

O currículo e o diálogo com a prática docente na formação policial militar

Hélio Hiroshi Hamada

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Gestão Estratégica de Segurança Pública pela Fundação João Pinheiro (FJP). Especialista em Segurança Pública pela Fundação João Pinheiro (FJP). Diplomado no Curso Superior de Inteligência Estratégica pela Escola Superior de Guerra (ESG). Docente na Academia de Polícia Militar (APM). Coronel QOR da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG).

Tatiane Ferreira Vilarinho

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB). É tenente da Polícia Militar de Goiás (PMGO) e professora da Academia da PMGO.

Resumo

O presente estudo tem por objetivo realizar uma abordagem em relação ao currículo e às práticas pedagógicas na educação profissional de segurança pública, especificamente no processo de ensino-aprendizagem na formação de policiais militares. O foco da pesquisa está centrado na prática dos professores no seu cotidiano em sala de aula. Para tanto, foi utilizado como procedimento de coleta de dados a observação participante junto aos docentes da Escola de Formação de Soldados da Polícia Militar (EFSd) de Minas Gerais e tomou-se por base os planos de disciplina aos quais os professores observados tinham que seguir formalmente. Conclui-se que o currículo oficial dialoga com o professor nas suas formalidades, mas o chamado currículo oculto faz com que o ambiente escolar esteja permeado de características particulares que, por sua vez, encontra consonância com as perspectivas teóricas da educação.

Palavras-chave: Currículo; ensino-aprendizagem; formação profissional; Polícia Militar; Segurança Pública.

Introdução

O estudo de fatores que interferem no processo de aprendizado dos policiais militares é um campo vasto e sua complexidade tem chamado a atenção para a necessidade da realização de pesquisas envolvendo o assunto. Assim, o foco na formação de policiais militares como tema de estudo leva pesquisadores a procurar entender melhor esse universo envolvendo a educação de profissionais de segurança pública em suas diversas dimensões, seja do professor e do aluno, seja dos currículos e estruturas escolares dos cursos, e que assinalam possibilidades de mudanças em cenários nacionais e locais (LUIZ, 2003; BASÍLIO, 2007; HAMADA, 2008; SILVA, 2012; CRUZ, 2013).

Nesse sentido, o propósito do presente artigo foi de realizar uma abordagem que envolva a relação do currículo com as práticas pedagógicas da educação profissional naquilo que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem na formação de policiais militares. Assim, buscou-se observar o que os professores fazem de prática docente no seu cotidiano em sala de aula na EFSd de Minas Gerais.

O professor é um ator importante no processo de ensino-aprendizagem, sendo ele o agente principal das decisões em sala de aula. Estas decisões são, por vezes, direcionadas a determinados fins que o professor deseja alcançar, seja para controlar uma turma ou para atingir os objetivos do programa de disciplina. Mesmo sem ter clareza do arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é quem concretiza a definição didático-pedagógica e aplica dentro de sala de aula um dado conteúdo. Produzir conhecimentos sobre esses aspectos e entender as qualidades que permitam analisar suas práticas é de fundamental importância para a reflexão acerca do caráter investigativo desenvolvido pela pesquisa em educação (CUNHA, 2003).

Assim, a problemática do presente estudo gira em torno dos seguintes questionamentos: Quais são as estratégias desenvolvidas pelos professores para a execução da prática docente? Como se dá a relação dos programas e currículos oficiais com as práticas pedagógicas dos professores no ambiente escolar de segurança pública?

Dentro desse quadro, foram identificados e analisados os currículos e as diferentes práticas utilizadas pelos professores em sala de aula no ensino profissional de segurança pública. A busca pela resposta aos questionamentos fez parte da investigação, de caráter exploratório, pelo qual foi proposto fazer um trabalho voltado para a atividade do professor no exercício de sua função de ensinar quando inserido no ambiente de uma instituição policial militar.

A instituição escolhida para compor o objeto de estudo foi a Academia da Polícia Militar de Minas Gerais por meio da EFSd. Esta escola é responsável pela formação de soldados na corporação, sendo demandada toda vez que é aberta a inclusão de novos policiais nesta graduação, cuja seleção dos alunos é realizada por meio de concurso público. Nesta composição do objeto de estudo, entrou também o Curso Superior de Tecnologia em Atividades de Polícia Ostensiva (CSTAPO), realizado no período de janeiro a novembro de 2014, cujos docentes foram o alvo das observações em relação à sua prática em sala de aula.

Em relação à metodologia de pesquisa, foi utilizada como procedimento de coleta de dados a observação participante. Esse procedimento foi escolhido pelo fato de possibilitar a percepção de aspectos particulares durante a realização da prática docente, os quais são captados no cenário escolar. Tais aspectos, às vezes, passam despercebidos até mesmo pelos sujeitos, o que torna a

observação uma técnica que permite a identificação de atitudes, expressões, comportamentos e posturas do professor que talvez em outros métodos não seriam detectados. Nesse sentido, foram observados professores das disciplinas de Polícia Comunitária, Direito Penal Militar, Psicologia Aplicada nas Relações Humanas e nas Organizações e Policiamento Ambiental¹.

De início, são apresentadas as discussões teóricas que abrangem a prática docente perante a ciência da educação. Posteriormente, chega-se ao professor como elemento central no processo de aprendizado. Finalmente, são apresentados os resultados em relação à coleta de dados de campo, realizada por meio de observação em sala de aula.

1. O currículo e as práticas pedagógicas

Na dimensão do currículo, o professor tem papel fundamental perante o seu desenvolvimento e cumprimento do programa junto à rotina escolar. Todavia, conforme Pacheco (1996), o currículo torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflituoso sempre que se procura defini-lo. Assim, o autor situa a divergência no seu aspecto conceitual em duas definições que se contrapõem, sendo uma formal, como um plano previamente definido a partir de seus fins e finalidades, e outra informal, como um processo decorrente de sua própria aplicação.

Na perspectiva formal, o currículo assume o conjunto de conteúdos a serem ensinados e que se encontram organizados por disciplinas, temas e áreas de estudo. Na perspectiva informal, as definições são caracterizadas por um conjunto de experiências educativas que compõem um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada (PACHECO, 1996). Em ambas as perspectivas, o professor tem participação, seja na organização dos assuntos a serem ensinados, seja na aplicação do currículo em sala de aula fazendo parte da prática docente, constituindo-se das condições reais dessa mesma prática.

Observa Pacheco (1996) que há uma diferença no desenvolvimento do currículo, que começa com uma proposta formal, que posteriormente é sancionada pela administração central e adotada pela organização escolar, mas que não necessariamente vai ser executada da mesma forma por todos os professores em sala de aula. Assim, o currículo pode sofrer transformações de acordo com as percepções do professor e do que se passa na prática diária. Quando o currículo realizado não corresponde ao currículo oficial e explícito, denota-se a existência de um currículo oculto, que abrange processos e efeitos que fazem parte da experiência escolar.

O protagonismo do professor na construção da proposta curricular, destacando suas atitudes no processo de ensino aprendizagem é colocado por Schwab (1985 apud PACHECO, 1996) como central do debate envolvendo as situações e reações em sala de aula. Segundo o mesmo autor, quatro elementos são fundamentais na construção e definição do currículo: alunos, professores, meio e conteúdos. Nessa discussão, os problemas curriculares são susceptíveis não pela solução teórica, mas pela prática, pois o currículo possui fatores e variáveis que decorrem do discurso prático, reforçando a concepção como processo e não como produto.

Mesmo assim, como explica Doll Junior (1997), a mudança de ênfase para a discussão do currículo, com foco na prática, não exclui a dimensão teórica, mas sim, desenvolve a teoria a partir da prática. De acordo com o autor:

[e]sta mudança de ênfase na relação entre a teoria e a prática, na qual a teoria não mais

1 - Dentro do universo de pesquisa, a escolha da amostra, constituída de disciplinas e professores, seguiu critérios de acessibilidade e disponibilidade por parte dos docentes e do pesquisador em aplicar o procedimento de observação participante.

precede a prática, e em que a prática não é mais uma criada da teoria, não pretende negar a teoria ou criar uma lacuna inseparável entre as duas. Também não pretende “praticizar” a teoria. Na verdade, ela pretende basear a teoria na prática e desenvolvê-la a partir da prática. (DOLL JUNIOR, 1997, p. 178)

Sacristán (2000) considera que o currículo é o cruzamento de práticas diversas e que decorre de uma construção social que leva a contextos concretos que vão dando forma e conteúdo, sendo convertido ou modelado de maneira particular na prática pedagógica. Assim, o autor descreve que o currículo é produzido sob contextos que se sobrepõem e se integram uns aos outros, dando significado a experiências obtidas por quem delas participa. Portanto:

[i]sso significa que uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados e tarefas de aprendizagem que os alunos realiza, etc. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, suas condições estruturais, organizativas, materiais dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modela em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Ainda, de acordo com Sacristán (2000), o currículo sempre acaba numa prática pedagógica, que manifesta a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar. Dessa forma, segundo o autor, o currículo é o cruzamento de práticas diferentes que convergem no que se pode denominar de prática pedagógica em sala de aula, que se encontra ancorada em contextos diversos.

Nessa perspectiva, parte-se para o formato do currículo, que adquire uma forma singular, mas que não se traduz em mera seleção de conteúdos justapostos ou desordenados e sem critério. Como relata Sacristán (2000), o currículo deve ser organizado sob uma forma que seja apropriada ao nível educativo ou para o grupo de alunos, derivando de importantes repercussões da prática, atingindo diretamente os professores. Assim, os objetivos e conteúdos devem estar agrupados sob um esquema de organização compondo um mosaico cujas peças se integram, relacionando-se uns aos outros de forma aberta.

Já em relação ao papel mediador do professor perante o currículo, significa um dilema da práxis, pois não há como ver o processo como uma mera operação de mutilar ou acrescentar, na qual as concepções e apreciações do valor cognitivo adquirem significados emocionais e sociais. Segundo Sacristán (2000):

[o] papel mediador do professor para que os alunos obtenham resultados e significados concretos, partindo dos conteúdos assinalados pelo currículo, é evidente em diferentes tipos de métodos, situações, etc. e, mais ainda, naqueles conteúdos que os alunos aprendem unicamente se lhes é ensinado algo sobre eles. (...) Entender a mediação dos professores no conhecimento que os alunos aprendem nas instituições escolares é um fator necessário para que, em educação, se compreenda melhor porque os estudantes diferem no que aprendem, nas atitudes para com o aprendido e até a própria distribuição social do conhecimento (SACRISTÁN, 2000, p. 177).

A última expressão do valor do currículo se dá quando ela é colocada em prática, onde toda a intenção se realiza e adquire significados definitivos para alunos e professores. O currículo é a

ponte entre a teoria e a ação, entre as intenções ou os projetos e a realidade, cujos efeitos educativos dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionadas pela estrutura de tarefas que cobrem o tempo de aprendizagem (Ibid.).

Apesar de toda a importância do professor na estruturação e no processo de mediação do currículo, dentro de uma visão crítica, Arroyo (2011) relata que os saberes da docência e os próprios docentes trabalhadores ainda têm estado ausentes nos conhecimentos escolares. Segundo o autor, saberes acumulados decorrentes de vivências e estudos, teses, narrativas e histórias de magistério são ignorados nos currículos em decorrência de uma série de problemas de relacionamentos, desprestígio da condição social docente, conhecimentos descontextualizados das vivências sociais e dicotomias entre o núcleo central dos currículos e desconsideração da diversidade de contextos de lugar, gênero, classe, raça e etnia. Nesse sentido, o autor revela a necessidade de que os desenhos curriculares sejam abertos, como espaços centrais para os autores das experiências, e eles sejam reconhecidos como sujeitos do conhecimento real, em sua histórica complexidade.

Mas nem tudo é fácil em se tratando do reconhecimento de educandos como sujeitos e no avanço do diálogo pedagógico, pois, como explica Arroyo (2011), faltam didáticas de experimentação que se mostrem convincentes o suficiente para que o professor passe para um papel central na construção do currículo. Moreira (2008) também concorda que existem tensões e desafios na construção do currículo e sugere que é necessário envolver os sujeitos num ambiente de mudanças individuais e coletivas, sendo preciso focar a pluralidade dos conhecimentos da sociedade contemporânea e nas relações de poder que podem advir de situações que abrangem classe social, raça e gênero.

Assim, o espaço do currículo vai construindo sua história, com a centralidade da mediação do professor com sua prática pedagógica, dentro de suas lutas pela conquista de territórios e pelo reconhecimento de um saber próprio. De toda forma, não há como deixar de reconhecer a importância do professor nesse contexto, seja de participação na concepção do currículo, seja como responsável por colocá-la em prática, quando a sala de aula se torna o espaço de experimentação docente e que tudo o que se discutiu em termos de organização de conteúdo se expressa e adquire significados e valores.

2. O currículo e o diálogo com a prática docente na EFSd

Na EFSd, o plano de disciplina constitui-se na matriz básica para orientação de todos os professores da disciplina, cujo número pode variar de acordo com o número de turmas de cada curso. No CSTAPO/2014, haviam 64 turmas com duas turmas por professor em média, o que retrata um cenário complexo em termos de padronização de condutas por meio de um instrumento formal que é o plano de disciplina.

Dessa forma, a análise centra-se nas práticas docentes dos professores pesquisados em relação ao que está escrito nos respectivos planos de disciplina, numa confrontação do real e do oficial, com o propósito de identificar o denominado “currículo oculto” descrito por Pacheco (1996), além de suas convergências e divergências ao se colocar em prática no ambiente de sala de aula, conforme observados por Moreira (2008) e Arroyo (2011). Verifica-se ainda a própria construção do plano de disciplina, seu enredo e articulação em forma de unidades de ensino, os recursos e orientações pedagógicas, definidos por Pacheco (1996) como “conjunto de conteúdos” que, em tese, deveriam ser seguidos de forma padronizada pelos professores.

Apesar de sua complexidade, há um programa de trabalho que antecede a confecção do plano de ensino, que é provocada pela administração da EFSd. O rito precede da escolha dos professores da disciplina mediante o credenciamento junto à escola e posteriormente definição do coordenador, que é por regra o policial militar mais experiente e de maior posto ou graduação. A partir da definição do coordenador, cabe a este fazer a convocação dos demais professores e elaborar o plano de disciplina,

de modo consensual junto aos participantes e delimitar as condutas a serem observadas durante o desenrolar das aulas, inclusive em relação às práticas docentes e recursos pedagógicos.

Salienta-se que, por convocação do coordenador, são realizadas reuniões para colocar em discussão a atualização de conteúdo e de práticas que são realizadas em sala de aula, além da avaliação de aprendizagem em forma de provas e trabalhos. Nesses momentos também são colocados em pauta as dificuldades encontradas pelos professores, tanto em relação à administração da escola como de condução das aulas, discussão esta que se torna rica na medida em que o saber experiencial do professor é compartilhado com o grupo, o que é produtivo principalmente para os iniciantes.

Na presente análise de currículos, tomou-se por base os planos de disciplina aos quais os professores observados tinham em mãos para colocar em prática durante o curso. De forma geral, os planos de disciplina do CSTAPO/2014 são constituídos de um cabeçalho, que contém informações do curso, identificação da disciplina, carga-horária total e dados da coordenação, seguida da ementa e objetivos da disciplina. Na divisão de assuntos, há a separação por unidades de ensino, os quais são detalhados em conteúdos programáticos, objetivos de cada um deles, procedimentos didáticos², que constitui a metodologia a ser utilizada em sala de aula, os recursos didáticos³ disponíveis para o professor e, finalmente, o número de horas-aula que será gasto para explorá-lo.

3. O currículo como elemento de análise no ambiente escolar

Durante os trabalhos de observação realizados em sala de aula, alguns pontos importantes foram anotados em relação à comparação do currículo oficial e o currículo real, principalmente em relação a conteúdos e metodologias adotadas pelos professores que fazem parte da presente pesquisa. Assim, de modo geral, será discorrido a seguir essas passagens observadas durante a prática docente dos professores das disciplinas de Polícia Comunitária, Direito Penal Militar, Psicologia Aplicada nas Relações Humanas e nas Organizações e Policiamento Ambiental.

O primeiro ponto diz respeito ao próprio dispositivo de mesas e cadeiras em sala de aula. Em que pese estar muito vinculado ao aspecto estrutural e à disponibilização do recurso pela administração da escola, a forma com que elas são utilizadas pelos professores revela que existem práticas cujos planos de disciplina não dispõem como regra. Assim, durante os trabalhos de observação da presente pesquisa, verificou-se que houve uma variação em relação ao dispositivo tradicional, que seguiu o formato de círculo e semicírculo, o que evidencia que o professor, em seu poder discricionário no seu ambiente, proporciona condições para melhor aprendizado e interação com o aluno, provocando, de iniciativa, algo que não se encontra previsto no currículo oficial.

As condições externas que, de certa forma, interferem no aprendizado, tais como temperatura alta do ambiente ou ruído que vem de fora da sala de aula, obrigam o professor a adotar práticas para contornar a situação que, por sua vez, não se encontram presentes nos planos de disciplina analisados. Assim, o incômodo gerado por essas situações gera certo conflito com o próprio plano de disciplina, pois provocam interrupções, seja para o aluno beber água ou para se refrescar de alguma forma, seja para a retomada da aula interrompida, alterando o andamento da programação prevista oficialmente.

A rotina do professor em sala de aula deveria ser aquela prevista no plano de disciplina, porém, a capacidade de gestão, quando colocada em prática, demonstra que vai além do planejamento

2 - Os procedimentos didáticos mais utilizados pelos docentes foram: aula expositiva dialogada; estudo de casos; seminários; debates de textos e vídeos; dinâmicas de grupo e oficinas de discussão.

3 - Os recursos didáticos mais utilizados pelos docentes foram: quadro branco; pincel para quadro branco; projetor de multimídia.

inicial. Assim, observou-se que os professores, no exercício de sua prática docente, tornavam o plano de aula flexível, de modo a lidar com situações inesperadas, discussões mais aprofundadas, retomada de conteúdos, entre outras. De igual modo, ao ser observado o comportamento dos professores em relação à abordagem de temas diversos do planejado, demonstraram tranquilidade e segurança ao lidarem com essa situação, o que revela que há um preparo na capacidade de condução de ocorrências não previstas em sala de aula e encontra-se alinhada com a possibilidade de ocorrências dessa natureza.

Uma característica primordial para cumprimento do programa de disciplina por parte do professor é a sua capacidade de administrar o tempo. Nesse sentido, observou-se em sala de aula que os professores, na sua maioria das vezes, realizam uma explicação da atividade anterior e apresentam o que vai ser abordado naquela aula, o que demonstra a capacidade de gestão em relação à evolução do conteúdo da disciplina, não havendo, entretanto, um padrão no tempo gasto para realizar essa atividade. Após o rito inicial, os professores dialogam com os alunos de forma gradual em relação ao conteúdo da disciplina, inclusive com a exposição de exemplos práticos e aplicação de atividades dirigidas. Ao final, são assinalados, pelos professores observados, os objetivos atingidos, a retomada da unidade de estudo e retorno a pontos importantes, cujas atividades de finalização das aulas tiveram duração de cerca de cinco minutos. Tal rotina mostra que, apesar do currículo real trazer alguns procedimentos não previstos no currículo oficial, o eixo central do plano de disciplina é seguido pelos professores observados, servindo de roteiro para as suas práticas em sala de aula.

As divergências entre professor e aluno em decorrência de diversidade de opiniões em sala de aula podem levar a situações inesperadas. No entanto, os professores, perante as poucas situações de divergência observadas, adotaram estratégias conciliadoras e não demandaram maiores esforços didáticos. Apesar da pouca intensidade do fenômeno no CSTAPO/2014, demonstra-se que tais situações são passíveis de ocorrerem e que demandam de estratégias adicionais por parte do professor.

A prática do elogio como recurso pedagógico não se encontra previsto em nenhum dos planos de disciplina analisados, todavia, durante a observação, verificou-se que há uma frequência alta dessa prática pelos professores, principalmente após a realização de uma tarefa ou trabalho e para o reconhecimento de acertos. Tal atitude provoca um ambiente favorável à participação do aluno e ao seu aprendizado, demonstrando-se que, mesmo não estando previsto, recursos dessa natureza são utilizados pelos professores, provavelmente pela sua experiência anterior em colher resultados positivos dessa prática docente.

A utilização de perguntas também não é uma prática que se encontra visível nos planos de disciplina como procedimento didático, mas é utilizada por todos os professores observados. Geralmente, os professores fazem as perguntas direcionadas a todos os alunos, com objetivos que vão da provocação à reflexão de algum conteúdo até à verificação do aprendizado.

Dentro do cotidiano docente, observou-se que as atividades educativas dos professores têm adequação com os objetivos das disciplinas, incluindo as atividades complementares, que também se encontram articuladas com os respectivos conteúdos. Todavia, se pode perceber que, em algumas turmas, houve a necessidade de diferenciar as atividades educativas de acordo com as perspectivas dos alunos em relação ao aprendizado, obrigando os professores a atingir objetivos distintos de acordo com as deficiências apontadas, sofrendo adaptações em relação às naturezas culturais, emocionais e cognitivas. Dessa forma, a prática docente revela, mais uma vez, que há diferenciações em sala de aula que afetam a dinâmica do cumprimento do plano de disciplina, havendo necessidade do professor se adequar em torno dessas realidades.

Outro procedimento didático muito frequente entre os professores observados foi a utilização de metáforas e analogias, que contribui para o aprendizado por meio da associação de ideias. Verificou-se, ainda, que tal procedimento encontra-se em consonância com a execução e atividades educativas

em sala de aula, apesar de não constar em nenhum plano de disciplina analisado.

Com relação à prática docente de utilizar exemplos de situações que ocorrem no cotidiano profissional, de modo a trazer maior riqueza aos conteúdos abordados, verificou-se que os professores observados têm esse hábito na condução de suas aulas. Tal procedimento é descrito em alguns planos de disciplina, mesmo que na forma de conteúdo programático, como no caso do Policiamento Ambiental, o que assevera a possibilidade de formalização dessa prática no currículo oficial.

De forma geral, todos os professores das disciplinas, em algum momento, têm que lidar com aspectos relacionados à gestão em sala de aula, situações imprevistas e estratégias de ensino para buscar melhor aprendizagem. É nesse momento que o professor tem que demonstrar sua habilidade em ter o domínio de seu plano de disciplina e realizar o controle e a gestão eficaz da sala de aula, pois a gestão do ensino está longe de ser estática e está passível de adaptações no CSTAPO/2014.

Diante desse contexto, há que se considerar ainda, que o ambiente escolar da EFSd de Minas Gerais encontra-se permeado de características particulares, como a própria formação militar, a entrada por meio de concurso público, professores na sua maioria formada por policiais militares e conteúdo voltado para a segurança pública e promoção da paz social.

Considerações finais

O objetivo desse texto foi realizar uma abordagem que envolvesse a educação profissional nos estudos que se relacionam com as práticas pedagógicas, dentro do processo de ensino-aprendizagem na formação de policiais militares. Nesse sentido, o currículo e a práxis docente foram questões centrais nesta discussão.

Observou-se que o professor participa do processo de construção do currículo de modo consensual e ajuda a delimitar as condutas a serem observadas durante o desenrolar das aulas, inclusive em relação às práticas docentes e recursos pedagógicos.

Dentre as estratégias desenvolvidas pelos professores para execução da prática docente, pode-se destacar a adequação dos objetivos das disciplinas para atender especificidades de cada turma; a prática do elogio como recurso pedagógico; o desenvolvimento de perguntas; a utilização de metáforas e analogias, que contribui para o aprendizado por meio da associação de ideias; o uso de exemplos de situações que ocorrem no cotidiano profissional, de modo a trazer maior riqueza aos conteúdos abordados, entre outros.

Assim, pode-se demonstrar que o currículo oficial dialoga com o professor nas suas formalidades, mas o chamado currículo oculto surge diante da realidade escolar e provoca novos conteúdos e aciona dispositivos de adaptação às situações inesperadas com novas práticas não previstas no plano de disciplina. Tais habilidades são desenvolvidas pelos professores de forma gradual e de acordo com a sua experiência docente, demonstrando que a práxis é aprimorada com o passar do tempo e nas ocasiões de interação com os alunos em sala de aula.

Mesmo assim, tais características não afastam as perspectivas teóricas da educação, tal qual foi visto no presente estudo de currículo no CSTAPO/2014, onde foram buscadas considerações acerca de aspectos conceituais e experiências educacionais que são referenciadas nas pesquisas envolvendo a educação regular. Sendo assim, essa relação entre a teoria da educação e a formação de policiais militares permite novas abordagens em estudos futuros tais como a formação de professores, gestão escolar, capital cultural, eficácia escolar, dentre outras teorias que envolvem a aprendizagem.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BASÍLIO, Márcio Pereira. **O Desafio da Formação do Policial Militar do Estado do Rio de Janeiro: Utopia ou Realidade Possível?** 2007. 216f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Administração, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.
- CRUZ, Lara Abreu. **Currículo e contra-currículo: uma análise da formação profissional dos soldados do Ronda do Quarteirão**. 2013. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.
- CUNHA, Maria Isabel. **A construção do conhecimento na prática pedagógica do professor do ensino superior**. Araraquara: JM Editora, 2003.
- DOLL JÚNIOR, Willian E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HAMADA, Hélio Hiroshi. **Ensino profissional na Polícia Militar de Minas Gerais: análise do efeito-professor no Curso Técnico em Segurança Pública**. 2008. 145f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- LUIZ, Ronilson de Souza. **O currículo de formação de soldados da polícia militar frente às demandas democráticas**. 2003. 135 f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- MOREIRA, Antonio Flávio. **Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios**. Trabalho apresentado no Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais”, Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano. Rio de Janeiro, 2008.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teorias e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SILVA, Antonia Maria dos Santos. **A formação de praças da Polícia Militar do Piauí: uma análise a partir da prática pedagógica do oficial formador**. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.