

A elucidação do nexu entre educação e sociedade e o papel do ensino policial militar nessa mesma sociedade põe em evidência certos temas que carecem de aprofundamento.

Assim entendido, não se pode conceber que a Polícia Militar, bem como sua Academia, como segmento de ensino, fiquem à margem de toda essa problemática.

Verifica-se que a Academia de Polícia Militar desempenha um amplo papel no processo de formação da sociedade, haja vista, a importância política e social da educação e da função da escola no processo de socialização do chamado **"conhecimento elaborado"**.

Não se pode entender a Academia da PM de Goiás, como uma instituição isolada e desgarrada do contexto social, pois enquanto escola, e um dos organismos integrantes da sociedade, é o local ideal por excelência para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento. E nisto as Academias de Polícia Militar do país, como entidades educativas similares às escolas civis, com as mesmas finalidades, obrigações e importância, não são diferentes.

O papel desempenhado pela Academia no panorama social é de tamanha relevância e importância, principalmente quando atenta-se para o alcance da atividade desenvolvida pelos profissionais, por ela formados.

O profissional de Polícia Militar, no seu ingresso na Instituição, como mero expectador do mercado de trabalho vive em constante contato com a sociedade. Do cotidiano da sala-de-aula, na interação com professores e alunos das mais variadas origens sociais, até o efetivo cumprimento constitucional de sua atividade-fim, o policiamento ostensivo para a manutenção da ordem pública, estará mediando e harmonizando diuturnamente a convivência social, praticamente em todos os setores da atividade humana. Ele se transforma assim em mais um integrante ativo da conhecida e exercitada **"Prática Social Global"**, onde segundo essa prática "a escola é o local onde o indivíduo estaria se instrumentalizando para atuar no meio social ao qual pertence". (18).

Neste enfoque, a sociedade e a escola possuem um importante papel. Na medida em que cada pessoa pretende ser um agente consciente de sua prática social, é preciso que ele se torne capaz de

18. Betty a. Oliveira & Newton Duarte, Socialização do Saber Escolar, 1986, p. 92.

dominar o conhecimento elaborado existente na sociedade.

Nesta linha de raciocínio, ao focar as teorias que tentam explicitar a educação como um instrumento de discriminação social, como sendo um fator de marginalização entre as relações educativas e sociedades, percebe-se que no caso da marginalidade, essa sociedade incorpora-a como um fenômeno pertencente à sua própria estrutura e, é preciso que encontre fórmulas capazes de solucionar tais problemas. *X que foi*

A nível metodológico, este capítulo pretende fazer um elo de ligação entre o histórico da Instituição e de seu ensino ministrado com a formação do oficial na Polícia Militar de Goiás, assunto a ser discutido no próximo capítulo, possibilitando a criação de um liame de entendimento entre o evoluir da Corporação PM e a forma que se prepara o profissional de hoje.

Procurar-se-á, no capítulo III evidenciar que o ensino que se transmite nas escolas policiais militares, não é disforme, nem diferente daquele que se realiza nas escolas civís. Talvez a diferença esteja na prática pedagógica que se adota em uma e outra escola, no enfoque didático-pedagógico de ambas.

Pretende-se mostrar, ainda, que a Instituição Policial Militar procurar interagir com a sociedade, porque é para essa mesma sociedade que a milícia goiana vive, prepara e educa seus integrantes, com o fim específico de colocar seu produto acabado no mercado de trabalho, ou seja, oferecer segurança e harmonizar a convivência das pessoas, como participante ativo do processo da prática social global.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DO OFICIAL NA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS

1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Tendo por meta retratar alguns diagnósticos na aplicação do Ensino Policial Militar, a nível superior, este capítulo se propõe a discussão de alguns aspectos que embasam a realidade do ensino da PM de Goiás, mais enfaticamente aqueles inerentes à formação.

O objetivo geral da formação a nível superior, segundo previsão normativa, nas NPCE ⁽¹⁹⁾, é o de:

Habilitar o Aluno Oficial PM para o desempenho seguro das atribuições institucionais da Polícia Militar, bem como prepará-lo para as funções de Comando, de Chefia e às Administrativas inerentes aos postos até Capitão PM.

Pode-se inferir desse objetivo, e é de entendimento de todos os policiais que militam no ensino policial militar, que o escopo fundamental da preparação para o oficialato é fazer dele um Comandante.

Com esse objetivo a atingir no âmbito da formação, estaria a Academia percorrendo caminhos. Por onde percorrê-los?

Particularmente, estamos convencidos de que, mesmo com os sucessivos esforços de todos, ainda não, sob os influxos de idéias pedagógicas eminentemente militares, ainda não conseguimos, dentre

19. NPCE - Normas para Planejamento e Conduta do Ensino - PMGO, 1992.

vários outros senões distinguir adequadamente entre a formação do oficial e a formação do soldado. A começar pela máxima de caserna: **"Ide comandar, aprendei a obedecer"**, que ainda inspira as mais eloquentes preleções aos alunos de nível superior.

Ora, a obediência está mais aliada à condição subalterna. Não se pode supor que o treinamento para a obediência seja realmente capaz de forjar homens afeitos às decisões. Quem está sendo preparado para comandar deve aprender essencialmente a dar ordens; a inspirar obediência. Mas não é exatamente isso que os nossos educadores, mais destacadamente os instrutores (20), especificamente os mais antigos, demonstram entender no desempenho deste sagrado ofício de preparar comandantes.

Isso pode ser observado a olho nú em nossas escolas; em especial, através de uma conduta pedagógica, que teima em consagrar os excessos de rispidez no tratamento, o massacre físico, o estado de sobressalto psicológico, como **"ingredientes"** indispensáveis à formação do caráter policial-militar.

É até compreensivo que a formação do Oficial no Exército cultive o tratamento rígido e o desprezo ao ser humano, se atentarmos para o fato de que o objetivo da guerra, na área do combate, é a completa eliminação do inimigo; é aniquilá-lo física e psicologicamente. Assim, entendido, o trabalho psicológico sobre o futuro combatente procura desenvolver no aluno um caráter indiferente à dor do inimigo, a exemplo da educação em Esparta, que até hoje inspira a maioria dos Exércitos, na ótica do historiador Ruy de Ayres Belo:

O exemplo de Esparta na história da educação serve, apenas, para demonstrar o aviltamento a que se condena todo um trabalho educativo que não se fundamenta numa base moral, não se inspira na concepção espiritual da natureza humana, e se confunde com o simples adestramento de animais irracionais. (21). //

Ora, o objetivo da nossa Organização não deve ser confundido com o da Força Terrestre (Exército). Não lidamos com inimigos,

20. Instrutores - Oficiais da PM que são designados como professores nas Escolas Policiais Militares. Nota do Autor.

21. Ruy de Ayres Belo, Pequena História da Educação, 1957, p. 44.

quando nos conflitos, mas com adversários, seres humanos de conduta desajustada na convivência social e que, instabilizando a ordem pública, devem ser contidos e segregados para a reeducação. Além disso, trabalhamos em função de uma comunidade de quem devemos estar cada vez mais próximos, cujo respeito e admiração devemos conquistar com o nosso trabalho.

Segundo a opinião do Coronel da Polícia Militar do Estado de São Paulo, Celso Feliciano de Oliveira, citado no periódico "**O Alferes**", "Nossas ações devem ter sempre como parâmetros o interesse público, na busca do procedente ajustamento, visando o equilíbrio social e a obtenção da confiança da população". (22).

Por tais razões, a formação do oficial PM deve ser percebida por prismas diferentes: no nosso entendimento, fustigar a agressividade do homem com a exaltação das práticas educacionais castrenses, tipicamente punitivas, jamais será a ação adequada para manter o seu equilíbrio interior, muito menos incentivá-lo a convivência pacífica no ambiente de suas relações, assumindo deveres e respeitando direitos.

Como exemplo de efeitos de práticas pedagógicas anômalas ao propósito de nossa Organização, selecionamos a seguinte observação feita, em 1984, numa Visita de Estudos que fizemos à Academia da Polícia Militar de Pernambuco: — ao adentrar à sala de aula, autoridade superior a do professor (instrutor), os alunos batiam as palmas das mãos sobre os joelhos, levantavam-se, como que saltando das carteiras e, ruidosamente, tomavam a posição de sentido. Isso feito sem nenhum comando ou ordem.

Ao observador amante do culto aos automatismos, nada poderia parecer mais perfeito e esplendoroso. À nossa percepção, estava claro que aqueles alunos assistiam às aulas sobressaltados, alheios ao professor, pelo receio de serem flagrados na imperfeição de algum reflexo.

A propósito do caráter punitivo que norteia, em muitos casos, a conduta pedagógica em nossas escolas, vale ressaltar o que dizem os autores, em primeiro lugar, Theobaldo Miranda Santos, citando Diderot:

Nas famílias, o efeito dos castigos e das recompensas, é o mesmo que na sociedade. Um senhor severo, com o chicote na mão, tornará,

sem dúvida, seu escravo ou seu mercenário atento aos deveres; mas ele não ficará melhor. Entretanto, o mesmo homem revestido de um caráter mais doce, com recompensas insignificantes e correções suaves, formará crianças virtuosas. (23)

Já na ótica de Skinner:

A longo prazo, a punição ao contrário do reforço, funciona com desvantagens tanto para o organismo quanto para a agência punidora. Os estímulos aversivos geram emoções, incluindo predisposições para fugir e retrucar a ansiedades perturbadoras. E prossegue afirmando que um efeito imediato da punição na redução de uma tendência para comportar é bastante claro, mas isso pode ser enganador: a punição não reduz permanentemente uma tendência para responder, afirmando que o efeito mais importante da punição é o estabelecimento de condições aversivas que são evitadas por qualquer comportamento de "fazer alguma coisa". É importante tanto por razões práticas quanto teóricas específicas esse comportamento. Não é suficiente dizer que o que é reforçado é simplesmente o oposto. Algumas vezes é permanente "não fazer nada" sob a forma de permanecer ativamente imóvel. Outras vezes é um comportamento apropriado a outras variáveis concomitantes que não são, entretanto, suficientes para explicar o nível de

23. Theobaldo Miranda Santos, *Noções de História da Educação*, 1955, p. 301.

probalidade de comportamento, sem supor que o indivíduo também está agindo "para estar suguro para evitar complicações". (24).

Vê-se que a punição preconizada por Skinner esclarece alguns exemplos encontrados em nossa realidade. Muitos policiais militares se esquivam de situações de desempenho, em que haja probabilidade de risco quanto à punição. Isso explica atitudes de apatia, acomodação e falta de interesse de companheiros ao evitarem um maior engajamento nas mais diversificadas ações funcionais e de ocorrências, vivenciadas no cotidiano da Academia.

Prosseguindo nesse enfoque, é preciso reiterar que, inspirados num ideal adjetivo, não se consegue ainda desvencilhar do modelo tradicional de formação, calcado, não obstante na expectativa psicológica de uma guerra imaginária em detrimento de uma preparação do homem para defender a Ordem Pública, a **sociedade** e o **cidadão** contra as agressões dos malfeitores e desajustados sociais que, para os organismos de segurança do Estado, é um desafio real e permanente aos dias de hoje.

Estas evidências mostra que a formação policial militar a nível superior, ainda não conseguiu criar um corpo doutrinário de ensino, onde a formação de cunho especificamente policial, quer no campo teórico/científico, quer no campo estritamente operacional seja cultivada com maior ênfase que a "**militar**".

Ao contrário, observa-se por parte dos educadores militares, ainda que de uma geração mais jovem um certo encantamento, e por que não afirmar, um devotamento pelo cultivo excessivo ao militarismo.

Tradicionalmente, até por herança de formação, no ensino policial militar, tanto mais rígido e inflexível de espírito for o oficial instrutor, tanto mais adequado será considerado para conduzir o processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, nem sempre se seleciona um educador militar com capacidade profissional suficiente para lidar com aluno de nível superior, importa, sim, via de regra, que ele saiba gritar o necessário, se não para ame-drontar, pelo menos para desestimular os alunos a uma possível iniciativa.

Por que essa prática perdura, ao longo dos anos, imune a questionamentos e discussões? É o que cabe perguntar.

24. B. F. Skinner, Ciências do Comportamento Humano, 1967, p. 213.

Começam por aí os desvios das propostas, reconhecidas como comportamentalistas do ensino policial militar.

No quadro da formação do oficial, a idéia reinante é a de que do aluno deve ser exigido o máximo, nos seus primeiros meses de curso. Aqueles que suportarem o "massacre" inicial e mantiverem a disposição para continuar a jornada, estarão aptos.

Nisso tudo há muito de ilusório, quando se busca e/ou quando se propõe a investigação de certos esmiuçamento no quadro inicial da formação superior já descrito.

O novo integrante, ainda despreparado física e psicológicacamente para atender e acompanhar o ritmo das experiências de uma realidade institucional, sem parâmetro na atividade civil, mostra-se perplexo e espera ser conduzido convenientemente pelos caminhos da adaptação. Contrariamente, a essa expectativa, ele se vê submetido inopinadamente a fortes exercícios, a situações de extrema frustração e a ofensas que para ele não fazem o menor sentido.

Não é difícil de imaginar o que passa pela mente desse aluno, porque também já trilhamos verdades iguais: atônito e medroso, passa a meditar sobre o que está lhe ocorrendo e, quanto mais inteligente e informado fôr, mais indignado se sente com tudo aquilo. Nesse momento, alguns preferem desistir, outros movidos pela necessidade de auto-estima, permanecem pelo receio de serem considerados inferiores.

Estamos falando das já tradicionais atividades batismais, os famosos "ralas" (25) e das primeiras aulas curriculares. Nessas primeiras aulas muitos professores militares se comportam dentro da expectativa de que o aluno já devia saber o que está sendo ensinado, ou como se o aprendizado dos ensinamentos, principalmente os de natureza estritamente militar já viessem incorporados pelo aluno. Assim, as aulas tomam um vulto de atividades meramente rememorativas, e não informativas, como na realidade deveriam ser.

É certo que nenhum voluntário ao ingressar na Academia de Polícia Militar, pensa encontrar um ambiente paternalista. Inferindo isso, o instrutor já o concebe apto a qualquer esforço físico ou psicológico e se faz, de tal forma intransigente, que define como fraqueza e incapacidade toda evidência de fracasso inicial.

O mais anti-pedagógico dessa atitude é a exteriorização; é a publicidade manifesta de tal forma que desestimula e desorien-

25. Ralas - Exercícios físicos aplicados aos discentes, com o intuito de testar-lhes a resistência e a vivacidade. Nota do Autor.

ta o futuro profissional.

Convém destacar que um auto-conceito de espécime privilegiado passa a dominar o iniciante, nesse processo de metamorfose em "Super Homem". Isto vai conviver com ele até o final da carreira gerando, ao longo dessa trajetória, conflitos íntimos que alcançam a dimensão da necessidade de estima e provocam sérios desequilíbrios em sua vida emocional.

Um observador desengajado pode até tirar conclusões diferentes, acerca desses primeiros momentos da formação, mas a verdade é que se trata de um momento crucial de toda a vida do instruído. Há muita frustração sem significado nesse começo, e isso pode instabilizar o caráter emocional do aluno, com reflexos em toda a sua vida profissional.

Pavlov, a partir de sua experiência em seu trabalho de condicionamento reflexo, citado por Skinner, demonstra "que a frustração sem significado leva à neurose" (26).

Os responsáveis pelo ensino policial militar, dentro desse quadro, devem lembrar-se que o processo de condicionamento à vida policial deve ser um trabalho de paciência, determinação e pleno de cuidados, para se evitar desajuste de conduta no futuro profissional.

Skinner propõe a estrutura de aproximações sucessivas, que consiste em "aumentar as dificuldades de determinada prática lenta e gradualmente, até o atingimento quanto ao preparo físico e psicológico" (27).

A esse respeito também, Comênio, citado por Theobaldo Miranda Santos, um dos mais notáveis e respeitados defensores do realismo pedagógico, propõe, dentre vários outros princípios que "o ensino deve ser agradável, gradual e progressivo" (28).

Pensa-se, até com uma certa lógica, que o novo integrante da Instituição PM, antes de ser levado a qualquer desafio, deve receber um mínimo de treinamento e preparo para evitar a hipótese de um insucesso inicial, quase sempre desastroso para a sua adaptação.

A propósito, é bom lembrar que toda aprendizagem imposta e a contragosto do aluno, pode sofrer rejeição e assim não ser as-

26. B. F. Skinner, *A Análise do Comportamento*, 1985, p. 152.

27. *Ibid.*, p. 154.

28. Theobaldo Miranda Santos, *Noções de História da Educação*, 1955, p. 279.

similada.

Concluindo, essa primeira incursão pela prática acerca da formação do oficial, cabe destacar que esses primeiros momentos, assim como os primeiros anos de vida do homem, devem ser algo de séria preocupação dos docentes, pois, de uma adaptação bem conduzida, depende o êxito profissional do futuro Comandante.

Desta forma, não concebe, via de regra, a rigidez que às vezes se observa no relacionamento dos instrutores com os alunos. Vale lembrar que esta rigidez é altamente anti-pedagógica, principalmente, nos primeiros instantes da formação. O respeito deve-se inspirar a todo custo na admiração pelo superior e não pelo "temor" que seja capaz de inspirar nos discentes. Esses alunos que estão sendo formados dentro de um clima de relações rígidas, tenderão a ser também rígidos, inacessíveis, frustrados e recalçados.

Uma outra faceta da formação em seus primeiros dias, que merece análise, está ligada a ansiedade e a incompreensível pressa do educador militar em preparar rapidamente o seu curso, mais especificamente, no que se refere às disciplinas policial militar de: "Ordem Unidade", "Instrução Geral" e a de "Educação Física". É comum se ouvir e isso não é muito raro, instrutores se ufanarem do seu êxito em colocar, um curso (pelotão) a nível de desfile, por exemplo, em menos de um mês de aulas de ordem unida.

Ora, é de se preocupar que a distribuição de carga horária, ao longo de determinado período se assenta em algum fundamento pedagógico, e o principal deles, como já dissemos, é o princípio do condicionamento através das aproximações sucessivas. Um professor que acelera este processo de treinamento está esgotando energias físicas e psicológicas do aluno, indispensáveis à sua concentração de outras matérias. Daí, muitas vezes, parece incompreensível a uma Direção de Ensino a queda de rendimento do aluno, diante da expectativa gerada pelo seu nível de inteligência.

Nota-se, pelo que foi dito, uma proposta pedagógica inteiramente alheia ao caráter motivacional do aluno. A tendência por resultados a curto prazo, quase sempre veda os olhos do instrutor para o fato de que a prontidão do aluno iniciante para voluntariar-se às exigências propostas é um impulso natural de quem é ainda bastante jovem. Cabe aos condutores do processo de formação racionalizar esse excesso de vontade, de forma a proporcionar um aprendizado sem traumas e, também evitar que, em pouco tempo, o aluno seja tomado de forte apatia pelas aulas.

Verifica-se no período de formação, muitos casos de indisciplina e dificuldade de adaptação, originados nessa impropriedade:

se o aluno alcança um determinado condicionamento, pela metade do cronograma previsto, está claro que a outra metade será repetitiva ou ociosa. Começa exatamente aí o processo de apatia, pernicioso à matéria e ao aprendizado, que pode levar o aluno ao desalento e ao desinteresse.

Entende-se que a educação em qualquer contexto, quer civil, quer militar, deve ter em mira resultados sólidos, permanentes e duráveis. Em linguagem figurada, dir-se-ia que a postura de educador deve buscar semelhança na abnegação de quem cultiva árvores como o carvalho, que leva muitos anos para tomar forma, mas se torna matéria-prima de excelente qualidade, resistente às mais desfavoráveis intempéries. O educador apressado e desatento, poderá ser comparado ao plantador de eucalipto que toma forma em breve tempo, mas não passa de uma árvore de má qualidade que além de prejudicial à fertilidade da terra ao seu redor, é frágil.

Para Rousseau, também citado por Theobaldo Miranda, "o segredo da Arte da Educação consiste em saber perder tempo". (29).

No mesmo sentido, para Rubem Alves:

Os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma "estória" a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma "entidade" *sui generis*, portador de um nome, também de uma "estória", sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço inesquecível e denso, que se estabelece a dois. **ESPAÇO ARTESANAL.** (30). — (o grifo é nosso).

2. AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Uma das grandes bandeiras do ensino policial militar, invoca a importância do "espírito de corpo" no relacionamento entre os integrantes da Polícia Militar de Goiás.

29. Theobaldo Miranda Santos - Noções de História da Educação, 1955, p. 306.

30. Rubem Alves, Conversas com Quem Gosta de Ensinar, 1983, p. 13.

As nossas Escolas de Formação propiciam ambiente para o desenvolvimento do citado espírito de corpo?

É certo que a prática coletiva de determinadas instruções, em especial, as tipicamente militares, parece desenvolver esforços nesse sentido, mas o avizinhamento de corpos, nem sempre aproxima os espíritos.

Uma das principais barreiras ao desenvolvimento do espírito de corpo na Escola de Oficiais é a existência excessiva da cobrança da precedência hierárquica entre as turmas (séries).

Entende-se que não se deveria atribuir ao aluno, quase sempre em estado de tensão, devido a enorme sobrecarga de tarefas escolares, o treinamento excessivo de autoridade em relação aos seus pares, a não ser como objetó de serviço, formaturas, paradas, exercícios militares, como as marchas por exemplo. Exceto em razão de algum tipo de investidura funcional, não faz sentido valorizar a necessidade da precedência hierárquica entre os alunos, o que no cotidiano de nossas escolas só tem favorecido as inimizades, gerando conflitos interpessoais que, terminado o curso, persistem na vida profissional, inviabilizando a harmonia do relacionamento, idealizado na importância do espírito de corpo.

Observa-se ainda hoje, nas Academias de Polícia Militar, que qualquer iniciativa de mudança no sentido de criar um ambiente próprio ao fortalecimento das relações interpessoais, sofre ampla resistência dum grande maioria, sob a alegação de riscos de queda da disciplina militar.

Na verdade, o que se testemunha no cenário da formação do oficial e em outros cursos, é um verdadeiro atentado à vida emocional do instruendo. Seria trabalhoso detalhar todas as atitudes pedagógicas empregadas nesse sentido, mas lembra-nos a experiência de um instrutor, cujo prazer era surpreender um aluno desatento, para aproximar-se dele e pintar-lhe a cabeça com giz, sem permitir ao aluno o menor movimento ou ponderação.

Tal exemplo, sem dúvida, toma vulto de fantasia; mas é real, como reais são inúmeras outras atitudes repulsivas, do ponto de vista pedagógico, sobejamente conhecidas.

Sob o enfoque eminentemente pedagógico, mesmo numa visão militarizada de ensino, muita gente alega, e o faz com muita propriedade, que a Polícia Militar pode, eventualmente, participar de missões tipicamente militares no plano da Defesa Territorial Terrestre, conforme previsões constitucionais, e por isso não pode descurar do condicionamento militar do seu homem. Lembra-se, no entanto, que esta participação tem um caráter suplementar. A exce-

ção, não obstante, não pode sobrepor a regra; antes e primeiro de tudo a Polícia Militar é polícia e, assim concebida é um escudo sobre o qual o cidadão se protege; é protetor que deve ser íntimo do protegido, para obter o seu auxílio em determinadas situações. essa intimidade jamais será um fato, enquanto se persistir na conduta educacional determinada à despersonalização do homem e impingir-lhe temores, até quanto à sociabilidade.

“Não fortalecerá a dignidade e o ânimo se subtraíres ao homem a iniciativa e a liberdade”, já dizia o saudoso Abraham Lincoln, citado no Informativo da ADESG. (31). //

Fala-se em angariar a simpatia, o respeito da comunidade, considerando que sem o apoio dela, dificilmente a Polícia Militar verá facilitadas suas ações no afã de protegê-la.

Reconhece-se o valor axiomático desta assertiva, mas entende-se tratar-se de uma preocupação que deve andar paralela a outras. Os integrantes da Corporação devem ser os primeiros a amá-la; devem estar conscientes do valor social da Instituição, devem, no contexto da vida profissional, assimilar razões para assumirem na prática o engajamento incondicional à causa policial militar, até o extremo da fidelidade, o juramento de colocar em risco a própria vida.

Parece residir neste ponto a grande barreira para se atingir a sensibilidade da sociedade. Via de regra quem ingressa na Polícia Militar rebento que é, dessa sociedade, não a adota como profissional inspirado em ideal há muito acalentado. Na grande maioria dos casos, está apenas reprimindo umarejeição aprendida, para alcançar um meio de sobrevivência.

Isto é bem pouco discutível, e nos leva à evidência de que a Polícia Militar não pode ignorar a necessidade de se fazer amada, antes e primeiro de tudo por seus integrantes.

É exatamente aí que esta meditação pretende tomar corpo.

O aluno, novo integrante das fileiras da Corporação, está convivendo intensamente com este conflito: abraçar uma profissão que não inspira aplausos da comunidade como um todo, e, mesmo possuindo aptidão para uma vida de risco, não consegue se isolar da influência de seus impulsos naturais para a satisfação de suas necessidades afetivas, ainda mais que, pelo menos, parcialmente, a necessidade de segurança. Segundo Maslow, comentado por Nérici,

31. Informativo ADESG - Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, 1986, p. 35. //

"É quando a pessoa sente necessidade de laços afetivos com os demais; necessita obter um lugar em seu próprio grupo e no mundo". (32).

Regra geral, ainda confuso dentro dessa atmosfera conflitante, o noviço, longe de se sentir alvo de compreensão do ambiente preparatório, defronta-se com a indiferença de seus instrutores, que parecem dispostos a impedir que o seu espírito adquira ânimo para se identificar com os ideais da Instituição.

É bom lembrar que por mais que se queira considerar essa realidade como coisa de um velho sistema de ensino, já em desuso, a verdade é que ainda hoje os grilhões de uma "pedagogia autoritária", consubstanciada em princípios do tipo: "a dor forma o caráter profissional", dominam as convicções da maioria dos nossos instrutores. Qualquer atitude educacional isolada, desalinhada dessa regra, torna-se alvo de repúdio e descrédito em nosso meio.

Como já se afirmou, recepcionar o novato, de forma a deixá-lo assustado e temeroso, tem sido a tônica em nossas Escolas, marcadamente, a nível de formação superior. Desestimulá-lo a prosseguir nessa caminhada, parece passa tempo predileto de alguns, no cotidiano da caserna.

Sendo o ensino um subsistema vital dentro da Organização, os ideais da Polícia Militar tornam-se utópicos, a prevalecer o aleamento de nossas Escolas, quanto à importância de infundir no homem um sentimento de afeição pelas nossas atividades, e a conscientização do seu papel social.

Por isso, Nérici entende que a Educação:

É o processo que visa levar o indivíduo, simultaneamente a explicitar as suas virtualidades e a encontrar-se com a realidade para nela atuar de maneira consciente, eficiente e responsável tendo em vista a continuidade e o desenvolvimento social, para serem atendidas necessidades e aspirações individuais e coletivas. (33)

32. Emídio G. Nérici, O Homem e a Educação, 1976, p. 97.

33. Ibid., p. 99.

3. OS PROFESSORES

3.1. O Docente de Ontem:

No que diz respeito à organização de um quadro de professores nas Academias PM, a prática mais desenvolvida tem sido o aproveitamento daqueles que se voluntariam para essa nobre missão.

Nem sempre os voluntários são os mais habilitados, sem contar os casos em que as vagas são preenchidas em caráter emergencial, hipótese em que o requisito da qualificação é muito menos reverenciado.

A impossibilidade de se adotar um critério técnico-pedagógico, onde a escolha do professor ou instrutor seja fundamentada, única e, exclusivamente, em seus conhecimentos sobre a matéria, e essencialmente sobre os melhores postulados da didática e da pedagogia, evidencia-se como um dos grandes entraves à excelência do sistema de ensino.

Dentre as alternativas comumente adotadas, duas situações de risco devem merecer realce quanto à preocupação da escola com os objetivos da formação: o professor menos habilitado e o reconhecidamente habilitado, que demonstra uma certa obsessão (uma determinação em comum) para o mister de ensinar.

Nota-se que boa parte dos instrutores nas nossas Escolas é formado por oficiais, que ainda não possuem uma qualificação/especialização específica, no caso da PM goiana, o **Curso de Técnica de Ensino**, além da indispensável experiência profissional necessária, como ainda pelo aspecto da ausência de uma formação pedagógica.

A experiência ou os conhecimentos da maioria desses oficiais, baseiam-se, tão somente em simples noções de **"Metodologia de Ensino"**, a nível didático/pedagógico ministrada no Curso de Formação de Oficiais, de forma apressada, ao lado de tantas outras disciplinas.

O professor de conhecimento limitado e inabilidoso, além de não transmitir corretamente os assuntos preconizados nos Planos das Matérias, pode, além de informar ao aluno, inadequadamente, gerar desconfiança, quanto à sua capacidade de ensinar e a partir daí, levá-lo ao desinteresse pelo aprendizado dessa disciplina específica.

Por outro lado, há professores, que, embora preparados, se interessam pelo ensino, como se buscassem uma satisfação pessoal, desenvolvendo condutas muitas vezes conflitantes com as reais possibilidades de aprendizagem, através da transmissão de conhecimento que, muitas vezes, estão além do alcance e da capacidade de entendimento do aluno.

Quando esse tipo de professor desenvolve um assunto a nível de conhecimento, numa situação de teste faz exigências a nível de análise, ou mesmo de aplicação desse conhecimento, por exemplo: além de contrariar a técnica e a didática, deixa transparecer uma atitude premeditada e provoca a irritação do aluno. Este entendimento por parte do aluno pode gerar bloqueio à aprendizagem, pois o aluno passa a perceber o professor apenas como um preparador de técnicas pedagógicas, inadmissíveis seja qual for o nível do discente.

Um outro exemplo de tocaia pedagógica: o docente, sem ter desenvolvido completamente um assunto, elege-o premeditadamente, como questão de prova. Fica claro que o intuito implícito nessa conduta, é o de levar o aluno ao fracasso, no afã de notabilizar a matéria e o próprio professor.

Há docente que chega ao ponto de fazer o aluno acreditar que determinado assunto não será objeto de prova, e, inexplicavelmente o adota com exclusividade em uma verificação corrente (1ª verificação). Isto além de provocar o repúdio do aluno e o consequente desencanto pela disciplina, fere frontalmente o princípio básico da verificação que é o da abrangência, isto é, todos os assuntos ministrados devem merecer maior ou menor destaque numa verificação de aprendizagem. Isto não atende ao aspecto técnico da validade de conteúdo, como se no processo educativo, a prova fosse o único e o mais importante momento.

Lamentavelmente, esta abordagem não figura na ficção pedagógica. Na realidade, no que se refere ao ensino da Academia, exemplos semelhantes são comuns.

O que pensar sobre tudo isso?

Basta que haja um único professor, desenvolvendo tais condutas à frente de um curso, para intranquilizar os alunos, torná-los inseguros e gerar, conseqüentemente, sérios bloqueios à aprendizagem no tocante a todo o currículo. Isto porque, desorientado, o aluno passa a canalizar, quase toda a sua energia intelectual para essa disciplina específica, atemorizado pelo "fantasma" de uma reprovação. Nérici afirma que:

A segurança é o grande estimulante da vida psíquica e que a insegurança é o pior que pode ocorrer, principalmente, se desenvolver na pessoa a falta de confiança em si mesmo, e que todo o processo educativo deveria convergir para

o fortalecimento, a fim de dar-lhe confiança em si. (34).

O professor deve conscientizar-se de que é apenas um componente do sistema e não o sistema como um todo, como parecem acreditar alguns docentes que, a par de seu conhecimento profundo sobre determinada matéria, percebem-na como princípio e fim do próprio curso.

É sabido, também, que o aluno deve ser incomodado, quase que sistematicamente, no sentido de contribuir com seu esforço para o êxito do processo da formação, mas o que se percebe diante do quadro exemplificado, não se caracteriza como um trabalho de incomodação com base pedagógica, e sim, de desconforto psicológico amplamente nocivo à aprendizagem. Por isso Skinner diz:

Numa escola onde predomina o caráter punitivo, prevalece a noção de que o melhor professor, o mais respeitado, é o mais temido pelos alunos, ou seja, o que mais usa punição. O fato é que os seres humanos reforçam e punem o semelhante de maneira como foram ensinados a fazê-lo. (35).

Com base nessa realidade, é preciso definir os critérios de seleção de professores, ou na absoluta impossibilidade de se modificar essa situação, pela carência de recursos humanos especializados, aprimorar os mecanismos de supervisão e acompanhamento das atividades docentes, a fim de minimizar os malefícios da postura professoral eminentemente personalista.

3.2. O Docente de Hoje — O Docente de que a APM precisa:

Descrever o perfil ideal do professor para a Academia de Polícia Militar de Goiás, parece-nos uma tarefa impossível. Impossível porque, perfil ideal é uma aspiração utópica e quase que impossível de ser atingida.

O que podemos descrever ou pelo menos desejar é um perfil de um professor que consiga fazer uma ponte entre a Universidade e a Academia, de forma harmônica e com resultados positivos.

34. Emídio G. Nérici, *O Homem e a Educação*, 1976, p. 103.

35. B. F. Skinner, *A Análise do Comportamento*, 1985, p. 154.

Mesmo assim, acredita-se não se tratar de tarefa fácil pois apesar dos objetivos de uma e de outra serem idênticos, não se pode negar que os "modus operandis" são um tanto quanto diferentes.

Desta forma, para se esboçar o perfil do professor requerido pela APM, é necessário que ele não seja um mero ensinador de coisas. Deve ser ele um verdadeiro agente social e não necessariamente um agente social de continuidade de práticas pedagógicas arcaicas e superadas.

Esse profissional deve possuir liderança no plano educacional, com uma visão de conjunto da escola à qual pertence e do seu país, através do conhecimento seguro de suas potencialidades e de seus problemas.

Tal conhecimento pressupõe uma formação no sentido social, humanístico, e uma competência técnica e científica, na área de sua especialidade.

Finalmente, ele precisa de uma competência pedagógica. Essa competência deve conter mais do que truques didáticos e mais do que uma postura paternal ou amistosa. Exige uma compreensão geral da situação em que está o seu aluno e sua escola, e ainda uma consciência clara dos objetivos a serem atingidos por ela, pelo professor e pelo aluno.

|| Ao professor, antes de mais nada, cabe saber com bastante propriedade, quais as funções da educação, ou seja, a função intelectual, de saber, a cultural, de conhecer o fato histórico, da formação da cidadania, da formação profissional, que conduzirá o aluno a um compromisso de natureza político-pedagógica. ||

Diante dessas considerações, qual seria então o perfil do professor apropriado aos objetivos da APM para os dias de hoje? Pensa-se que é aquele que trabalha para se transformar num verdadeiro e autêntico educador.

|| Mas o que vem a ser realmente um educador? Na concepção deste autor, **educador** é aquele profissional que é um **especialista**, antes de tudo. O termo especialista aqui, não quer significar alguém que se especializa numa área determinada do saber, mas sim aquele que possui um conhecimento fundamentado, vivenciado da educação. Em outras palavras, o educador tem que ser um "generalista", ou seja deve possuir domínio de cultura e que, depois, pode e deve se qualificar numa determinada habilitação. ||

Mas, contudo isso, pensa-se ainda que o professor não pode e nem deve estar desgarrado do fator político. Não da política partidária, mas sim da política como fator de participação, pois

ele é um ser eminentemente político e como profissional da educação que é, tem uma missão política indispensável a desempenhar no seu meio.

Um outro fator que não se pode deixar de lado, diz respeito quanto as relações que devem existir entre professores e alunos. Pois, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente.

A interação professor-alunos, segundo a ótica do professor Libâneo é:

Um aspecto fundamental da organização da "situação didática", tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe etc). (36).

Em fim, a APM necessita de um professor que consiga ajudar a formar, não só o Oficial de Polícia Militar, com boas notas e bons resultados, em termos de aproveitamento escolar, mas acima de tudo aquele que consiga contribuir para a formação de homens verdadeiros, sérios e conscientes do papel que representam no contexto social. Que forme homens de cultura generalizada e específica, que este profissional seja algo mais do que simples Oficial de Polícia Militar, sobretudo, seja um homem competente, conhecedor de suas obrigações e direitos, sem esquecer-se entretanto, que a sua preocupação maior deve ser direcionada à sociedade, pois ele mais que qualquer outro profissional, deve estar consciente de que é parte integrante da "prática social global".

Finalizando, vale lembrar que um professor apropriado para a APM seria aquele que consiga ainda, manter uma perfeita relação de trabalho entre professor/escola e entre, como já foi citado, en

36. José Carlos Libâneo, Didática, 1991, p. 249.

tre professor/aluno, funcionando assim, como autêntico mediador de idéias e de interesses recíprocos.

Nesta fase, quando se refere ao professor, quer-se retratar aquele que abrange tanto o professor propriamente dito, como também o Oficial que se aventura a dar aulas, com o nome de instrutor.

CAPÍTULO IV

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA ESCOLAR

A Universidade como instituição da sociedade civil, mantém uma relação histórica e dialética com todas as expressões que caracterizam a prática social, em cada tempo e lugar.

Por isso, no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, que ora pretende-se concluir, teve como disciplina diretora, "A Evolução do Pensamento Pedagógico", e como tal, pode-se ver o delineamento consubstanciado das tendências pedagógicas existentes.

Assim sendo e para que se pudesse situar o tipo de ensino que se ministra na Academia de Polícia Militar de Goiás e conseqüentemente, delimitar qual a prática pedagógica por ela adotada, foi preciso discorrer, mesmo que de forma resumida, sobre as tendências pedagógicas na prática escolar, particularmente, sobre as duas mais conhecidas, como: as críticas e as não-críticas.

As várias manifestações da sociedade brasileira na sua dinâmica quanto aos conhecimentos, costumes, modos de pensar e atuar, valores, crenças tecnológicas trazem necessariamente as marcas do que caracteriza, em nosso país, o atual modelo político, econômico, ideológico e cultural.

É cindida em oposição de classes e dilacerada em conflitos de interesses, que a sociedade se situa, no sentido da sua atuação, da sua própria estrutura administrativa, acadêmica e do seu projeto político-pedagógico.

Com esse enfoque histórico e filosófico, a prática escolar não deve ser vista, tão somente como sendo a concretização do trabalho docente, mas sim, e principalmente, através de uma prática social global, que em outras palavras, no dizer de Betty & Newton

"é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa" (37). Nesse sentido, a contribuição dessa prática educativa escolar tornar-se-ia, tanto mais eficaz quanto mais se conseguisse identificar e efetivar os elementos mediadores, isto é, os que estabelecem o vínculo entre a escola e a sociedade, entre a prática educativa e a prática social global.

Desta forma, além da função pedagógica, a escola exerce a função explícita de promover o ajustamento do indivíduo à sociedade. Existem algumas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Outras defendem a educação como um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação e sociedade.

Assim compreendendo, para o primeiro grupo, os que vêem na educação um instrumento de equalização social, ela se constitui numa homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. A sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros, onde a função da escola seria a de superar o fenômeno da marginalidade, através da prática educativa, no nível pelo menos suficiente para impedir o ressurgimento dessa marginalidade.

Para o segundo grupo, os que vêem na educação um instrumento de discriminação social, ela é concebida como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos de classes antagônicas que relacionam à base da força, que se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. A educação é entendida como sendo inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização.

Neste enfoque, a sociedade e a escola possuem um importante papel, pois, enquanto para o primeiro grupo ela é tida como harmoniosa, aqui ela é vista como um fator de discriminação social. Nesse sentido, no entendimento do professor Saviani:

A educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a margi-

37. Betty A. Oliveira & Newton Duarte, Socialização do Saber Escolar, 1986, p. 92

nalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar. (38)

Assim entendendo a educação escolar estaria inserida dentro de um contexto histórico social e sendo assim, ela seria determinada pela história de um produto da estrutura social da época na qual ela se insere, cumprindo a ampla função de manutenção e transformação desta estrutura social. X

É mantenedora da estrutura social cumprindo também o papel de transformadora. Como mantenedora, surgiu como interesse de uma classe social dominante, mas, contraditoriamente, enquanto sistematiza e transmite o saber social, instrumentaliza os educandos que passarão a pensar sobre a sociedade que a instituiu.

Os pedagogos, diante dessa divisão e fundamentados na posição que adotam em relação aos condicionantes sócio-políticos da escola, classificaram as tendências pedagógicas em duas grandes vertentes: a pedagogia liberal e a pedagogia progressista.

A Pedagogia Liberal, no enfoque do professor Libâneo, defende a idéia de que:

... a escola tem por função preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais conforme as aptidões individuais de cada um. Para tal, os indivíduos devem se adaptar aos valores e às normas ditadas pela sociedade de classes. (39)

O aspecto cultural dissimula a realidade das diferenças de classes. Dissimula, porque por trás da difusão de idéia de que o saber cultural oferece igualdade de oportunidades para todos, existe a desigualdade de condições. A característica principal da pedagogia liberal, ainda segundo a ótica do professor Libâneo, é a de "acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa" (40). Neste caso, há a predominância da palavra do

38. Dermeval Saviani, Escola e Democracia, 1984, p. 9.

39. José Carlos Libâneo, Democratização da Escola Pública, 1986, p. 21.

40. Ibid., p. 22.

professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

A Pedagogia Liberal, também conhecida como aquela que é a-crítica, porque evita explicar as relações sociais, implícitas nos conteúdos educacionais se organizou de acordo com o princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da classe que se encontrava no poder: em outras palavras, a burguesia.

Percebe-se então, que é a sociedade capitalista que domina a política; e a educação fica na sua dependência, ou seja, a escola reproduz o sistema capitalista, a serviço da classe dominante. Daí a prática escolar se confundir com a prática política. A burguesia se instala como dominante, adquire forças e cria uma educação a partir das diferenças sociais. Ela já não mais precisa do povo. Surge uma educação na escola, então chamada de Escola Nova e, essa prática educativa sonda aptidões e ajusta o indivíduo ao sistema capitalista.

Neste enfoque, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, se evidenciam como uma teoria em que se mantinha a crença no poder da escola e na sua função de equalização social. A educação tradicional é, portanto, segundo dizeres do professor Libâneo aquela em que há "a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual" (41). Nesta escola, o professor fica distante do aluno e não há questionamento por parte deste. O papel do professor é em consequência conservador. A Pedagogia Tradicional, ainda sob os dizeres do professor Libâneo, em suas várias correntes:

Caracteriza as concepções de educação onde prepondera a ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor ora pela observação sensorial". (42)

41. José Carlos Libâneo, Democratização da Escola Pública, 1986, p. 22.

42. IDEM, Didática, 1991, p. 61.

Assim, permaneciam as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola. Se a escola tradicional se revelara inadequada, a burguesia a substituiu pela Escola Nova que trabalha numa dimensão psicológica, surgindo daí a Escola Renovada.

A denominação Pedagogia Renovada se aplica ao movimento da educação nova propriamente dito, que inclui a criação, segundo orientação do professor Libâneo, de:

"escolas novas", a disseminação da pedagogia ativa e dos métodos ativos, como também a outras correntes que adotam certos princípios de renovação educacional mas sem vínculo direto com a Escola Nova; citamos, por exemplo, a pedagogia científico-espiritual desenvolvida por W. Dilthey e seus seguidores, e a pedagogia ativista-espiritualista católica. (43).

Na Escola Liberal Renovada, surge o uso da pesquisa, o aluno aprende a aprender, eliminando a idéia de sistematização do conteúdo. Deixa de lado os alunos pobres que não têm condições de fazer um trabalho de pesquisa em casa, porque não possuem pré-disposição e nem aptidões individuais. E nem todas as crianças as possui. Ela prega ainda a igualdade de participação, quando nem todos têm igualdade de condições.

Nesta pedagogia, o trabalho passa de individual para coletivo. Desenvolve a idéia de grupo e o trabalho aumenta de produção. Com a Revolução Industrial, predomina na Escola a capacidade de trabalho de grupo. Surge a metodização do trabalho que é o aproveitamento de tempo e a obediência a horário.

O capitalismo se desenvolve cada vez mais com o crescimento da classe trabalhadora, o que significa isto uma ameaça aos burgueses. É um fato revolucionário, onde o crescimento do capitalismo também é o crescimento da classe dos trabalhadores.

A tendência liberal renovada, nos ensina o professor Libâneo, "acentua o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. O aluno é o sujeito do acontecimento. O ensino é centrado no aluno e no grupo". (44)

43. José Carlos Libâneo, Didática, 1991, p. 62.

44. IDEM, Democratização da Escola Pública, 1986, p. 22.

A Pedagogia Renovada se manifestou de duas formas: **progressivista e não-diretiva**.

A Pedagogia Renovada Progressivista tem como, seguindo a linha de raciocínio do professor Libâneo "adequar as necessidades do indivíduo ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida" (45). É uma tendência que valoriza muito mais os processos mentais e as habilidades cognitivas do que os conteúdos previamente organizados. Valorizam-se as tendências experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social; aqui inverte-se o papel do professor. Ele agora é um auxiliar do aluno e não o todo poderoso inquestionado de outrora.

A Pedagogia Renovada Não-Diretiva favorece os já favorecidos e prejudica os que não têm condições, ou seja, os de pouca potencialidade. Na década de 70 no Brasil ocorre a ampliação de vagas (abertura de mais escolas). Até então, as camadas populares não tinham acesso às escolas. Esta escola não teve tanto sucesso aplicada às camadas populares, porque as técnicas pedagógicas usadas para a elite não funcionava, e não se adequavam às camadas inferiores.

Ao longo da evolução da Pedagogia Renovada, percebeu-se que ela não trouxe significativos resultados. E deu lugar então, à Pedagogia Liberal Tecnicista.

Assim, ao findar a primeira metade do Século XX, a prática escolar reinante se apresenta esgotada. A pedagogia aplicada na época, ao mesmo tempo em que se tornava dominante enquanto concepção teórica, na prática se revelou ineficaz face à questão da marginalidade.

Dai, surge o ensino pela instrução programada, introduzida através dos órgãos burocráticos de educação, a nova política oficial do governo. Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento. O ensino é transmitido por meio de livros didáticos, trazendo seu conteúdo previamente resolvidos ou com exercícios do tipo siga modelo. O essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas de descoberta e aplicação.

A tecnologia passa a ser o meio eficaz de se obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade. A educação é vista como um recurso tecnológico. Ela promove o de-

45. José Carlos Libâneo, *Democratização da Escola Pública*, 1986, p. 25.

envolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda pelo aumento de produção, e também pelo desenvolvimento da consciência política indispensável à manutenção do Estado. A este novo modelo de pedagogia, foi dado o nome de **Tecnicista**.

Assim, a **tendência Liberal** Tecnocista, subordina a educação à sociedade. A sociedade industrial e tecnológica passa então a estabelecer as metas econômicas, sociais e políticas e a educação treina nos alunos os comportamentos de ajustamentos a essas metas.

Em consequência das teorias liberais, tidas como acriticas, desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo e, pelo fracasso por elas apresentado, surge no cenário pedagógico, a outra vertente pedagógica já citada, a **Progressista**.

As tendências de cunho progressista, interessadas em propostas pedagógicas voltadas para os interesses da maioria da população, no dizer do professor Libâneo, "foram adquirindo maior solidez e sistematização por volta dos anos 80. São também denominadas **teorias críticas da educação**" (46).

A Pedagogia Progressista, portanto, é aquela tida como a que adota a linha crítica, ou seja, aquela que procura explicitar criticamente as relações sociais implícitas nos conteúdos educacionais. É crítica porque leva em conta os determinantes sócio-culturais da sociedade.

Esta pedagogia se opõe à Pedagogia Liberal, uma vez que esta concebe a marginalidade como um desvio, e confere à educação a função da correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema social e a educação estaria capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças até promover a equalização social. A Pedagogia Liberal desconhece as determinações sociais do fenômeno educativo, onde considera somente a ação da educação sobre a sociedade.

Já a Pedagogia Progressista apresenta teorias críticas, uma vez que postula não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. A finalidade da escola, segundo essa teoria, é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar a vida. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se num processo ativo de construção e reconstrução do sujei

46. José Carlos Libâneo, didática, 1991, p. 68.

to, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

Nos ensina Libâneo que o termo **progressista** é usado aqui para:

designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente, a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. (47).

A Pedagogia Progressista tem se manifestado em três tendências básicas: a Libertadora; a Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos.

A Pedagogia Progressista Libertadora é conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, onde no início dos anos 60 surgiram os movimentos de educação de adultos, que nas palavras de Libâneo "geram idéias pedagógicas e práticas educacionais de educação popular" (48). É a primeira pedagogia deste grupo, surgida no Brasil, mais precisamente na região nordeste. A partir daí, foi dada oportunidade aos alunos de participarem da vida política da escola. Há nessa pedagogia uma relação dialógica entre professores e alunos, e o conteúdo é a experiência vivida pelo povo, onde ainda sob a inspiração do professor Libâneo "A cultura legítima é a cultura popular. Ela se basta a si mesma. Já a cultura acumulada é a cultura erudita". (49).

Para Paulo Freire, citado por Libâneo, "toda cultura erudita representa uma invasão à cultura do povo". (50). A consequência pedagógica é que recusa a imposição do saber sistematizado, os conteúdos se assentam na cultura popular. Os livros não existem, todo

47. José Carlos Libâneo, Democratização da Escola Pública, 1986, p. 32.

48. IDEM, Didática, 1991, p. 68.

49. José Carlos Libâneo, Democratização da Escola Pública, 1986, p. 33.

50. Ibid., p. 34.

o material pedagógico é recolhido do próprio povo. A experiência concreta de vida. O objetivo pedagógico é a ação cultural para a libertação, ou seja um objetivo político.

A Pedagogia Progressista Libertária, na ótica de Libâneo "espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário". (51). A idéia geral, seria a de introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, iriam contaminando todo o sistema.

O professor Libâneo leva-nos a observar que as Pedagogias Libertadora e Libertária têm em comum o:

... antiautoritarismo, a valorização da experiência de vida como base da relação educativa. Dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal do que os conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular "não formal". (52).

A Pedagogia Libertária tem uma tradição mais antiga, se fundamenta na autogestão pedagógica. Elimina todas as formas de poder existentes nas instituições sociais, entregando o poder ao grupo. Formam assembléias, nas tomadas de posições. A Libertária é uma pedagogia anarquista — garante o plano de desenvolvimento individual das pessoas, pela eliminação do poder: autonomia das pessoas, ou seja, mais participação. Tem em si uma tradição socialista. No Brasil, essa pedagogia teve início entre a década de 20 e 30, quando já havia sido fundado o PCB.

A Pedagogia Libertária, também tida como institucional, no dizer de Libâneo "visa transformar a relação professor/aluno no sentido da não diretividade, isto é, considerar deste o início a ineficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças". (53). O professor, nesta pedagogia, se põe a serviço

51. José Carlos Libâneo, Democratização da Escola Pública, 1986, p. 36

52. Ibid., p. 32.

53. Idib., p. 37.

do aluno, sem impor suas concepções e idéias, sem transformar o aluno em objeto. O professor funciona como um orientador e um catalizador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum. Ao professor cabe a função de conselheiro ou de instrutor-monitor à disposição do grupo. O papel do professor, nesta pedagogia, não pode ser confundido com o de modelo, pois a Pedagogia Libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade.

A última tendência da linha Progressista, como vimos é a Crítico-Social dos Conteúdos, onde a difusão de conteúdos é a tarefa primordial da escola.

O professor Libâneo nos mostra que para a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos "a escola pouco cumpre a sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais". (54).

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, uma vez que a escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Essa pedagogia pretende retomar a difusão cultural do ensino. Reelabora o saber popular. Ela possui traços semelhantes à Pedagogia Tradicional, onde neste a escola cumpre sua função política pela socialização do saber. Organiza o saber que é gerado pelo processo de produção. A norma é culta na medida que solidifica e se transforma numa herança cultural; e essa herança cultural é muito profunda, porque busca nas forças relações sociais.

É bom lembrar que apesar de existir alguma semelhança entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, no que concerne à divulgação do saber sistematizado, elas **jamais se confundem**, pois a diferença se encontra exatamente na **prática escolar pedagógica adotadas**.

Pela Pedagogia dos Conteúdos, a classe trabalhadora faz sua história buscando reforço para suas relações sociais nos conteúdos culturais. O professor tem que transmitir ao aluno esses conteúdos. A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, ajudando a construir um instrumental próprio, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

54. José Carlos Libâneo, *Didática*, 1991, p. 70.

Desta feita, são os conteúdos culturais universais, no enfoque do professor Libâneo " que se constituíram em domínios de conhecimentos relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais" (55). Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados; é preciso que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social.

Aprender, dentro da visão da Pedagogia dos Conteúdos é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. O professor precisa saber o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem, na visão de Libâneo, "se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora" (56).

Nesse enfoque, o trabalho escolar precisa ser avaliado como uma comprovação para o aluno do seu progresso.

A postura da Pedagogia dos Conteúdos assume o saber como sendo um conteúdo relativamente objetivo, mas, ao mesmo tempo, introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica frente a esse conteúdo.

O papel do professor, citado por Libâneo, "é fazer com que o aluno obtenha acesso aos conteúdos, ligando-os à experiência concreta própria — a continuidade". (57). Por outro lado, o professor proporciona elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões da ideologia dominante. O professor aproveita o que o aluno já sabe e dá continuidade, reelaborando e confrontando com a cultura acumulada socialmente, cultura erudita.

Os métodos da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos não partem de um saber artificial, mas de uma relação direta com a experiência do aluno. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos pelo professor, momento em que se dá a ruptura em relação à experiência pouco elaborada. E essa ruptura só é possível com a introdução dos elementos novos de análise a

55. José Carlos Libâneo, *Democratização da Escola Pública*, 1986, p. 37.

56. *Ibid.*, p. 38.

57. *Ibid.*, p. 38.

serem aplicados politicamente à prática do aluno. O professor faz o papel de mediador deste processo dialético, resultando daí um saber crítico. Parte da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática.

A Pedagogia Tradicional e dos Conteúdos Culturais, como já foi dito, têm uma certa correspondência. Não se transmite conhecimentos senão levar em conta a participação ativa do aluno. Haverá sempre objeções de que a pedagogia dos conteúdos levam a posturas anti-democráticas, ao autoritarismo, à centralização no papel do professor e à submissão do aluno.

Um ponto de vista, sobre o enfoque realista da relação pedagógica não recusa a atividade didático-pedagógica expressa na função de ensinar. O que não se pode fazer é confundir autoridade com autoritarismo. O autoritarismo, segundo Libâneo, "se manifesta no professor que se sente a sua autoridade ameaçada" (58). A relação pedagógica é uma relação com um grupo e o clima do grupo é essencial na pedagogia. Trata-se de encarar um grupo-classe como uma coletividade onde são trabalhados modelos de interação como a ajuda mútua, o respeito aos outros, os esforços coletivos, a autonomia nas decisões, a riqueza da vida em comum, e ir ampliando progressivamente essa noção de coletividade para a escola, a cidade, a sociedade, ou no seu todo.

Situar o ensino centrado no professor e o ensino no aluno em extremos opostos, na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, é quase que negar a relação pedagógica que ela estabelece, porque não há um aluno ou grupos de alunos aprendendo sozinhos, nem um professor ensinando para ninguém. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade. E há um professor que intervém para ajudar o aluno a ganhar autonomia, a distinguir entre a verdade e o erro, a compreender as realidades sociais e sua própria experiência. Os conteúdos na visão do professor Libâneo, "são reais, dinâmicos, concretos, vivos e atualizados" (59). A Pedagogia dos Conteúdos valoriza o saber na medida que se domina aquilo que os dominantes dominam, cria-se arma para lutar contra os dominantes. Os dominados devem estar à altura dos dominantes para poderem lutar por seus direitos.

58. José Carlos Libâneo, *Democratização da Escola Pública*, 1986, p. 34.

59. *Ibid.*, p. 34.

CAPÍTULO V

A PRÁTICA ESCOLAR DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS

1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Nos capítulos antecedentes, tivemos a oportunidade de vivenciar de forma mesmo que superficial, a condução pedagógica nos estabelecimentos de ensino policial militar, mais precisamente na Academia de Polícia Militar de Goiás, desde a sua concepção histórica.

O capítulo terceiro, procurou evidenciar, até com uma certa clareza, a problemática que envolve a formação do oficial na Polícia Militar de Goiás, onde tentou equipará-la à pedagogia predominante nas demais escolas do mundo civil.

Observa-se que tônica reinante foi a supervalorização do aspecto meramente militar. A prática pedagógica propriamente dita, foi sendo sempre legada a planos secundários.

Evidencia-se então, o caráter formal da prática escolar, como meta prioritária para a formação dos futuros profissionais.

Após o desenvolvimento sistemático da disciplina "**Evolução Pensamento Pedagógico**" e das demais disciplinas que compuseram o presente Curso de Pós-Graduação, e depois de uma série de pesquisas de campo e bibliográficas, verificou-se que a prática pedagógica adotada pela Polícia Militar de Goiás se enquadra na chamada **Pedagogia Liberal**, em suas tendências distintas: a **Tecnicista**, como objetivo final de nossos cursos e a **Tradicional** como forma de efetivá-lo.

O capítulo anterior, analisa a evolução das tendências pedagógicas na prática escolar e pode-se observar a partir daí, com bastante ênfase, que o profissional da educação na Instituição Policial Militar de Goiás, é visualizado como o "**especialista de con**

teúdos" ou técnico da educação, quando se refere à Pedagogia Liberal Tecnocista. Há grande preocupação com a instrumentação técnica e esta é traduzida pelos meios utilizados no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Conforme estabelece Libâneo:

A atenção está primordialmente voltada para a organização e a operacionalização dos objetivos para a seleção dos conteúdos, para as estratégias de ensino, para a utilização correta dos recursos didáticos, previamente planejados. (60).

Prossegue o professor Libâneo: "A escola, nesse mister, tem a função de abastecer o mercado de mão-de-obra, onde os educadores ficam à mercê do planejamento escolar, sem lhes ser dado o direito de iniciativa". (61).

Percebe-se nitidamente na Pedagogia Tecnocista a grande influência exercida pela "concepção filosófica neopositivista", com sustentação na psicologia behaviorista, com base na teoria do reforço de Skinner.

Os princípios básicos da Pedagogia Tecnocista são a racionalidade, a eficiência e a profundidade, oriundos da teoria econômica e adaptados à educação.

Na Pedagogia Tecnocista, segundo o enfoque do professor Saviani, a ênfase é dada ao planejamento de ensino, onde:

... professor e aluno tornam-se simples executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros e imparciais. (62).

Desta forma, o planejamento e a avaliação do ensino ficam adstritos ao professor e suas atividades passam a ser definidas através de objetivos específicos, determinados pelos especialistas

60. José Carlos Libâneo, *Democratização da Escola Pública*, 1986, p. 26.

61. *Ibid.*, p. 27.

62. Dermeval Saviani, *Escola e Democracia*, 1984, p. 17.

do ensino, direcionando as ações de professores e alunos num único sentido — a garantia da eficiência e da eficácia do ensino.

A Polícia Militar de Goiás, atada aos seus "laços históricos", adotou e adota tais procedimentos, pois a especialização de seus futuros profissionais torna-se, hoje, um imperativo. Daí a necessidade de se investir cada vez mais nas inovações das diversas técnicas de ensino em vigor.

Nos Estabelecimentos de Ensino da PMGO, a figura do planejador ou administrador do ensino é de suma importância, pois é ele quem, previamente, organiza e operacionaliza os objetivos educacionais, seleciona os conteúdos, define as estratégias de ensino, estabelece os recursos didáticos a serem utilizados etc.

Na Academia de Polícia Militar de Goiás, no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças e nas Unidades Operacionais que formam Soldados e Cabos, possuem a incumbência de preparar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho que é tão somente um: o de promover a segurança pública e a tranquilidade dos cidadãos de todo o Estado de Goiás.

São muito utilizadas as teorias do reforço, porque a formação do Policial Militar, principalmente a do oficial, está acima de tudo, voltada para a parte doutrinária de chefia e de comando tipicamente militar, e não somente à de instrutor propriamente dito. Esta atividade, é bem da verdade, um acidente de percurso, que o oficial está obrigado a desempenhar.

Os professores e os alunos dentro do processo ensino-aprendizagem adotado pela PM de Goiás, são meros agentes passivos, expectadores de um planejamento previamente estabelecido. Ambos recebem já programados os currículos e os conteúdos de ensino, com todos os detalhes definidos: assuntos a serem ministrados, com seus respectivos objetivos, critérios de avaliação, recursos didáticos previstos etc. Tudo visando ao bom andamento do ensino e atendendo à filosofia de ensino determinada pelo alto Comando da Corporação.

A forma de conduzir esse ensino especializado e metódico é feita através de uma prática denominada de Tradicional. E que na visão de Libâneo:

... ela é vista como aquela Pedagogia Liberal que defende a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para desempenhar papéis conforme as aptidões individuais de cada um. Para tal, os indivíduos devem se adap-

tar aos valores e às normas ditadas pela sociedade de classe. ⁽⁶³⁾

Viu-se que a principal característica da Pedagogia Tradicional, no dizer de Libâneo, "é a de acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa". ⁽⁶⁴⁾

Ao professor cabe a iniciativa, que é ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisório, com métodos baseados na exposição verbal da matéria e/ou demonstração, onde tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo próprio docente.

Na Pedagogia Tradicional, predomina a autoridade do professor, que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta aos alunos é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio dos mesmos.

Quanto à aprendizagem, ela deve ser receptiva e mecânica, para o que, se recorre frequentemente à coação.

A avaliação obedece a critérios rotineiros como provas escritas, trabalhos de pesquisa feitos em casa, e normalmente, o reforço é negativo (punição, notas baixas etc.).

A PMGO adota, com raras e honrosas exceções, a Pedagogia Liberal Tradicional, na concretização de sua prática escolar, pois objetiva preparar seus profissionais conforme suas aptidões, para a vida prática no combate à violência e à criminalidade. Infunde-se no aluno a idéia de que ele deve superar as dificuldades que lhes são impostas e através dos ensinamentos recebidos, atingir, pelo seu próprio esforço, sua plena capacitação pessoal e profissional.

O professor, apesar de estar atado aos programas de conteúdo de ensino preparados a priori, sente-se como o todo poderoso na transmissão desses conhecimentos se **auto-valorizando**, como senhor de si e dos alunos, impondo estilos autoritários e formas de se conduzir quase sempre condenadas pela didática.

A aprendizagem dos alunos nem sempre consegue ser levada a bom termo, pois, rotineiramente o método coativo se repete, difi-

63. José Carlos Libâneo, *Democratização da Escola Pública*, 1986, p. 21.

64. *Ibid.*, p. 22.

cultando, em consequência, aquilo que se objetiva atingir num processo de ensino-aprendizagem.

a avaliação, segue métodos "tradicionais", como prova escrita, sem consulta e sem chance de "colar" do livro ou do colega ao lado, pois a disciplina é exigida com rigor. A prova segue um modelo imposto pela Escola e sua aplicação depende da aprovação da Direção do Estabelecimento de Ensino, onde o professor, quase sempre é acompanhado por um oficial, no momento de sua aplicação.

2. CONTROVÉRSIAS NO TECNICISMO E NO TRADICIONALISMO DA PMGO

Não obstante as diversas considerações delineadas no item anterior, bem como todos os questionamentos suscitados nos capítulos antecedentes, relativos ao ensino policial militar e a sua prática pedagógica, parece de justiça que se façam algumas digressões com relação a essa prática.

Após uma análise objetiva e sucinta das teorias ditas não-críticas, onde tudo acontece basicamente sem haver quaisquer indagações e exigências e a escola e o professor eram o centro das atenções e o aluno um mero expectador desse processo, e tentou-se enquadrar aí os Estabelecimentos de Ensino da PM de Goiás nesse universo pedagógico.

Por outro lado, se divagarmos pelos tortuosos caminhos das teorias crítico-reprodutivistas ou Pedagogia Progressista, por certo haveremos de deparar com um mundo bem diferente daquele visto anteriormente. Aqui, o aluno deixa de ser agente passivo do ensino para ser o agente ativo desse processo e, por conseguinte, o centro das atenções. Ao professor é incumbida a tarefa de auxiliar da aprendizagem, advogado de defesa de uma melhor forma de conduta pedagógica. A escola compete desempenhar o papel de mediadora, facilitando e fornecendo recursos para a efetivação do processo ensino aprendizagem.

O termo progressista, no entender de Libâneo, "é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das relações sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação". (65). Neste sentido, continua explicando o professor Libâneo:

A pedagogia progressista, nas versões libertadora e libertária têm em comum o anti-autoritarismo,

65. José Carlos Libâneo, Democratização da Escola Pública, 1986, p. 32.

a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal. (66).

De tudo isso, infere-se que na Pedagogia Liberal impera o autoritarismo e na Progressista, o liberalismo democrático.

Ao situar-se a prática pedagógica da APM no primeiro modelo, parece até um contra-senso pretender defendê-lo. Mas, infelizmente é assim que ali ocorre. Após a frequência a bancos de tantas escolas, públicas ou privadas, civis ou militares, por tantos anos, pensa-se estarmos em condições de fazer algumas digressões a cerca desse assunto.

É muito bonito estudar teórica e/ou didaticamente as inúmeras vantagens da Pedagogia Progressista. Parece sair-se de um campo de concentração para receber as bênçãos do paraíso. Mas será que na prática tudo isso ocorre de fato? Ou será que é simples devaneio e sonhos de pedagogos, verdadeiros sacerdotes do ensino.

Na prática, verifica-se que a realidade é outra. É comum se ver hoje em dia, comentários dos mais diversificados, tais como: o ensino no Brasil caiu de nível; a educação que se transmite nas escolas de hoje, não é como a de antigamente; o governo não investe na educação como deveria; os professores não tem nenhum compromisso com os alunos, pois não são valorizados como merecem, e tantos outros.

O fracasso do ensino brasileiro, por razões que aqui não cabe citá-las, forçou a APM/GO a optar pelo ensino tradicional que ali se pratica. Infelizmente, volta-se a repetir, apesar de todos os pontos negativos levantados nessa prática pedagógica, o saldo final ainda é bastante positivo, haja vista o alto grau de preparação e formação dos alunos, evidenciado no dia-a-dia do pós-escola. Essa afirmação recebe reforço dos mais expressivos professores quando, muitos deles militam nas escolas policiais militares goianas e, ao mesmo tempo, nas universidades do Estado de Goiás.

Esses professores que possuem uma postura crítica em relação ao ensino que se ministra na APM, não poupam esforços em elogiar a conduta pedagógica adotada pela PMGO, principalmente pela organização, o planejamento, o controle, a disciplina dos alunos,

66. José Carlos Libâneo, Democratização da Escola Pública, 1986, p. 36.

onde afirmam que aqui sim, podem dar aulas tranquilos, pois os alunos estão sempre a postos a ouvi-los e, conseguem isso, contrariando a Pedagogia Tradicional, obtendo a participação e a atenção de todos os alunos. O que os deixa ainda mais comovidos é o resultado final em termos de aproveitamento escolar, pois costumemente são surpreendidos pelos elevados índices e graus obtidos pelos discentes. Tais professores, vivenciam, cotidianamente, mercê do intercâmbio funcional existente, uma prática social muito importante, haja vista, suas participações como docente tanto na APM, como nas demais universidades do Estado.

É gratificante saber que as escolas policiais militares, mesmo adotando a prática escolar tradicional, consegue atingir altos níveis de aproveitamento pela realização do trabalho docente e discente. O mesmo não têm ocorrido, hoje, com raras exceções, com as escolas privadas e públicas, principalmente, as que adotam a prática pedagógica progressista.

Ao fazer tal afirmação, não se está aqui elegendo aquela escola como modelo a ser seguido, nem tampouco corroborando com a prática pedagógica que adota, apenas procurando estabelecer um paralelo entre ela e as demais escolas civis.

Quando, de certa forma, se enaltece o trabalho desenvolvido pela APM, não se quer dizer que ele está bom, que é o ensino adequado para se aplicar; o que se gostaria de dizer é que o ensino que se faz nas demais Instituições Educacionais é que não vai tão bem, daí, mesmo pelos percalços por que passa o da Academia, é que ainda se procura destacá-lo.

Ao mesmo tempo, não se pretendeu, ao longo deste trabalho, tentar individualizar a Escola Policial Militar de Goiás e nem muito menos isolá-la do contexto social, mesmo porque, como já teve-se a oportunidade de esclarecer anteriormente, que a APM é parte integrante e ativa da práticas social global. Essa prática social global quer significar tudo que o homem faz para transformar, isto é, o envolvimento consciente da pessoa, tanto no que ele faz para sobreviver e adquirir cultura, como para transformar a sociedade.

Em outras palavras, a APM participa do cotidiano da sociedade, quer no dia-a-dia da atividade docente, quer no pós-escola, com o lançamento dos profissionais no labor policial militar, onde mais uma vez, a escola, através desses profissionais, estaria interagindo com a sociedade, recebendo críticas pelo trabalho por eles desempenhado e ainda, permitindo, mesmo que de forma indireta, a participação dessa sociedade nos rumos e nos novos direcionamentos a ser dados quanto do seu planejamento.

CONCLUSÃO

Espera-se ter conseguido ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, razões, pelo menos, das nossas preocupações quanto à prática pedagógica, comumente adotada pela Polícia Militar de Goiás, bem como a necessidade de reformulação dessas práticas.

Embora se reconheçam como pertinentes tais convicções, não se ignora os empecilhos que os Estabelecimentos de Ensino Policial Militar de Goiás, terão que enfrentar, enfaticamente no que diz respeito às tendências pedagógicas adotadas. A inflexibilidade de atitudes, provenientes do caráter militar de nossa formação, desfavorece a assimilação em nosso meio de práticas pedagógicas diversas das habituais.

Um relacionamento interpessoal satisfatório entre os membros da Corporação, sem perseguições ou direcionamentos vãos, ou sem qualquer objetivo justificável, exponencia-se como fator de vital importância para que o PM seja percebido como um profissional de quem a comunidade depende, e que, pela sua atuação, seja capaz de estabelecer com essa mesma comunidade, um vínculo de compreensão e aceitação mútuas. Este relacionamento, deve ser entendido não só a nível vertical, mas, principalmente a nível horizontal entre os membros da Corporação, e entre estes e a comunidade em geral.

A idéia de mudanças deve atingir a sensibilidade dos responsáveis pelo ensino na PM, pela importância da atualização constante na vida organizacional.

Desta forma, sensibilizar os integrantes da comunidade educativa da PMGO, e notadamente e de forma bastante enfática o alto Comando da PM, talvez seja o primeiro e o mais importante objetivo desse pesquisador, quanto a necessidade de provocar sensíveis mu-

danças na condução do ensino que se ministra nas Escolas Policiais Militares, através da possibilidade de, situando a prática pedagógica adotada pela PMGO no mundo das teorias pedagógicas, verificar as que forem mais pertinentes, e a que melhor atende aos objetivos da Instituição e da sociedade, para uma melhor prestação de serviços.

Nessa linha de raciocínio voltada para mudanças, atualização e adaptação de procedimentos, é bom lembrar que o ensino policial militar é dinâmico, como dinâmica é a educação como um todo e a condução do nosso ensino deve acompanhar a evolução pedagógica da prática educativa das escolas do mundo civil.

É oportuno destacar que em nenhum momento dessa reflexão e das que vierem, prevaleceu a idéia de desvalorizar o caráter meramente militar da Corporação, pois, até acredita-se que é ele que ainda nos mantém com um certo sucesso. Vale dizer, no entanto, que supervalorizá-lo, na forma como se constata até hoje, parece impróprio, em razão de atentár contra a própria finalidade essencial da Instituição.

Radicalizar atitudes e procedimentos, apresenta-se como um verdadeiro contra-senso, onde dizer que somente as linhas liberais, ou seja, as correntes ditas não-críticas são as ideais para a PM, ou que abolindo-as, e as substituindo por outras tendências progressistas, se estaria percorrendo o caminho certo, configuraria atitudes precipitadas e despidas de cunho científico.

Assim, nosso posicionamento é de que, levando-se em conta os pontos positivos de uma e de outra, os responsáveis diretos pela administração do ensino na Polícia Militar, aproveitem-nos em toda a sua potencialidade.

Diante desta hipótese, pensa-se até a possibilidade de a PMGO adotar algumas tendências pedagógicas das linhas críticas, ressaltadas as peculiaridades próprias da Instituição, onde os frutos poderiam ser considerados por demais satisfatórios, apesar de ainda não se saber quais seriam as metas e a posição do Comando da Corporação em relação à presente pesquisa, e às preocupações aqui aventadas.

Outro aspecto que seria de sua importância a ser lembrado, é a escolha dos corpos docente e discente do Estabelecimento de Ensino, pois de nada adiantaria se a escola estivesse afinada com a prática pedagógica mais apropriada para a época e para os objetivos a atingir, se o elemento humano não for bem selecionado, tanto a nível de educador como de educando. Daí, a necessidade de se buscar os melhores e mais preparados professores existentes no mercado de trabalho, com o implemento de uma seleção criteriosa e jus

ta, aliada a uma boa e compensadora remuneração. De igual modo, é necessário que o elemento/sujeito mais importante do processo ensino/aprendizagem, também possua um nível de compreensão e interesse, pelo menos mediano. O que, inegavelmente irá exigir do setor seletivo da PM uma maior rigidez e um maior critério no momento de recrutar e selecionar os futuros alunos, desde que, também, a Instituição ofereça uma contra-prestação, em termos de atrativos salariais.

De qualquer forma, quaisquer que sejam as propostas e mudanças a adotar, necessário se faz uma análise mais acurada de onde se pretende chegar, e de como se conduzir nesse caminho.

Reiterando o posicionamento despretencioso deste trabalho, de abordar toda a problemática do ensino policial militar, mormente no que se refere à prática pedagógica adotada, destaca-se que a preocupação básica, no tratamento desta questão, ateuve-se às distorções mais evidentes na experiência pedagógica da Academia de Polícia Militar de Goiás.

Ó certo é que precisa apressar-se na revisão da prática escolar alí institucionalizada.

B I B L I O G R A F I A

1. **ALVES**, Rubem. Conversas com Quem Gosta de Ensinar. 5. ed., São Paulo, Cortez Editora, 1983.
2. **BELLO**, Ruy de Ayres. Pequena História da Educação. 5. ed., São Paulo, Editora do Brasil S/A, 1965.
3. **BRASIL**, Senado Federal. Emenda Constitucional de 1969. Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília: Centro Gráfico do Senado, 1986, V.2.
4. **BRASIL**, Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Brasília: Centro Gráfico do Senado, 1988.
5. **INFORMATIVO ADESG** - Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra. Ano IV, São Paulo, 1986, 2º semestre, nº 19.
6. **LIBÁNEO**, José Carlos. Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 4. ed., São Paulo, Editora Loyola, 1986.
7. _____ . Didática, 1. ed., São Paulo, Cortez Editora. 1991.
8. **MACHADO**, Rubens de Oliveira - Cel PMGO. Reflexões sobre o Ensino Policial Militar. Monografia do Curso Superior de Polícia, São Paulo, Centro de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores, 1986.
9. **NÉRICE**, Emídio G. O Homem e a Educação. 1. ed., São Paulo - Editora Atlas, 1976.
10. O ALFERES - Polícia Militar de Minas Gerais - Revista Trimestral de Assuntos Doutrinários de Polícia Militar. Ano III, Belo Horizonte, 1985, 4º trimestre, nº 7.

Belo Horizonte, 1986, 1º trimestre, nº 8.

12. **OLIVEIRA, Betty A. & DUARTE, Newton. Socialização do Saber Escolar**, 2. ed., São Paulo, Cortez Editora, 1986.
13. **SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia**. 3. ed., São Paulo, Cortez Editora, 1984.
14. **SANTOS, Theobaldo Miranda. Noções de História da Educação**. 6. ed., São Paulo, Campanhia Editora Nacional, 1955.
15. **SOUZA, Plácido deSilva e. Vocabulário Jurídico**. 1. ed., São Paulo, Editora Saraiva, 1978.
16. **SOUZA, Benedicto Celso de. A Polícia Militar na Constituição**. 1. ed., São Paulo, Livraria Editora Universitária, 1986.
17. **SKINNER, B. F. (Trad. João Cláudio Todorou e Rodolphoazzi) Ciências do Comportamento Humano**. 3. ed., São Paulo, Editora Edart, 1967.
18. **SKINNER, B. F. & HOLLAND, J. G. A Análise do Comportamento**. 6. ed., São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1985.