

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA NACIONAL DE SERVIÇOS PENAIIS NAS INSTRUÇÕES DO CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Fabricio Cardoso de Queiroz¹

RESUMO

Objetivamos, neste artigo, identificar quais as ações do coordenador pedagógico, profissional possuidor de um olhar técnico-pedagógico qualificado, podem contribuir para a consecução dos objetivos educacionais e ao desenvolvimento, nos alunos, das competências desejáveis, enquanto asseguram a observância e o respeito aos documentos reguladores pelas equipes de instrução, visando à excelência na formação do Servidor Penal Federal. Para tanto, foram realizadas, pesquisas bibliográficas, documentais, bem como o relato de experiência do autor deste trabalho no último curso de formação profissional, atuando como coordenador pedagógico da ação educacional. Concluímos que a atuação desse profissional nos cursos de formação policial é de fundamental importância a fim de garantir o correto desenvolvimento do currículo formal de formação, quando usa práticas pedagógicas e metodologias de ensino adequadas ao desenvolvimento das competências profissionais nos futuros servidores, de forma técnica, criteriosa e responsável.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; ensino policial; currículo oculto; pedagogia do guerreiro; segurança pública.

ABSTRACT

We aim, in this article, to identify which actions of the pedagogical coordinator, a professional with a qualified technical-pedagogical perspective, can contribute to the pursuit of educational objectives and the development, in students, of desirable skills, while ensuring compliance and respect for regulatory documents by the instruction teams, aiming for excellence in the training of the Federal Penal Service. To this end, bibliographical and documentary research was carried out in a qualitative manner, as well as the author's experience report in the last professional training course, acting as pedagogical coordinator of the educational action. We conclude that the approximate performance of this professional in police training courses is of fundamental importance, to guarantee the correct development of the formal training curriculum, combining pedagogical practices and teaching methodologies appropriate to the development of professional skills in future civil servants. in a technical, judicious, and responsible manner.

Keywords: pedagogical coordination; police education; hidden curriculum; warrior pedagogy; public security.

¹ Graduado em Ciências Militares pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Pós graduação em Ciências Militares pela Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (ESAO). E-mail: alfacharlie77@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Os cursos de Formação Profissional das Forças Armadas e auxiliares são etapas obrigatórias para ingresso nas mais diversas instituições de Segurança Pública e Forças Militares, nas quais os postulantes ao ingresso nesses órgãos participam de várias atividades educacionais e instruções previstas na matriz curricular de formação do cargo almejado, visando ao desenvolvimento das competências necessárias para o efetivo exercício das atividades de trabalho. A esse respeito, Chiavenato (2009) considera que a formação profissional se baseia em “um processo educacional, aplicado de maneira sistemática e organizada, através do qual as pessoas aprendem conhecimentos, atitudes e habilidades em função dos objetivos definidos” (2009, p.288).

Cabe ressaltar que, hoje, as atividades finalísticas das instituições policiais exigem que o profissional exiba como padrão a conduta ética, cidadã, humanizada, profissional, técnica, respeitando uma grande quantidade de normas, objetivando a garantia constitucional dos direitos individuais e coletivos, o respeito aos Direitos Humanos, bem como aos preceitos fundamentais do Estado Democrático de Direito, devendo, para isso, apresentar extremo rigor técnico, refinada análise crítica e responsabilidade profissional e social na escolha dos conteúdos e na execução prática da formação do servidor policial:

O ensino policial é uma questão social de fundamental importância. Qual ensino? O ensino pautado em conhecimentos que objetivam discutir, redimensionar, repensar as configurações tradicionais dos currículos de educação policial, à luz das mutações e dos movimentos das sociedades contemporâneas. Currículos voltados à construção de outros modelos de polícia, afinados com pedagogias críticas e democráticas, opostas ao ensino arcaico que, apesar de muitas inovações, ainda se mantém. (SILVA, 2014, p. 144)

Contudo, fruto do processo histórico onde a formação policial recorrentemente reproduzia as relações de poder entre os que legalmente tem direito ao uso da força, sob a justificativa de que a “polícia” na vida de uma sociedade é um fator essencial para manter a ordem e garantir o exercício dos direitos fundamentais (CHANFANA; QUINTAS; CRUZ, 2011), tem o cidadão comum que se submeter ao Estado e suas instituições. Certas vezes, algumas práticas “pedagógicas” e a relação professor-aluno mostram aparente espelhamento de comportamentos laborais indesejáveis, devendo, com isso, serem alvos de análise, reflexão e atuação assertiva do Coordenador Pedagógico.

Nesse contexto, recorrentemente, os cursos de formação de natureza policial, tendo em vista suas dinâmicas e atividades didáticas pouco compreendidas, principalmente nas

disciplinas de natureza técnico-operacional, são alvos de questionamentos por parte da sociedade civil e dos órgãos de controle. Aparentemente, tal fato ocorre em decorrência da necessidade de se desenvolverem competências extremamente específicas nos futuros servidores, utilizando, muitas vezes, práticas pedagógicas pouco ortodoxas. Além disso, esses mecanismos de controle e fiscalização realizam a verificação quanto ao cometimento de eventuais excessos, condutas humilhantes, degradantes ou desumanas pelas equipes de instrução, com o intuito de salvaguardar a incolumidade dos alunos, evitar a naturalização dessas práticas e sua futura reprodução no contexto social e laboral.

Com o intuito de que, na execução do Curso de Formação Profissional da Secretaria Nacional de Políticas Penais, ainda que seja necessária a utilização de atividades e ferramentas didáticas pouco compreendidas, sejam observadas as diretrizes e regras institucionais, além dos conteúdos programáticos, atividades e práticas pedagógicas previstas nos planos de aula pelo corpo instrucional, é instituída a função de Coordenador Pedagógico, sendo esse o ator responsável por, entre outras atribuições, o auxílio aos instrutores nas atividades de ensino-aprendizagem, a verificação da correta execução das ações educacionais e a correção de eventuais descompassos ou condutas excessivas durante o desenvolvimento da formação dos novos servidores.

Nesse sentido, uma questão fundamental se apresenta como norteadora para o presente estudo: de que forma a atuação do Coordenador Pedagógico, junto às equipes de instrução, poderia contribuir para o desenvolvimento esperado das práticas pedagógicas previstas no Curso de Formação Profissional da Secretaria Nacional de Serviços Penais? Tendo como o objetivo principal, a resposta à questão apresentada, busca-se identificar quais as ações desse profissional, possuidor de um olhar técnico-pedagógico qualificado, podem contribuir para a consecução dos objetivos educacionais e ao desenvolvimento nos alunos das competências desejáveis, ao passo que asseguram a observância e o respeito aos documentos reguladores pelas equipes de instrução, visando à excelência na formação do Servidor Penal Federal.

Para isso, é relevante traçar três objetivos específicos, quais sejam: de se conhecer um breve histórico do ensino policial e sua situação atual, a fim de se compreenderem sucintamente alguns modelos de atuação; analisar algumas lógicas presentes no curso de formação profissional policial, inclusive o da Secretaria Nacional de Serviços Penais, e seus eventuais impactos; além do estudo sobre o papel do coordenador pedagógico, sua atuação no ensino policial e na formação da referida Secretaria, perpassando por um sucinto histórico evolutivo, bem como o conhecimento de suas práticas educativas.

Para investigar o tema e atingir esses objetivos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de documentos e o relato de experiência do autor em um trabalho realizado em 2022, como coordenador pedagógico no Curso de Formação Profissional do Departamento Penitenciário Nacional, hoje Secretaria Nacional de Políticas Penais.

Por fim, espera-se que os resultados apurados possam contribuir para a evolução da ciência pedagógica em uma área tão peculiar e especializada quanto o ensino técnico-operacional voltado para a Segurança Pública, haja vista ser essa uma lacuna científica importante, em decorrência do reconhecimento recente da Segurança Pública e Defesa Social como ciências sociais. Aliado a isso, deseja-se que tais respostas possam contribuir com ideias e atitudes práticas a serem implementadas nos cursos de formação profissional dessa natureza, visando à segurança jurídico-administrativa, pessoal e material dos atores envolvidos, ao melhoramento contínuo das práticas educacionais, bem como responder positivamente aos anseios sociais, que clama por modelos de atuação policial mais modernos, integrados e alinhados às necessidades da sociedade atual.

EVOLUÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO E DE ATUAÇÃO POLICIAL

O ensino policial, assim como as instituições nas quais esses acontecem, evoluem à medida que novos contextos políticos e necessidades, advindas das relações sociais, se apresentam. Tanto o ensino como a forma de atuação em segurança pública são dinâmicos, vivos e acompanham, ainda que em velocidades distintas, as transformações ocorridas na sociedade.

Inicialmente, resgata-se o conceito de segurança pública de Silva (1998), no qual, por necessidade de o Estado garantir a liberdade, a incolumidade física, a vida e a propriedade dos cidadãos, protegendo-os de males e perigos diversos, passa-se a limitar as liberdades individuais, a fim de se garantir as coletivas. Resgata-se, a partir desse conceito, o ditado popularmente conhecido de “sua liberdade acaba, onde a do outro começa.”.

Desde as sociedades mais antigas, os reinos, governos ou quaisquer outras formas de organização política, organizavam um efetivo responsável, não só pela defesa do território e do seu povo contra agressões externas, mas também, por vezes, pela tentativa de submissão e conquista de outras nações. Essas forças, quase sempre militarizadas, recebiam treinamento específico para que pudessem atuar em guerras, agindo naturalmente de forma enérgica e violenta, tendo em vista a natureza dos combates.

Contudo, geralmente o mesmo efetivo militarizado utilizado nos combates era usado para prover a segurança interna dessas comunidades, acarretando problemas de inadequação, à medida que as sociedades se modernizavam e formas de governo mais democráticas eram instituídas, trazendo a reboque os direitos civis, políticos e sociais, além da necessidade de garantia destes.

É nesse contexto que, no ano de 1667, por meio de um ato formal de Luiz XIV, nasceu a polícia, com o objetivo de “garantir a segurança da cidade, lutar contra a delinquência e a criminalidade, proteger a população contra os acidentes e as epidemias e cuidar da subsistência da cidade.” (TAVARES DOS SANTOS, 2019, p.158).

Grosso modo, embora haja o surgimento das instituições policiais em separado das forças militares, tendo sua natureza de atuação bastante distinta, elas herdaram, em grande parte, a carga ideológica, os valores, as crenças e os comportamentos das “irmãs mais velhas”. Frequentemente, adotam um modelo que reproduz diretamente o caráter e estrutura militares e, quando não, conforme afirma Ponciani (2005), assimilam um modelo “quase-militar”, ainda que sejam órgãos de segurança pública civis. (PONCIANI, 2005).

Essa herança, além do modelo de estruturação e organização internas, traz consigo, segundo Weber (1982), o monopólio do uso da força e a legitimação do uso da violência, tendo em vista a obrigação institucional de se prover a segurança pública. Além disso, engendra a reprodução de algumas dinâmicas, nem sempre desejáveis, tanto de atuação profissional, quanto no campo da formação profissional, dos treinamentos e das capacitações internas. (WEBER, 1982).

Para Weber (1982), a dominação social por parte do Estado Moderno se dá, mais fortemente, por meio dos mecanismos jurídico-legais, sendo realizada pelo moderno servidor do Estado e similares, por meio da burocracia estatal.

Nessa perspectiva, a fim de que haja a pretensa garantia da “segurança pública” pelo Estado e seus representantes, é imposta uma espécie de dominação social, onde “os fins justificam os meios”, lembrando um conceito popularmente difundido e atribuído a Maquiavel, mesmo que, formalmente, não se tenha escrito *ipsis litteris* tal passagem. O autor se aproxima mais da ideia de que, desde que o governante seja bem-sucedido nas suas ações, e esse deve ser, ainda que precise tomar medidas impopulares, tais procedimentos serão considerados “adequados” e corretos, o que se constata

[...] nas ações de todos os homens, em especial dos príncipes, onde não existe tribunal a que recorrer, o que importa é o sucesso das mesmas. Procure, pois, um príncipe, vencer e manter o Estado: os meios serão sempre julgados honrosos e por todos louvados (MAQUIAVEL, 1976, p.103).

Contudo, embora exista o poder delegado ao Estado (o “príncipe”) pelo pacto/contrato social estabelecido, de acordo com Weber (1982), o Estado Moderno Contemporâneo, comumente conhecido como Estado Democrático de Direito, contraria frontalmente o conceito de Maquiavel, no qual a prevalência dos interesses estatais justificaria a sua atuação desmedida. Para o autor, se, porventura, utilizam-se meios violentos para qualquer fim, o Estado e as autoridades públicas tornam-se reféns da possibilidade de sofrimento das consequências (WEBER, 1982).

No Brasil, assim como em outros países, a democratização revela desigualdades e diferentes estratos sociais, acarretando a multiplicação de relatos do uso da força pelo Estado de forma desproporcional, desmedida e desarrazoada, trazendo à baila a discussão sobre a legitimidade deste uso, na forma como se apresenta.

As condutas violentas, truculentas e opressoras das forças de segurança pública, passando pelo governo Vargas (1930-1945) mas, sobretudo, durante os governos militares (1964-1985), desrespeitando os direitos individuais e coletivos, além de agirem de forma totalmente contrária aos princípios “ditos” democráticos, levavam o modelo policial vigente ao total descrédito perante a população, encontrando seu maior momento de rejeição com a promulgação da Constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã, que marca o processo de redemocratização nacional.

Nesse contexto, o modelo de formação das polícias brasileiras passa a ser questionado, à luz dos Direitos Humanos, pela sociedade organizada que clama por cidadania, pelo respeito aos direitos e garantias constitucionais, e principalmente pelo efetivo provimento da segurança pública, atribuição regimental dessas organizações. Aos olhos de muitos, estas não conseguiam cumprir o papel preventivo aos crimes, atuando apenas de forma reativa, repressiva e violenta, gerando, como compreendido por Donnicci (1990), quase sempre, efeitos colaterais contra a própria população, matando impunemente, além de construir cultural e simbolicamente “superbandidos” e “superpoliciais” (DONNICCI, 1990, p.59).

Promove-se o discurso, como dito por Jancondino (2015), de guerra contra o crime e contra as grandes organizações criminosas, no qual, tendo em vista o estado de “exceção” vivenciado, justifica-se a adoção, quando necessário, de condutas aberrantes, exageradas, desmedidas e, muitas vezes, acima da lei. Como amplamente noticiado pelos veículos de comunicação, em muitas ações policiais são verificadas arbitrariedades, truculências e o cometimento de crimes, sem contar as eventuais vítimas civis, encaradas

como danos colaterais, algo comum a todo conflito armado. (JACONDINO, 2015)

Diante desse cenário, inúmeros são os questionamentos sobre a forma de atuação das polícias e, por conseguinte, seu modelo formativo, tendo em vista ser, atualmente, inaceitável a reprodução de práticas semelhantes às das guerras, sob a justificativa de uma pretensa manutenção da ordem pública e, paradoxalmente, da paz social:

Nossa hipótese acerca da violência (e da corrupção, uma das suas formas correlatas) que acompanha a prática profissional de alguns policiais brasileiros, é a de que esta violência é um fenômeno que articula os impactos de uma cultura institucional/organizacional que envolve o trabalho policial, historicamente hierarquizada (embasada no modelo burocrático-militar) e socialmente discriminatório (por meio da qual a população exige destes profissionais, mesmo que de forma velada, uma ação violenta e discriminatória em relação a certos grupos sociais); com um modelo de formação/educação policial que não permite ao profissional agir de forma autônoma (JACONDINO, 2017, p. 85).

Com a flagrante crise das instituições policiais, decorrente da sua forma de atuação em sociedade, surgem diversos movimentos de clamor pela “profissionalização” dessas instituições. De acordo com Poncioni (2017), passa-se a buscar a produção/reprodução de “uma polícia mais padronizada”, a partir de indicadores específicos, “concebidos como essenciais para moldar uma nova espécie de policial qualificado como “profissional”(PONCIONI, 2017, p.125).

Assim, o Estado Democrático de Direito, a modernidade, a globalização e a evolução das instituições trazem consigo a necessidade de ruptura dos modelos policiais historicamente estabelecidos e decantados.

Historicamente, o modelo que se estabelece com mais força, na verdade, é a mistura, quase simbiótica, de dois diferentes, o “*military-bureacratic model*” e o “*law enforcement*” (PONSAERS, 2001). O primeiro se baseia na burocracia e no militarismo para, principalmente, padronizar seu efetivo e sua forma de atuação, promover o distanciamento de interferências políticas, estruturar hierarquicamente seus servidores (formal ou presumidamente), disciplinar as condutas, adotar a meritocracia, realizar a especialização das funções e dos processos, entre outros. O segundo, no estrito cumprimento daquilo que a lei e os demais normativos dizem para fazer (ou não), aliado ao combate direto de tudo o que se configura como crime e à atuação restrita aos limites da sua atribuição legal, sempre de forma reativa e sem margem para autonomia.

Notadamente, tendo em vista sua configuração legalista, disciplinar, verticalizada, além de cartesiana e repressiva, a polícia “tradicional” se mostra inadequada à sociedade atual, notadamente dinâmica, diversificada, tecnológica, interligada e em constante

transformação. Necessita-se de um policial, não mais formado apenas tecnicamente pelas academias de polícia. Tampouco, ele pode ser um mero reprodutor de práticas ultrapassadas, descompassadas e descasadas da atualidade. Precisa-se um profissional do futuro: crítico, educado, cortês, ético, flexível, adaptável, criativo, além de efetivo preventor e resolvidor de conflitos. Acima de tudo, ele deve ser um profissional policial e policial profissional, cidadão de bem e do bem, a fim de que se rompa, em definitivo, com a arraigada narrativa do “campo de batalha” e do “estado de guerra”.

Nessa perspectiva, urge a necessidade da adoção de um novo modelo profissional que

que enfatize o serviço público, a discrição do policial, forjada por alto nível de educação e treinamento, e a busca de uma relação mais estreita entre a polícia e a comunidade, característico das sociedades democráticas. (PONCIONI, 2013, p.51)

Deseja-se que o “novo” policial tenha o nível de criticidade, autonomia, versatilidade e educação bem desenvolvidos, haja vista a diversidade de situações, cenários e públicos que esse profissional está e estará sujeito a lidar, frente a esse “Admirável mundo novo”, tomando emprestado o título do romance de Aldous Huxley, datado de 1932.

A esse respeito, Goldstein (2017), em seus estudos, alerta que é preciso atingir o cerne do problema, que se consubstancia na incrementação de serviço policial de qualidade, que provém da educação/formação de qualidade” (apud OLIVEIRA; JACONDINO, 2022).

Nesse sentido, para a construção desse inovador formato de se “fazer polícia”, exibindo no seu “core” um servidor policial moderno, faz-se necessária a adoção de um currículo de formação renovado e em constante revisão, adequado ao novo perfil de atuação requeridos, respondendo, assim, aos anseios da sociedade atual, democrática, republicana e em constante transformação. Devem-se desenvolver práticas pedagógicas modernas, efetivas e inteligentes, respeitando a modernidade, à tecnologia e a massiva conexão digital, sem renunciar àquelas já experimentadas, consolidadas e reconhecidamente produtivas.

CURSO DE FORMAÇÃO: *LOCUS* DE (DES)CONSTRUÇÃO

O agente de segurança pública que atuará em sociedade, modificando e sendo modificado pelo meio, independentemente de sua área finalística e do público ao qual se destinam suas ações, é formado nos bancos das academias e demais centros de formação profissional. São nessas instituições que se aprendem os conhecimentos, ferramentas,

técnicas e táticas necessários ao exercício funcional de suas atividades, bem como a cultura, os valores, os costumes e demais informações inerentes à sua integração à instituição e/ou organização de ingresso, viabilizando o convívio e a composição do novo grupo social.

Importa destacar que instituições sociais são diferentes de organizações. As primeiras, de acordo com Scott (1996, p.12) são classificadas como “um sistema de normas que regulam as relações entre os indivíduos e que definem como estas relações devem ser”, diferindo das organizações. Conforme Albuquerque, “uma diferença básica entre instituições e organizações refere-se ao nível de sistematização das regras e normas sociais; quanto mais sistematizadas, mais se aproximam do que é uma organização”. (ALBUQUERQUE, 1986).

Contudo, baseado em conceitos sociológicos, de acordo com o estabelecimento, manutenção, amadurecimento e perenização de uma organização, essa pode se tornar uma instituição, por meio do processo de “institucionalização” (SCOTT, 1996)

Nesse contexto, as polícias, muito mais que organizações, são verdadeiras instituições, com um conjunto bem estabelecido de regras, dinâmicas, estratificações, linguagens e relações de poder próprias, exibindo, inclusive, uma cultura particular que se entremeia e se confunde com a do próprio indivíduo componente. Essa fusão indivíduo-instituição, em que o primeiro atua em nome da segunda e esta, por sua vez, é personificada pelo primeiro, inicia-se no processo de aculturação decorrente da socialização acadêmico-escolar de formação, sendo, após isso, legitimada e solidificada através da prática profissional.

De acordo com Weiss e Soares (2021), a partir dos conceitos do sociólogo francês Émile Durkheim, evidencia-se que a educação tem fator preponderante na socialização dos indivíduos componentes de um grupo social, haja vista que esse considera a educação como a ferramenta de socialização responsável por introduzir os indivíduos nas regras sociais desde a infância.

Diante disso, revela-se a importância da formação na vida profissional do futuro policial, pois, além do conteúdo técnico que recebe, ele vive uma espécie de aculturação, simultânea a um paulatino processo de integração ao novo grupo, a fim de que possa ser recebido na nova “sociedade”, a policial.

Nesse sentido, conforme a abordagem sociointeracionista vygotskyana, citada pelos autores Bandeira e Correia (2020), a aprendizagem se dá por meio da plena interação do homem com o seu semelhante e com o mundo, transformando e sendo transformado.

Assim, o ambiente instrucional, propiciador de frequentes interações biopsicossociais, mostra-se como um local extremamente favorável para a construção integral do servidor policial.

Conforme visto anteriormente, além dos aspectos educacionais e formativos próprios das academias, existe a gradual integração ao grupo, fruto de um processo de “desnaturação”, comum aos cursos de formação de natureza policial. Essa ocorre derivada, dentre outras coisas, de atividades como o corte de cabelo padronizado, o uso de um uniforme igual por todos, o “abandono” dos nomes e a adoção de numéricas de identificação, entre outras práticas potencialmente despersonalizantes. “Apagam-se”, assim, suas identidades individuais para adquirirem a identidade do grupo, que se compõe de uma massa única de indivíduos-alunos, vistos de forma quantitativa, não mais qualitativa.

Goffman denomina o processo anteriormente citado como a “mortificação do eu”, por meio do qual os processos vivenciados, os ritos e a atmosfera desenvolvida nesses ambientes funcionam como instâncias de adaptação para a nova cultura institucional. Ainda para o autor, “os processos pelos quais o ‘eu’ da pessoa é mortificado são relativamente padronizados nas instituições totais” (GOFFMAN, 1987, p.24-39).

Logo, percebe-se a ocorrência de uma socialização secundária (WEISS; SOARES, 2021), decorrente da gradual integração ao novo grupo social e, por conseguinte, à instituição a qual pretende fazer parte.

No centro dessa lógica, encontra-se o supramencionado processo de desnaturação, no qual, além de propiciar a homogeneização de comportamentos, despertar os sentimentos de identificação grupal e de pertencimento institucional, ainda, em certa escala, são capazes de remover os subjetivismos e as manias, danosos à construção de certos saberes, valores e hábitos desejáveis. Parte-se do pressuposto, conforme o conceito de John Locke (1690), da instituição de uma “tábula-rasa” forçada, propiciando o desenvolvimento das competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), a internalização da cultura institucional e a impressão das crenças e valores historicamente praticados, de forma silente e suavizada.

Importa perceber que, a partir das dinâmicas ora mencionadas, apresenta-se um fenômeno observado por Durkheim, denominado como “solidariedade mecânica”, no qual a personalidade individual é suprimida em prol do surgimento e/ou da revelação de uma personalidade coletiva, de grupo, de corpo:

Daí resulta uma solidariedade *sui generis* que, nascida das semelhanças, vincula diretamente o indivíduo à sociedade [...]Essa solidariedade não consiste apenas

num apego geral e indeterminado do indivíduo ao grupo, mas também torna harmônico o detalhe dos movimentos. De fato, como são os mesmos em toda parte, esses móveis coletivos produzem em toda parte os mesmos efeitos. Por conseguinte, cada vez que entram em jogo, as vontades se movem espontaneamente e em conjunto no mesmo sentido (DURKHEIM, 1999, p.79).

Nesse sentido, o curso de formação profissional, amplificado pelo contexto compressivo, estressor e repressivo da academia, são tanto propiciadores de condições favoráveis à “forja” do novo agente de segurança pública, quanto funcionam como elementos críticos e complexos, haja vista os alunos estarem em uma condição de extrema vulnerabilidade biopsicoemocional, decorrente da situação natural de passividade e impotência frente às equipes de instrução e às atividades planejadas de curso.

Além disso, o próprio contexto formativo traz consigo um mecanismo de docilização (FOUCAULT, 1999) forçada, pelo qual, por meio dos fatores anteriormente expostos e pelas relações de poder advindas da hierarquia, real ou presumida, o discente-candidato, indivíduo de menor poder e maior “subordinação”, torna-se altamente “absorvente” e “acrítico”, estando, assim, mais suscetível à internalização de conteúdos e práticas, inclusive, os indesejados.

Revela-se então que, tão importante quanto a montagem do currículo, a elaboração dos conteúdos formais e a escolha das atividades didáticas a serem desenvolvidas, são as práticas educacionais adotadas pelas equipes de instrução, pois, sabidamente, nos ambientes formativos, existe, conforme relatado por Pacheco (1996), o desenvolvimento de um “currículo oculto” ou implícito, responsável, ainda que velada e marginalmente, por aprendizados diversos daqueles formalmente estabelecidos. Desenvolve-se por meio de “outras formas de fazer” (ou não), ideologias pessoais e/ou grupais, maneirismos, místicas, dialetos e outros aspectos socioculturais.

Sobre o currículo oculto, embora não se refira aos saberes pretendidos no planejamento, Moreira reporta que esse tem grande influência no processo educativo desenvolvido, carregando em si “[...] rituais e práticas, relações hierárquicas e de poder, regras e procedimentos; características físicas do ambiente escolar; característica da natureza do agrupamento humano presente na escola; e, finalmente, mensagens implícitas no discurso do professor [...]” (MOREIRA, 1992, p.24)

Importa ressaltar que, muito além das diretrizes, do conteúdo, das normas e do discurso formal, existe o potencial “educativo” do “discurso do discurso”, sendo compreendido como os comentários e intervenções realizados pelos instrutores acerca de eventuais concordâncias ou discordâncias do conteúdo e das práticas curriculares formais.

Além disso, os exemplos trabalhados em aula, os comportamentos, o gestual, a interação instrutor-colaborador e com os alunos, a abertura às participações e confrontações, o linguajar utilizado, a apresentação individual, além das mais diversas variáveis envolvidas na dinâmica de ensino-aprendizagem, compõe a formação individual do aluno, mesmo que de forma indireta e indesejada.

Com isso, mostra-se a necessidade de se haver a preocupação, não só em relação ao “que fazer”, mas também sobre o “como fazer”, e, por extensão, a propósito do “como não fazer”. Visivelmente, apartados dos conteúdos e das práticas formais e/ou reais, aqueles previstos no planejamento e desenvolvidos na execução da ação educacional, existem os desenvolvimentos de currículos oculto e/ou de pedagogias paralelas/informais, potencialmente invalidantes, parcial ou totalmente, dos objetivos pretendidos inicialmente, que podem acarretar na desacreditação institucional pelos novos sujeitos-entrantes.

Assim, desenha-se um fator de risco aumentado para, após a formação, serem praticadas, por esses novos agentes públicos, condutas indesejadas, que reproduzem os velhos modelos de atuação policial, anteriormente descritos, ainda que, teoricamente, não tenham sido objeto de estudo, tampouco estimulados.

De acordo com as concepções de currículo adotadas por Perrenoud (1995), existe uma clara distinção entre o currículo oculto e o currículo real, sendo este último a representação da ação de execução prática do currículo formal. Importa ressaltar que, para isso, foi adotada a visão particular de Perrenoud (1995), segundo a qual a cultura que deve ser concretamente ensinada e avaliada na aula é o chamado currículo formal. Esse apenas fornece uma base, um ponto de partida a partir da qual os professores vão desenvolver uma trama de conceitos, ações, metodologias e normas de conduta. O professor realiza, portanto, um trabalho permanente de reinvenção e concretização do currículo formal (PERRENOUD, 1995).

Diante das dinâmicas que acontecem simultaneamente no ambiente de formação policial, ele funciona não só como uma arena de disputas entre o pretendido e o combatido, mas também como um *locus* de simbolismos, místicas e narrativas institucionais. Vive-se então um dos principais dilemas, comum a boa parte dos cursos dessa natureza, independente da instituição que os desenvolve. De um lado, há a pretensa execução do currículo formal, respeitando-se as diretrizes educacionais e objetivando o alcance das competências do “dever ser”; de outro existe a execução prática da ação formativa, que pode caminhar, tanto na direção desejada, quanto contrariamente a essa, o que pode ser

fruto do desenvolvimento do citado currículo oculto/informal, de características, muitas vezes, questionadoras, desafiantes e/ou invalidantes do documento institucionalmente produzido. Corre-se, assim, o risco do reforço de velhas práticas e comportamentos, considerados indesejados pela instituição, frequentemente denunciados pela sociedade civil e recorrentemente combatidos pelos órgãos de controle.

Por fim, cabe destacar que, nesses espaços, vivencia-se uma das maiores complexidades das formações policiais modernas, o paradoxo de uma instituição que se situa entre a necessidade de se desenvolver a autonomia, a proatividade, a flexibilidade e o pensamento crítico no novo operador de segurança pública, ao mesmo tempo que prepara o agente de segurança pública para lidar com inúmeras situações distintas que esse pode enfrentar, e a obrigatoriedade de ação conforme padrões, regras e procedimentos rígidos e pré-estabelecidos, obedecendo à unidade de comando, respeitando a integridade tática, entre outros princípios de atuação profissional.

O CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS PENAIS

A Secretaria Nacional de Políticas Penais é o órgão executivo que acompanha e controla a aplicação da Lei de Execução Penal e das diretrizes da Política Penitenciária Nacional, tendo suas competências atribuídas por meio da lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 que, inclusive, de acordo com seu primeiro parágrafo, tem a incumbência de coordenar e supervisionar os estabelecimento penais e de internamento federais, mais conhecidos como Penitenciárias Federais. Seu quadro de servidores efetivos é composto pelos Agentes Federais de Execução Penal, Especialistas Federais em Assistência à Execução Penal e Técnicos Federais em Assistência à Execução Penal, sendo tratado, no presente estudo, de forma mais detida, a formação do primeiro cargo, tendo em vista a sua natureza de atuação direta, a saber a segurança pública e as ações de cunho policial.

Cabe salientar que, a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 104, de 2019 (BRASIL, 2019), as polícias penais federal, estaduais e distrital passam a fazer parte do art. 144 da Constituição Federal de 1988, tendo no seu texto, a seguinte redação:

A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos: VI - polícias penais federal, estaduais e distrital.

Contudo, a fim de que seja criada a Polícia Penal Federal, de fato e de direito,

ainda que haja o reconhecimento constitucional da sua existência e das suas atribuições, sendo responsável pela “segurança dos estabelecimentos penais” federais (Constituição Federal, 1988), essa carece de regulamentação legal, hoje em trâmite e discussão.

Tal contextualização se mostra importante, pois é nesse cenário de constantes transformações, em que o extinto Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) dá origem à Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), instituição a qual estará “vinculada” a futura Polícia Penal Federal (PPF). Cabe destacar que a última formação de Agentes Federais de Execução Penal (AFEP) foi realizada no ano de 2022, enfrentando, o aluno de formação, desde já, uma crise de identidade profissional, se estaria sendo formado AFEP ou policial penal federal.

É nesse contexto que, a Escola Nacional de Serviços Penais (ESPEN), escola de governo da referida secretaria nacional, criada por meio da Portaria N° 3123, de 3 de dezembro de 2012, tendo como objetivo geral “*fomentar e executar estratégias de formação inicial e continuada, pesquisa e executar estratégias de formação inicial e continuada, pesquisa, formulação de doutrina e aperfeiçoamento profissional em serviços penais...*”, executa a formação profissional dos novos servidores para a composição dos quadros efetivos da instituição.

Foram trabalhadas dezenove (19) disciplinas, divididas em diferentes eixos educacionais, com o intuito de que o futuro servidor fosse capacitado da forma mais completa possível, buscando-se tratar o sujeito-aprendente como ser complexo que é, dotado de pensamentos, sentimentos e vontades próprias. Essas disciplinas buscaram prepará-los para a atuação profissional de maneira excelente, desenvolvendo as competências necessárias para suas atividades, seja em situações de paz e tranquilidade, seja de estresse, caos e crise.

Foram desenvolvidas temáticas que vão desde o pólo mais garantista, ligadas fortemente ao agir ético, pautado nos direitos humanos e na perspectiva ressocializadora, até o que, por quebra do estado de normalidade e paz social, necessitaria de ações mais duras e contundentes do Estado, a fim de se resolver a eventual crise, como *Gerenciamento de Crises, Defesa Pessoal, Intervenção Tática Prisional* etc, sempre pautadas no uso escalonado, proporcional e progressivo da força, buscando a melhor solução com o menor dano possível.

A dinâmica de execução do curso, conforme o arranjo dos quadros de trabalho semanal (QTS), documento responsável pela distribuição das aulas diárias no período de

uma semana educacional útil, trazia, recorrentemente, em uma mesma jornada diária de instruções, encontros destinados aos estudos de direitos humanos, questões ligadas à ressocialização, além do desenvolvimento de competência sociais e, em outros momentos, atividades de confrontação e de crise, produzindo fortes desafios físicos, psicológicos e emocionais, como, por exemplo, as disciplinas de cunho mais operacional.

Levantam-se, então, importantes questionamentos a serem enfrentados futuramente, quais sejam: até que ponto o arranjo pulverizado de diferentes disciplinas ao longo do período formativo pode invalidar, total ou parcialmente, o desenvolvimento das competências pretendidas, haja vista o pretenso antagonismo que algumas podem representar? Além disso, de forma mais específica, qual o potencial impacto (positivo ou negativo) dessa “amplitude educacional” dentro de uma mesma jornada diária de formação? Teria a distribuição fragmentada das disciplinas, a capacidade de oferecer uma maior capacidade de racionalização dos conteúdos frente às diferentes situações práticas, ou tal prática contraproduz o que se busca desenvolver, devendo, assim, ser repensada?

As lógicas que levam aos questionamentos supramencionados, ainda que abordadas de forma incipiente e marginal, somadas às dinâmicas, conflitos e situações anteriormente relatados neste estudo, em geral, se revelam normais aos cursos de formação policial, não diferentemente o da SENAPPEN. Com isso, observa-se o quão complexa é a empreitada formativa do servidor da segurança pública, em especial, do Agente Federal de Execução Penal.

Ao passo que esse novo agente de segurança pública deva ser capacitado nas competências funcionais elencadas na matriz curricular de formação, a saber, os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao exercício da profissão, é fundamental que haja a correta modulação institucional das formas do seu desenvolvimento, exercendo-se um olhar crítico-reflexivo e fiscalizador, além de uma disposição revisional e potencialmente corretiva sobre as práticas educacionais desenvolvidas, a fim de que, futuramente, essas ações se traduzam em boas práticas profissionais pelos egressos, tendo a capacidade de mobilização das competências de forma eficaz e eficiente, “se e quando” precisas, de forma parcimoniosa e de acordo com as especificidades de cada situação.

Nesse sentido, objetivando o acompanhamento aproximado das ações educacionais desenvolvidas, buscando o atendimento pleno das aspirações institucionais, foram instituídas, por meio da Portaria GAB-DEPEN N° 51, de 24 de março de 2022,

diversas equipes, conselhos, comissões e outras estruturas de governança, visando a realizarem a gestão, consultoria, fiscalização e revisão das atividades do curso de formação profissional, bem como prestarem o apoio necessário aos atores educacionais envolvidos.

É das relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas entre as equipes de instrução e os alunos, no Curso de Formação da SENAPPEN, que emerge a figura do coordenador pedagógico da Escola Nacional de Serviços Penais, atuando de forma próxima aos atores educacionais, em especial, aos instrutores, no intuito de agir, entre outras atribuições, como facilitador, mediador, orientador, fiscal e reformador das práticas desenvolvidas.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS TRANSFORMAÇÕES

A função de coordenação pedagógica nas instituições de ensino é fruto de uma construção histórica, já tendo sido ligada à inúmeras atribuições e práticas distintas, transitando ora entre as rusgas e o antagonismo com os demais atores educacionais, sobretudo os professores, ora sendo reconhecido como um profissional fundamental para a administração de grande parte das variáveis que impactam a relação de ensino-aprendizagem, seja de forma direta e/ou indireta, sendo esse último entendimento, o que, aparentemente, prevalece hoje.

Inicialmente, a atividade do coordenador pedagógico nas escolas consistia na execução de atividades de “supervisão”, melhor explicando, de fiscalização das atividades docentes, trabalhando, de acordo com Ferreira (2007), no apontamento de falhas e na realização de críticas ao trabalho desenvolvido pelo corpo docente, em uma posição antagônica e pouco contributiva, replicando o já existente modelo de supervisão de produção da indústria, função essa ligada à gestão institucional.

Com a implantação do governo militar, a partir da década de 1960, foi implantada a tendência pedagógica tecnicista, que reproduzia o modelo empresarial nas escolas, visando à preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Nessa época, o coordenador pedagógico, além de “controlador” das práticas pedagógicas, também era o responsável pela verificação do discurso utilizado, das narrativas desenvolvidas e da execução do currículo e dos procedimentos didáticos.

Perceptivelmente, nota-se que a figura desse profissional era fortemente ligada à administração central, que, por seu intermédio, exercia as condutas de fiscalização,

repressão e, às vezes, de “punição”. Despertava-se, a partir dessas práticas, flagrantes contrariedades, principalmente pelos docentes, sendo um importante dificultador de ações, nesses complexos ambientes, quais sejam os educacionais e formativos. Não havia o desenvolvimento do necessário vínculo de confiança entre os atores envolvidos no processo de ensino.

Com base nas problemáticas historicamente envolvidas na construção do papel do coordenador pedagógico, ora no papel reconhecidamente repressivo, autoritário e centralizador do “supervisor”, carecia-se de que a sua função originária fosse finalmente definida e legitimada frente aos demais atores educacionais, sendo o seu mister, o fazer-pedagógico, efetivamente exercido, contribuindo para a facilitação do processo educacional.

A respeito das atribuições da supervisão escolar, Vasconcellos (2007) considera que:

A supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis 5 para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é *dicário* (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (VASCONCELLOS, 2007, p. 86-87).

É no contexto da redemocratização vivenciado ao final dos governos militares, do movimento “Diretas Já!” e da conseguinte publicação da nova Constituição Federal (1988), na presença de um ambiente extremamente avesso e adverso à quaisquer condutas minimamente autoritárias, que o papel do coordenador/supervisor é questionado, sendo verificada a necessidade de se desenhar um novo perfil de atuação mais voltado para o trabalho harmônico, colaborativo e sincrônico com os atores educacionais, visando à criação de um espaço otimizado de desenvolvimento das práticas educacionais.

Nesse mesmo período, a atenção governamental volta-se para a melhoria na qualidade de ensino e das práticas educacionais, tendo na figura do coordenador pedagógico um importante articulador e mediador, junto à instituição, que representa o currículo escolar e as diretrizes educacionais, e os docentes, que são os que efetivam a prática destes documentos instrucionais junto aos alunos.

Assim, superando-se a dicotomia até então vivenciada, em que, de um lado encontrava-se o coordenador, representando os interesses institucionais e/ou governamentais, e do outro, os docentes, passa-se à função da gestão educacional, mediando os processos e as práticas educativas desenvolvidas na escola (WALTRICK, 2008, p. 48), agindo de forma colaborativa, integrada e dialógica, com o objetivo de se buscar a melhoria contínua dos processos de ensino aprendizagem.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico passa a ser “co-autor” do processo de ensino-aprendizagem, com a atuação aproximada junto ao corpo docente, tendo um olhar atento direcionado aos alunos e suas necessidades, combatendo eventuais problemas, interferências ou demais variáveis que possam prejudicar o desenvolvimento integral dos educandos, como perfeitamente exposto por Vasconcellos (2002):

É importante lembrar que, antes de qualquer coisa, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumana a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola, etc. (VASCONCELLOS, 2002, p. 87).

É por meio da publicação da Lei nº 9394/96 que versa sobre as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art.º 64, que se definem as exigências para a atuação profissional nas funções de supervisão e orientação escolar, próprias do coordenador pedagógico, trazendo, ao mesmo tempo que no contexto fático e temporal, o amparo normativo, legitimando a atividade frente à sociedade, delimitando suas reais funções e reconhecendo a importância da função para a atividade educacional, ao estabelecer a exigência de ensino dessa área de estudos no curso de Pedagogia:

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A partir daí, dia a dia, a atuação do coordenador pedagógico como articulador da política educacional e do projeto pedagógico junto aos atores envolvidos no fazer educacional vem se consolidando, sempre em parceria com o corpo docente, atuando na sua motivação, no incentivo à inovação, na introdução de práticas pedagógicas ajustadas à cada situação, na modificação de atividades descompassadas ou antipedagógicas, além da preocupação constante com a qualidade do ambiente escolar e da educação ofertada para os discentes.

Nesse sentido, Vasconcellos (2007), define bem a importância desse profissional no contexto escolar, se tornando um elemento fundamental para a práxis educacional, que é composta das seguintes dimensões:

[...] reflexiva ao auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem; organizativa ao articular o trabalho dos diversos atores escolares; conectiva por possibilitar interrelação entre os professores gestores, funcionários, pais e alunos; interventiva quando modifica algumas práticas arraigadas que não traduzem mais o ideal de escola e por fim, avaliativa, ao estabelecer a necessidade de repensar o processo educativo em busca de melhorias.

No ambiente educacional policial, em especial no contexto da formação profissional dos novos servidores, a atuação do coordenador pedagógico, além de todas as funções anteriormente descritas, ganha maior complexidade, tendo em vista a incorporação de novas variáveis, próprias do diferente universo vivencial. Passa-se a tratar da educação corporativa em segurança pública, integrando novas e diferentes variáveis, que se mostram extremamente importantes e críticas, por seus impactos durante e, principalmente, pós-formação.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO POLICIAL

Como já foi tratado no presente estudo, o ambiente de formação policial traz consigo a necessidade de se capacitarem os futuros servidores para o exercício das suas atividades profissionais, seguindo, para isso, as diretrizes político-educacionais e os documentos instrucionais institucionais, como, por exemplo, as matrizes curriculares de formação, os perfis profissiográficos, planos de disciplina e de aula, entre outros.

Na execução da prática formativa, observa-se, muitas vezes, o desenvolvimento simultâneo do currículo formal, previsto e planejado; o currículo real, derivado da implementação do anterior; e o currículo oculto, fruto do descompasso discursivo entre o “ser” e o “dever ser” educacional, além da apropriação indébita de algumas práticas educacionais para o desenvolvimento de conteúdos/atividades estranhos aos institucionalmente definidos.

Nos cursos dessa natureza, existe a necessidade de se desenvolverem competências bastante específicas, especialmente as de caráter atitudinal, como, por exemplo, a rusticidade, a resiliência, a pró-atividade, o raciocínio rápido, a ação sob estresse, o espírito de corpo, a agressividade controlada, entre outras. Além disso, é impreterível a “forja” dos

valores institucionais, em um curto espaço de tempo. Para isso, muitas vezes, são utilizadas práticas pedagógicas pouco ortodoxas, no que se refere à pedagogia ocidental, principalmente na execução das disciplinas técnico-operacionais, a fim de que haja o despertar dessas qualidades, competências e capacidades no servidor em formação.

De acordo com Magalhães (2023), há uma clara distinção entre a pedagogia tradicional e aquela utilizada na formação do servidor militar ou que foi submetido a algum aspecto do processo de socialização militar:

É importante deixar claro que as ideias e as práticas do ensino militar não têm paralelo na educação escolar do mundo civil, cuja matriz é a mentalidade democrática, que, segundo Allan Bloom (1989) repousa sobre a rejeição da noção de uma natureza humana universal em nome da qual se deveriam impor regras ou padrões. (MAGALHÃES, 2023 p. 26)

Embora aparentemente questionáveis pelos desconhecedores do universo técnico-operacionais, as práticas pedagógicas empregadas são utilizadas desde os primeiros povos que se tem notícia, independente da sua localização geográfica, práticas e costumes, caso houvesse a imposição de alguma “força” para a defesa dos seus integrantes e a conquista de novos territórios. Invariavelmente, passava-se à formação desse efetivo selecionado, a qual era permeada de desafios, sacrifícios, exercícios extenuantes, sofrimentos, contrariedades e outras dificuldades, que funcionavam como a “forja” do guerreiro.

Para Magalhães (2023):

Além de não ser moderno, o modelo educativo militar não é cristão. É, na verdade, anterior ao cristianismo e desconhece, portanto, a categoria ético-afetiva da compaixão, que é própria do universo mental cristológico. Nesse sentido, a *Educação do Guerreiro* é voltada para o fortalecimento da pessoa, que deve ser forjada na dureza e nas adversidades, a fim de superar limites físicos e psicológicos e realizar o que não é frequente na experiência humana ordinária. Desse modo, a educação militar é, sem dúvida, cruel, mas não necessariamente sádica (MAGALHÃES, 2023 p. 28).

A “Educação do Guerreiro” é uma práxis de culto ao simbólico, aos arquétipos, à representatividade, à evocação dos ídolos, heróis, lendas, símbolos e tudo aquilo que tenha significado e peso psicoemocional. É uma educação de valorização da força física e mental, do ímpeto pela vitória, da conquista do objetivo, da superação das dificuldades, do desafio aos limites, do sacrifício individual, da vitória sobre a morte, de quem se era, para quem se deseja tornar, em suma, é a pedagogia da transformação e do renascimento.

Nesse sentido, escreve Magalhães (2023):

[...] o imaginário da educação militar visa à formação de um tipo de sensibilidade e de visão de mundo próprias do soldado, a partir de uma característica fundamental da profissão militar: a possibilidade de confronto com o inimigo e a

necessidade de manter-se firme diante da ameaça de morte. Este imaginário caracteriza-se por um tipo específico de socialização profissional, centrada em um complexo arcabouço de símbolos, metáforas e arquétipos, que pode ser interpretada a partir de uma mitanálise. (MAGALHÃES, 2023 p.40-41).

Nessa transformação daquele que se era para aquele que “deve ser”, o agente de segurança pública passa por um processo de despersonalização, natural à formação, com o fito de imprimir essa “nova identidade” vinculada a uma identidade grupal e institucional, tal como caracterizada por Huggins, Haritos-Fatouros e Zimbardo (2006), que, por ocasião, nomeia de “identidade militarizada”, conforme o que se verifica-abixo:

Não sendo mais identificado como o homem que fora e, a partir de então, como um “guerreiro” que tinha um “nome de guerra” e um número que ocultavam sua identidade, a verdadeira identidade do treinando fora separada de seu status civil e estava então madura para ser remodelada como uma identidade inteiramente militarizada (HUGGINS; HARITOS-FATOUROS; ZIMBARDO, 2006, p. 275).

Contudo, ainda que haja momentos desafiadores e dificuldades, tais práticas pedagógicas não devem ser confundidas com uma “pedagogia do sofrimento” ou “da violência” (FRANÇA; GOMES, 2015), nas quais o foco seja a prática por ela mesma e não o despertar das competências desejadas. Nada se tem a ver com a imposição do sofrimento e da dor em si mesma, estando descasadas com as finalidades pedagógicas e a necessidade real e incondicional da formação profissional. Assim sendo, as atividades dessa natureza devem estar obrigatoriamente documentadas, justificadas e previamente validadas, a fim de que não se confundam com práticas meramente humilhantes e degradantes.

É importante salientar que a formação policial, no seu sentido abrangente, não pode ser confundida com uma formação para a guerra, embora se reproduza veementemente o discurso de um suposto “estado de guerra” (civil) no Brasil. Essa narrativa caminha, quase sempre, na tentativa de justificação de algumas condutas historicamente executadas e profundamente arraigadas no seio das muitas instituições de segurança pública, sendo comumente replicadas junto à população. Tal lógica, eminentemente belicosa, ignora importantes conceitos fundantes do modelo de segurança pública, que são a defesa da vida, a manutenção da ordem pública, a paz social e a garantia de direitos.

Na perspectiva de formação para o iminente combate, frequentemente se valorizam as disciplinas operacionais como mais importantes do que as de caráter humanístico, social e assistencial, sendo essa dimensão reproduzida, não raras vezes, por discursos e narrativas de parte do corpo instrucional, direcionando o foco da atenção dos alunos para a urgência e emergência do “iminente” combate, da política de enfrentamento e do reforço da violência como resolvedora dos problemas. Ignora-se, assim, parte importante e, por que não dizer,

crucial do currículo formativo, que é a garantia dos direitos legais, a prevenção de crises, a resolução menos gravosa dos conflitos, a negociação e o fomento à cultura de pacificação.

É nesse cenário de embates, paradoxos e antagonismos, mesmo que de forma velada e “por trás das cortinas”, que a atuação do coordenador pedagógico nos cursos de formação policial se mostra fundamental, pois esse atua visando a garantir a formação integral dos servidores e o despertar das competências desejáveis. Para isso, exerce o papel de guardião das normas e diretrizes institucionais, zelando pelo fiel cumprimento do currículo, a obediência aos planos de aula/disciplina e a execução das práticas pedagógicas previamente validadas, adequadas aos conteúdos trabalhados, pelas equipes de instrução.

Sua atuação, embora inicialmente possa aparentar a dos “antigos” supervisores, com um olhar eminentemente fiscalizador e reformador, deve ser a de um auxiliador do corpo docente, assumindo, assim, um papel colaborativo com os instrutores, propondo atividades pedagógicas, adaptações ou modificações de práticas desconformes, sanando dúvidas técnicas, certificando o alinhamento das atividades executadas com os documentos instrucionais, orientando os profissionais sobre novos métodos e abordagens ao conteúdo, entre outros.

Notadamente, é preciso que ocorra a desconstrução do papel da coordenação pedagógica como um “dedo-duro” ou “pau-mandado” da gestão central, passando a ser visto como um parceiro de trabalho e um co-instrutor, laborando, lado a lado, com as equipes de instrução, a fim de garantir uma formação profissional de excelência e dando a contrapartida esperada pela sociedade, que é a entrega de um profissional de segurança pública moderno, ético, humano, inteligente, técnico e, acima de tudo, preparado para resolver os diversos problemas profissionais da melhor e menos gravosa forma possível. Importa ressaltar ainda que é papel desse profissional combater as dissonâncias narrativas e discursivas eventualmente existentes, que se colocam na contramão das diretrizes educacionais e/ou das melhores práticas pedagógicas, combatendo o recorrente desenvolvimento de currículos ocultos, ou pedagogias informais no espaço formativo.

Esse trabalho considera que essas e outras diretrizes foram incorporadas às práticas profissionais do coordenador pedagógico da Escola Nacional de Serviços Penais, tendo em vista as experiências do autor e sua equipe, que atuou no Curso de Formação Profissional do Departamento Penitenciário Nacional de 2022, atualmente Secretaria Nacional de Políticas Penais, exercendo, na ocasião, um papel fundamental na execução da ação educacional que contribuiu com a qualidade formativa dos novos servidores da

instituição.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA NACIONAL DE SERVIÇOS PENAIIS

O último curso de formação profissional do Departamento Penitenciário Nacional foi realizado no ano de 2022, nas dependências da Academia da Polícia Militar do Estado de Goiás, na cidade de Goiânia-GO. Essa ação foi destinada a capacitar profissionalmente, aproximadamente, 350 candidatos para duas carreiras distintas, a de Agente Federal de Execução Penal e a de Especialista Federal em Assistência Penal, sendo grande parte desse efetivo para a primeira, que tem natureza de atuação de segurança pública/policial.

As atividades desenvolvidas durante a ação educacional são análogas e normais aos cursos de formação de natureza policial, tendo em sua matriz curricular disciplinas que transitam no campo teórico e outras de cunho mais técnico-operacional.

De acordo com a vivência prática, bem como os relatórios e documentos produzidos ao longo da ação, foram desenvolvidas práticas pedagógicas controladas que, muitas vezes, visavam a levar os alunos às situações de estresse, cansaço físico e mental, dilemas, confrontações, conflitos, entre outros desafios, buscando o despertar de competências necessárias ao exercício profissional de forma segura, técnica, assertiva, ágil, crítica e inteligente.

Sabidamente hoje em dia, não se espera mais de um operador de segurança pública do que um padrão de pensamento cartesiano, atuando de forma repetitiva, robotizada e inflexível. Espera-se que esse profissional seja um competente resolvedor de problemas, independente da complexidade ou diversidade.

Para tal, é necessário o despertar do pensamento crítico e analítico nesse novo profissional, submetendo-o a situações-problema que o faça questionar os melhores métodos de abordagem e resolução, utilizando para isso os conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências que são adquiridos durante a formação, em adição com suas capacidades e vivências prévias.

É nessa perspectiva que a atuação do coordenador pedagógico se mostrou extremamente importante, pois, além de se encarregar de todas as atribuições listadas na seção anterior deste estudo, como a garantia da obediência às normas, diretrizes e documentos instrucionais; a observância da execução do currículo formal de formação e do desenvolvimento das práticas pedagógicas adequadas; e o suporte técnico aos

professores; este profissional também visou à certificação da cientificação dos alunos quanto aos objetivos das atividades desenvolvidas; a necessidade de contextualização das atividades pelas equipes de instrução, fazendo a vinculação direta com a prática profissional ou situações passíveis de acontecerem; a verificação do estrito cumprimento dos planos de aula; entre outros.

Importa destacar que a implementação da atividade de leitura dos documentos de aula, principalmente no que se refere às práticas a serem desenvolvidas e aos objetivos que destinavam alcançar, aliado à contextualização dos exercícios e práticas, ensejaram práticas extremamente exitosas do ponto de vista do aumento da motivação e participação dos instruendos, da atenção desses às informações repassadas e às demonstrações realizadas, que resultaram na diminuição do índice de insatisfação, reclamações e denúncias, entre outros.

Além disso, outra ação executada pelo coordenador pedagógico foi a da análise do risco instrucional, seja pessoal, material, jurídico e administrativo das atividades em desenvolvimento. Eram feitas visitas diuturnas às instruções em andamento para verificar possíveis atividades ou situações que ofertavam algum desses riscos, ou teriam o potencial de fazê-lo, visando à proteção dos atores educacionais, sejam os alunos, os instrutores ou a gestão do curso, além do resguardo ao recurso material e à integridade institucional.

Foram realizados também contatos diários e instantâneos com as diversas equipes de instrução, por meio dos seus “responsáveis técnicos”, a fim de que as atividades instrucionais, ou parte delas, pudessem ser, em tempo real, adaptadas, flexibilizadas, modificadas ou interrompidas atividades, sempre que necessárias, visando ao fiel cumprimento dos planos de aula e a finalidade pedagógica de todas as práticas desenvolvidas.

De igual forma, cabe destaque a realização de reuniões presenciais com os responsáveis pelas disciplinas, sempre que havia a observação de situações mais críticas e/ou complexas, culminando com a edição de orientações escritas e assinadas pela coordenação pedagógica, pela gestão do curso e pelo docente representante pela disciplina em observação, devendo ter aplicabilidade imediata e ser comunicada aos demais instrutores da temática, funcionando, assim, como uma ordem executiva circular e uma espécie de “termo de ajuste de conduta”, para a equipe de instrução.

Outra prática exitosa da coordenação pedagógica foi a realização de reunião de orientação individual com instrutores que faziam a verificação de alguma anormalidade nas

instruções, seja com relação às práticas desenvolvidas, seja com a observação do comportamento atípico de algum instruendo, bem como quando, por algum dos mecanismos de “feedback” da coordenação/gestão do curso, eram verificados indícios de narrativas ou comportamentos impróprios ou inadequados por parte destes, atuando de forma imediata na resolução de problemas, modificação de condutas, com o objetivo de prevenir eventuais crises, por meio de ações educativas.

Além disso, foram realizados encontros com as turmas de formação para, de forma direta e por meio da conversa “informal”, entender o ponto de vista dos alunos sobre as práticas educacionais executadas, compreender eventuais estranhezas ou insatisfações, tirar dúvidas sobre as ações instrucionais e as atividades, além de fazer o mapeamento do processo educacional de forma globalizada, considerando a ótica de todos os atores envolvidos na ação de ensino-aprendizagem.

Por fim, entre diversas outras práticas desenvolvidas, além das citadas ao longo deste estudo, cabe destaque para uma ação específica, que se iniciou de forma intuitiva e, inicialmente, apenas para o acompanhamento das ações educacionais, tanto pela gestão do curso, quanto pela direção da Escola Nacional de Serviços Penais, em Brasília, por meio de fotos e vídeos das instruções, registrados pela coordenação pedagógica do curso, mostrando-se extremamente importante no decorrer da atividade, especialmente como elementos subsidiários às respostas formuladas aos questionamentos recebidos pelos mecanismos institucionais de controle, ofertando a devida segurança aos atores institucionais quanto ao controle das práticas desenvolvidas pelas equipes de instrução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como o objetivo principal identificar, por meio de uma pesquisa bibliográfica e de um relato de experiência, quais as ações desse profissional, possuidor de um olhar técnico-pedagógico qualificado, poderiam contribuir para a consecução dos objetivos educacionais e ao desenvolvimento nos alunos das competências desejáveis, ao passo que asseguram a observância e o respeito aos documentos reguladores pelas equipes de instrução, visando à excelência na formação do Servidor Penal Federal.

Com base nos resultados encontrados no desenvolvimento dessa análise, pode-se indicar que o objetivo proposto foi alcançado.

Dentre os principais resultados, constatou-se a importância de se realizar a reavaliação e modernização constante do modelo de atuação policial, verificando o

alinhamento desse aos anseios e necessidades sociais, tendo em vista à velocidade, cada vez maior, das transformações da sociedade, agregando, cada vez mais, variáveis a serem consideradas pelas instituições de segurança pública e seus agentes policiais.

Além disso, mostra-se a importância do curso de formação profissional das carreiras policiais na preparação do servidor que irá atuar junto à sociedade, devendo ser observados criteriosamente o arranjo curricular e sua execução prática pelos atores educacionais, o desenvolvimento consciente das práticas pedagógicas e a necessidade do alinhamento das equipes de instrução às diretrizes da institucionais, bem como os possíveis efeitos negativos da sua inobservância.

No que se refere à atuação do coordenador pedagógico nos cursos de formação policial, em especial da sua atuação na formação dos servidores da Secretaria Nacional de Políticas Penais, revela-se a importância crucial da máxima proximidade aos atores educacionais, principalmente ao corpo docente, trabalhando de forma orientativa e colaborativa, atuando como o “guardião” do currículo e da didática, da fiel observação dos documentos instrucionais, além de trabalhar como um constante facilitador da relação de ensino-aprendizagem, verificando a funcionalidade e aplicabilidade práticas pedagógicas desenvolvidas, visando, com isso, à excelência da formação dos novos agentes de segurança pública.

Esses resultados levam a contribuições teóricas e práticas. No que tange às contribuições teóricas, foram levantados elementos da especificidade da atuação do coordenador pedagógico, ator esse, geralmente, com uma formação pedagógica, com base em uma graduação acadêmica, mas que, no contexto policial, exerce as funções relacionadas à segurança, acrescentadas a diversas outras, bastante específicas e complexas, mas que, não necessariamente, recebeu a capacitação para a execução prática. Para tal, ele deve desenvolver de forma experimental, prática e laboratorial, estudos, análises e reflexões, a fim de desenvolver as competências necessárias para o aprimoramento da sua atividade e a modernização do “fazer educação” policial, contribuindo com cientificação da especialidade e especificidade do campo pedagógico técnico-operacional e da educação/formação do “guerreiro”.

As contribuições práticas e a reflexões apresentadas neste estudo, bem como a análise das atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico no curso de formação profissional da Secretaria Nacional de Políticas Penais podem ser aplicadas, ainda que de forma experimental, nos cursos de formação policial, de órgãos de defesa civil, militares ou

quaisquer outros que tenham, além de disciplinas de cunho eminentemente teórico, outras de natureza técnico-operacional, tendo em vista os inúmeros riscos pessoais, materiais e institucionais envolvidos. Soluções e práticas simples que, se adotadas, podem ser contribuições úteis para a prevenção, diminuição ou resolução de sinistros, além do desenvolvimento mais harmonioso e fluido das relações de ensino-aprendizagem.

Ademais, os achados deste estudo podem ser úteis para a inovação e modernização da formação profissional dos servidores de segurança pública e das práticas educacionais desenvolvidas, traduzindo-se na aproximação, cada vez mais fiel, do perfil de servidor formado ao desejado, desenhado e transcrito na matriz curricular de formação e no perfil profissional/profissiográfico, contribuindo para a atuação profissional, pós-formado, alinhada com os desejos e necessidades sociais, acarretando a melhora da percepção social do modelo de atuação policial, a quebra de estigmas históricos, a aproximação das instituições de segurança pública à sociedade, ao fortalecimento da cidadania, com a efetiva garantia dos direitos individuais e coletivos.

Quanto às limitações presentes neste estudo, ressalta-se a carência de literatura e de maior número de pesquisas na área da educação policial, abarcando a formação e capacitação dos servidores de segurança pública, bem como as atividades de coordenação pedagógica direcionada a esse nicho tão ímpar, devendo ser realizado um estudo mais aprofundado sobre os impactos que esse contexto formativo exerce sobre o indivíduo, na perspectiva sociológica, psicológica e pedagógica.

Além disso, no que se refere à atuação específica do coordenador pedagógico no curso de formação profissional em tela, é preciso ressaltar o fato de que se encontra limitada a análise pela ausência da consideração e compreensão da citada atuação, por parte dos demais atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, mostra-se extremamente relevante e enriquecedor o conhecimento das impressões dos integrantes da gestão do curso e dos instrutores participantes, por estarem, virtualmente, em lados contrários do processo, mas atuando com o mesmo objetivo e tendo na figura do coordenador um elo fundamental. Tais impressões confeririam maior robustez e legitimidade aos relatos, proposições ou indicações realizadas, fruto das experiências pretensamente exitosas aqui transcritas.

Futuras investigações poderão ampliar a compreensão sobre o tema, sugerindo-se que sejam realizadas maiores reflexões sobre os aspectos sociológicos, psicológicos, pedagógicos e educacionais do contexto formativo, considerando-se um maior número de variáveis presentes no ambiente de formação e seus impactos durante e depois da ação

educacional, com a realização de um aprofundamento teórico na literatura de referência, aliado à aplicação de questionários no início, desenvolvimento e fim das atividades formativas, para compreensão das impressões dos atores envolvidos no processo educacional, além da aplicação de novos questionários em indivíduos pós-formatados, a fim de se verificar a validade dos conteúdos formativos trabalhados, a efetividade funcional da forma como foram abordados, bem como os reflexos da formação na vida profissional, indicando os acertos e eventuais carências.

Por fim, propõe-se como sugestão, haja vista a devida importância sobre a formação e capacitação docente para o exercício das funções especializadas de formação de novos servidores, que seja desenvolvido produto pedagógico de formação e qualificação de formadores a ser trabalhado com os agentes de ensino institucionais, considerando-se a relevância do conhecimento de conceitos e práticas educacionais já consolidadas e “decantadas”, para a melhoria contínua dos processos formativos, a modernização constante do ensino policial e a transformação da forma de “fazer polícia” pelas instituições de segurança pública, entre elas, a Secretaria Nacional de Políticas Penais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. **Instituição e poder: a análise concreta das relações de poder nas instituições**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

BANDEIRA, Ana Paula da Silva; CORREIA, Eviny Sandiny Ulisses. O processo de aprendizagem - mediação e estilo de ensino: uma perspectiva sociointeracionista. *In: EDUCAÇÃO COMO (RE) EXISTÊNCIA: MUDANÇAS, CONSCIENTIZAÇÃO, CONHECIMENTOS*, 7., 2020, Alagoas. **Anais [...]**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA20_ID4260_24082020174103.pdf Acesso em: 27.fev.2024.

BRASIL. Governo Federal. **Portaria nº 3.123, de 3 de dezembro de 2012**. Cria a Escola Nacional de Serviços Penais, no âmbito do Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/servicos/espen/2.Portaria3.123CriaEspen.pdf>. Acesso.10 jun. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 104, de 4 de dezembro de 2019**. Altera o inciso XIV do caput do art. 21, o § 4º do art. 32 e o art. 144 da Constituição Federal, para criar as polícias penais federal, estaduais e distrital. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=EMC&numero=104&ano=2019&ato=203o3Yq1keZpWT391> Acesso em: 27.fev.2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27.fev.2024.

CHANFANA, Abel; QUINTAS, Helena Luisa; CRUZ, José Pestana. **A importância da formação profissional na Polícia de Segurança Pública**. Algarves, 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 2009.

DURKHEIM, David Émile. **Da Divisão do Trabalho Social**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DURKHEIM, Émile, 1858-1917. **Da divisão do trabalho social / Émile Durkheim**. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DONICCI, V. L. Polícia. **Guardiã da Sociedade ou Parceira do Crime: um estudo de criminologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

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

FRANÇA, Fábio Gomes de; GOMES, Juliana Letícia de Farias. “Se não aguentar, corra!”: um estudo sobre a pedagogia do sofrimento em um curso policial militar. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 142-159, ago./set. 2015. Disponível em: <http://www.revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/viewFile/506/213> . Acesso em: 14 jul. 2017.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora

Perspectiva, 1987.

GOLDSTEIN, Herman. **Policiando uma sociedade livre**. São Paulo: USP, 2017.

HIRAKAWA, Leonardo Fernandes. “Ser ou não ser”: notas sobre a “caveirização” da pedagogia informal na Polícia Militar do Rio de Janeiro. **Ensino na Segurança Pública**, v. 14, n. 14, p. 41, 2022.

HUGGINS, Martha Knisely; HARITOS-FATOUROS, Mika; ZIMBARDO, Philip G. **Operários da violência: policiais torturadores e assassinos reconstruem as atrocidades brasileiras**. Brasília: Editora UnB, 2006.

JACONDINO, Eduardo Nunes. **Democracia, segurança pública e educação policial militar: desafio colocado às polícias brasileiras**. Revista Eletrônica Interações Sociais, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 81-95, 2017. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/reis/article/view/7200>. Acesso em: 20 out. 2023.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; Ribeiro, Paulo Rennes Marçal. A (in) existência da sexualidade no curso de pedagogia: o currículo oculto em evidência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 1, p. 275-290, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124951>. Acesso em: 20 out. 2023.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOPES, Paula. **Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber**. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2012.

MAGALHÃES, Suzana. **A Forja: Educação do Guerreiro**. Rio de Janeiro: Griffo's, 2023.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Tradução de Roberto Grassi. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1976.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo e controle social. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p.12-27, 1992.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teorias e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PONCIONI, Paula. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do Estado do Rio de Janeiro. **Sociedade e Estado**. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922005000300005>. Acesso em: 20 out. 2023.

PONSAERS, Paul. Reading about “community (oriented) policing” and police models. **Policing: An International Journal**, v. 47. Available at: <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/1363-951X> accessed on Fev. 27, 2024.

SCOTT, William Richard. **Institutions and organizations**. Londres: Sage, 1996.

SILVA, Rosimeri Aquino da. **Apontamentos de uma experiência de ensino policial.** Segurança, justiça e cidadania. Coleção Justiça e Cidadania. Brasília , v. 7, a.4, n.7, p. 131-148, 2014.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; VISCARDI, Nilia; CAÑAS, Pablo Emilio Angarita; BRASIL, Maria Glaucíria Mota (Orgs). **Violência, segurança e política:** processos e figurações. Porto Alegre: CLACSO, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto políticopedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2007.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil da rede municipal de educação de Florianópolis:** marcas de uma experiência democrática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2008.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia.** Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WEISS, Raquel Andrade; SOARES, Rhuany Andressa Raphaelli. A educação como socialização em Émile Durkheim. **Espaço pedagógico.** v. 28, n. 1, Passo Fundo, p. 13-33, jan./abr. 2021 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Disponível em: Acesso em: 27.fev.2024.