

TD

**Programa Educacional  
de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD  
como Inovação Pedagógica Provável**  
Um estudo etnográfico no Colégio da Polícia Militar do Ceará

TESE DE DOUTORAMENTO

**Francisco Cláudio Bastos Mendonça**

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2018

**Programa Educacional  
de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD  
como Inovação Pedagógica Provável**  
Um estudo etnográfico no Colégio da Polícia Militar do Ceará

TESE DE DOUTORAMENTO

**Francisco Cláudio Bastos Mendonça**

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Nuno Miguel da Silva Fraga  
Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo



**Faculdade de Ciências Sociais Departamento de Ciências da Educação  
Doutoramento em Ciências da Educação - Especialidade de Inovação Pedagógica**

**Francisco Cláudio Bastos Mendonça**

**Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência-PROERD como  
inovação pedagógica provável: um estudo etnográfico no Colégio da Polícia  
Militar do Ceará**

**Tese de doutoramento**

**FUNCHAL – 2018**

**Francisco Cláudio Bastos Mendonça**

**Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência-PROERD como  
inovação pedagógica provável: um estudo etnográfico no Colégio da Polícia  
Militar do Ceará**

Tese apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Orientadores:

Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga  
Professora Doutora Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

**FUNCHAL – 2018**

Os analfabetos do século 21 não serão aqueles que não conseguem ler e escrever,  
mas aqueles que não conseguem aprender, desaprender e reaprender

**ALVIN TOFFLER**

## AGRADECIMENTOS

Após longa jornada de trabalhos investigativos em suas mais diferentes facetas, detenho-me neste momento para agradecer aqueles a quem sou devedor no conjunto desta empreitada, e o faço simplesmente por haverem crido e investido neste que agora se debruça sobre tantas bondades e afeições.

Em valor acadêmico, primeiramente gostaria de invocar a preeminência do professor doutor Carlos Nogueira Fino, diretor do curso de doutoramento em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira, pela capacidade de conduzir este programa de doutoramento para além das fronteiras portuguesas indo buscar investigadores em terras brasileiras, o que o faço também à presença da nobre professora doutora Jesus Maria Sousa, da mesma instituição de ensino superior, com a mesma percepção de importância professoral.

Por continuação, rendo-me sobremodo também diante de meus orientadores: cá no Brasil, à professora doutora Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo, da Universidade Estadual do Ceará, e em Portugal, ao professor doutor Nuno Fraga, da Universidade da Madeira, perfilando-me diante desses pelo que me conduziram com proficiência incontestemente resignificando minhas bases epistemológicas e me levando a mundos novos do saber agora mais claros e transparentes.

Quanto aos meus, não poderia deixar de mencionar minha amada esposa, Sílvia Mendonça, e meus filhos, Záion e Éden Mendonça. Estes tais dizem respeito a tudo que sou, tudo que tenho e o que vier a ser traduzidos pelo amor legítimo e incondicional. Ainda, aos meus queridos pais e irmãos no apego de nossas origens e na simplicidade do nosso ser.

De modo especialíssimo aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio da Polícia Militar do Ceará do ano letivo de 2017, os quais, doravante, terei como filhos valorais carregando-os em meu coração para sempre.

Por fim, ao Senhor dos senhores, Jesus Salvador, o Deus vivo a quem sirvo. A Ele toda honra e toda glória, eternamente (Romanos 11:36).

## RESUMO

O presente estudo que tem como base os fundamentos da etnografia a partir da observação participante ativa, traz à discussão o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência-PROERD em suas práticas pedagógicas no Colégio da Polícia Militar do Ceará abrangente dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental referente ao ano letivo de 2017. O objetivo é descrever e interpretar o referido programa como potencial de inovação pedagógica à medida que é provável em seu contexto a coconstrução do conhecimento e sua apropriação por parte dos alunos mencionados. A distinção inovadora do projeto reside no arrazoado de dois temas palpitantes e ao mesmo tempo complexos, quais sejam as drogas e a violência, sobretudo dada a faixa etária dos sujeitos investigados, entre dez e doze anos, ao tempo que não guarda sintonia diretamente com o currículo tradicional – o que simplesmente o amplia. Ainda, é tratado o invariante cultural como instrumento arrefecedor possível haja vista o *locus* da pesquisa, mormente a predominância da atmosfera militarista da mencionada escola. O estudo está sequencialmente constituído na apresentação da Polícia Militar do Ceará e da filosofia de Polícia Comunitária como subestruturas do programa, seguindo-se dos instrumentais do estado da arte da investigação quais sejam a inovação pedagógica à medida que é cotejada frente às práticas pedagógicas tradicionais, o livro do estudante do PROERD como recurso matético subsidiário da aprendizagem e a etnografia em um ambiente antropossocial investigado como metodologia. Finalmente, é apresentado o programa em sua problemática, análise e discussão, bem como suas implicações rizomáticas definitivas confrontantes das estruturas escolares tradicionais, o que possibilita uma percepção da intencionalidade educativa existente no lúdico e na coparticipação educativa como pressupostos da inovação pedagógica provável verificada no aludido programa.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica, Práticas Pedagógicas, Etnografia, Colégio Militar, Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

The present study, based on the foundations of ethnography from the active participant observation, brings to the discussion the Educational Program on Drug Resistance and Violence-PROERD in its pedagogical practices at the College of Military Police of Ceará, which covers the 5th year students of the Elementary School related to the 2017 school year. The objective is to describe and interpret this program as a potential of pedagogical innovation being probable in its context the co-construction of knowledge and its appropriation by the students mentioned. The innovative distinction of the project lies in the reasoning of two palpitating and at the same time complex themes, namely drugs and violence, especially given the age range of the investigated persons, between 10 and 12 years old, while not directly attuned to the traditional curriculum - which simply broadens it. Moreover, the cultural invariant is treated as a possible cooling instrument given the locus of research, especially the predominance of the militaristic atmosphere of the aforementioned school. The study is sequentially constituted in the presentation of the Military Police of Ceará and the philosophy of Community Police as substructures of the program, followed by the instruments of the state of the art of investigation which are pedagogical innovation as it is compared against traditional pedagogical practices, the PROERD student book as a subsidiary matetic resource of learning and ethnography in an anthropossocial environment investigated as methodology. Finally, the program is presented in its problematics, analysis and discussion, as well as its definitive rhizomatic implications, confronting the traditional school structures, which allows a perception of the educational intentionality existing in play and educational co-participation as presuppositions of the probable pedagogical innovation verified in the aforementioned program.

Keywords: Pedagogical Innovation, Pedagogical Practices, Ethnography, Military College, Elementary School.

## RESUMEN

El presente estudio que tiene como base los fundamentos de la etnografía a partir de la observación participante activa, trae a la discusión el Programa Educativo de Resistencia a las Drogas y la Violencia-PROERD en sus prácticas pedagógicas en el Colegio de la Policía Militar de Ceará integral de los alumnos del 5º año de la Enseñanza Fundamental referente al año escolar de 2017. El objetivo es describir e interpretar dicho programa como potencial de innovación pedagógica a medida que es probable en su contexto la coconstrucción del conocimiento y su apropiación por parte de los alumnos mencionados. La distinción innovadora del proyecto reside en el razonamiento de dos temas palpitantes y al mismo tiempo complejos, cuáles son las drogas y la violencia, sobre todo dada la franja etaria de los sujetos investigados, entre diez y doce años, al tiempo que no guarda sintonía directamente con el currículo tradicional - lo que simplemente lo amplía. Se trata del invariante cultural como instrumento enfriador posible, teniendo en cuenta el locus de la investigación, principalmente el predominio de la atmósfera militarista de la mencionada escuela. El estudio está secuencialmente constituido en la presentación de la Policía Militar de Ceará y de la filosofía de Policía Comunitaria como subestructuras del programa, siguiendo los instrumentos del estado del arte de la investigación cuáles son la innovación pedagógica a medida que es cotejada frente a las prácticas pedagógicas tradicionales, el libro del estudiante del PROERD como recurso matético subsidiario del aprendizaje y la etnografía en un ambiente antropológico investigado como metodología. Finalmente, se presenta el programa en su problemática, análisis y discusión, así como sus implicaciones rizomáticas definitivas confrontantes de las estructuras escolares tradicionales, lo que posibilita una percepción de la intencionalidad educativa existente en el lúdico y en la coparticipación educativa como presupuestos de la innovación pedagógica probable verificada en el aludido programa.

Palabras clave: Innovación pedagógica, Prácticas pedagógicas, Etnografía, Colegio Militar, Enseñanza Fundamental.

## RÉSUMÉ

Cette étude est basée sur les fondements de l'observation de l'ethnographie des participants actifs, Moots Programme résistance éducation des drogues et la violence-PROERD dans leur enseignement au Collège des étudiants complète de la police militaire de la 5e Céra année de l'école élémentaire en ce qui concerne l'année scolaire 2017. Le but est de décrire et d'interpréter le programme comme une innovation pédagogique potentiel est susceptible dans son contexte, la co-construction des savoirs et son appropriation par les étudiants mentionnés. La distinction innovante du projet réside dans le raisonnement de deux sujets palpitants et en même temps complexe, à savoir la drogue et la violence, en particulier étant donné l'âge des sujets, entre dix et douze ans, le temps ne tient pas à régler directement à la programme traditionnel - qui l'élargit simplement. Pourtant, il est traité l'invariant culturel que possible instrument de refroidissement compte tenu du lieu de recherche, en particulier la prédominance de l'atmosphère militariste de l'école mentionnée. L'étude est séquentiellement faite dans la présentation de la police militaire Ceara et la philosophie de police communautaire comme sous-structures de programme, suivi par l'enquête instrumentale de l'état de l'art qui sont l'innovation pédagogique car elle est collationné face aux pratiques traditionnelles d'enseignement, PROERD le livre de l'étudiant comme matético fonction filiale de l'apprentissage et de l'ethnographie dans un environnement anthroposociales étudié la méthodologie. Enfin, le programme dans sa problématique est présenté, l'analyse et la discussion, ainsi que ses implications rhizomiques définitives face aux structures scolaires traditionnelles, ce qui permet une perception de l'intention éducative existante en coparticipation ludique et pédagogique comme hypothèses de l'innovation pédagogique probable vérifiée dans ce qui précède programme.

Mots-clés: L'innovation Pédagogique, Les Pratiques Pédagogiques, Ethnographie, École Militaire, École Primaire.

## ILUSTRAÇÕES

### ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Contracapa do livro do PROERD.....	113
Figura 2: Modelo de tomada de decisão PROERD.....	120
Figura 3: Situações-problema com bebida alcoólica.....	130
Figura 4: Conversa em família PROERD.....	134
Figura 5: Situações-problema com maconha.....	153
Figura 6: Redação construída pelo aluno Paulo, 10 anos.....	156
Figura 7: Triangulação: percepção, validação e documentação.....	188
Figura 8: Esquema de postura corporal da escola francesa de Port-Mahon do século 19: triunfo da disciplina. Litografia de Hippolite Lecomte, 1818.....	225
Figura 9: A condição do aluno como sujeito no processo de aprendizagem.....	233
Figura 10: O livro que abraça.....	238
Figura 11: Conversa em família PROERD.....	260
Figura 12: registros do livro do estudante PROERD com gravuras reflexivas.....	268

### ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Imagem da aérea do Colégio da Polícia Militar: à sua direita, ginásio coberto e parque aquático.....	191
Fotografia 2: Fachada principal do Colégio da Polícia Militar.....	193
Fotografia 3: Festejos do dia das mães no Colégio da Polícia Militar do Ceará e o registro do comum: lágrimas e sorrisos infantis que se misturam.....	199
Fotografia 4: Professor Cabo C. e seus alunos: “um agente de socialização muito significativo para a infância” (SARAMAGO, 2001, p. 10).....	207
Fotografia 5: Alunas do PROERD apresentam-se em dança regional. À mesa, dois professores do programa acompanhando suas alunas.....	224
Fotografia 6: Policiais, futuros professores do PROERD, em formação.....	247
Fotografia 7: Policiais, futuros professores do PROERD, em formação e a ludicidade do super-herói para criança.....	247
Fotografia 8: O PROERD e o confiar como instrumento matético: “pintou herói”.....	254

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Características corporativas existências do PROERD.....	13
Quadro 2: Comparativo entre a Polícia Comunitária (TROJANOWICZ & BUCQUEROUX, 1994), e a Instituição de Sequestro (VEIGA-NETO, 2011).....	36
Quadro 3: O que não é policiamento comunitário.....	38
Quadro 4: Paralelo entre polícia tradicional e polícia comunitária.....	40
Quadro 5: Os dez princípios da Polícia Comunitária.....	47
Quadro 6: Roteiro de instalação do PROERD no Rio de Janeiro.....	55
Quadro 7: Roteiro de instalação do PROERD em São Paulo.....	56
Quadro 8: Objetivo do Proerd na Polícia Militar de Santa Catarina.....	63
Quadro 9: Habilidades essenciais para os policiais-professores previstas no curso de formação do PROERD.....	65
Quadro 10: Constituições pedagógicas do PROERD.....	66
Quadro 11: Situação da educação brasileira.....	82
Quadro 12: Desafios da inovação pedagógica no ambiente escolar de Portugal.....	85
Quadro 13: Análise crítica acerca da inovação pedagógica e as práticas pedagógicas tradicionais.....	86
Quadro 14: Aspectos do livro didático segundo Romanatto (1987).....	107
Quadro 15: Conteúdos do livro do estudante PROERD.....	114
Quadro 16: Bem-vindo ao Proerd.....	116
Quadro 17: Você sabia?.....	119
Quadro 18: O cigarro.....	121
Quadro 19: A maconha.....	126
Quadro 20: Bebidas alcoólicas.....	131
Quadro 21: Converse em família.....	135
Quadro 22: Prevenção contra o <i>bullying</i> .....	138
Quadro 23: Posicione-se contra o <i>bullying</i> .....	142
Quadro 24: Tipos de pressão de grupo.....	147
Quadro 25: Maneiras de estar no controle.....	149
Quadro 26: Estilos de resposta.....	150
Quadro 27: Lidando com a pressão pessoal.....	153
Quadro 28: Fieldwork.....	172
Quadro 29: O investigador e sua investigação.....	182
Quadro 30: Entrevistas semiestruturadas feita aos alunos, pais e professores do PROERD na condição de participantes primários, secundários e terciários, respectivamente.....	186

Quadro 31: Profissão e escolaridade dos pais das turmas do 5º ano A do Colégio da Polícia Militar que participaram do PROERD/2017.....	202
Quadro 32: Profissão e escolaridade dos pais das turmas do 5º ano B do Colégio da Polícia Militar que participaram do PROERD/2017.....	203
Quadro 33: Profissão e escolaridade dos pais das turmas do 5º ano C do Colégio da Polícia Militar que participaram do PROERD/2017.....	204
Quadro 34: Profissão e escolaridade dos pais das turmas do 5º ano D do Colégio da Polícia Militar que participaram do PROERD/2017.....	205
Quadro 35: As relações professor e aluno na instrumentalidade inter-relacional da aprendizagem.....	229
Quadro 36: Depoimentos de alunos do PROERD acerca do livro escolar.....	237
Quadro 37: Depoimentos de professores do PROERD acerca do livro escolar.....	239
Quadro 38: Habilidades pedagógicas essenciais para os policiais-professores previstas no curso de formação do PROERD.....	245
Quadro 39: Constituições pedagógicas do PROERD.....	248
Quadro 40: Depoimentos de alunos e alunas acerca do universo prático contido no PROERD.....	270
Quadro 41: Depoimentos de alunos e alunas do PROERD corroborando que a crença é acompanhada de sentimentos.....	272
Quadro 42: Aspectos de natureza educativa do PROERD observados.....	289
Quadro 43: Roteiro de entrevista semiestruturada feita aos alunos do PROERD do Colégio da Polícia Militar do Ceará – participantes primários.....	340
Quadro 44: Roteiro de entrevista semiestruturada feita aos pais/responsáveis dos alunos do PROERD do Colégio da Polícia Militar do Ceará – participantes secundários.....	340
Quadro 45: Roteiro de entrevista semiestruturada feita aos professores do PROERD do Colégio da Polícia Militar do Ceará – participantes terciários.....	341

## **LISTA DE SIGLAS**

AIB – Aliança Integralista Brasileira

ANL – Aliança Libertadora Nacional

APMBB – Academia de Polícia Militar do Barro Branco

CCDS – Conselhos Comunitários de Defesa Social

CEDRIB – Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas

CNCG – Conselho Nacional dos Comandantes Gerais

CPM – Colégio da Polícia Militar do Ceará

CPMGEF – Colégio da Polícia Militar do Ceará General Edgard Facó

DARE – Drug Abuse Resistentece and Education

EBC – Empresa Brasileira de Comunicação  
ESF – Estratégia Saúde da Família  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
PACS – Programa de Agentes Comunitários de Saúde  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência  
PUC – Pontífica Universidade Católica  
SP – São Paulo  
UNIFESP – Universidade de São Paulo  
UNODC – Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. Inovação pedagógica: do conceito à prática.....	1
2. Etnografia escolar e os caminhos que definem o cotidiano da escola.....	4
3. O porquê desta investigação.....	7
CAPÍTULO I.....	9
1 PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA- PROERD.....	9
1. Antecedentes da organização policial militar no Brasil: origem e inserção social.....	14
1.1. A polícia nos períodos colonial e imperial brasileiros.....	15
1.2. A velha república e a era Vargas.....	21
1.3. As polícias militares no regime militar de 1964.....	26
1.4. A Polícia Militar no Brasil do século XXI.....	30
1.5. A Polícia Militar do Ceará.....	33
2. Polícia comunitária e sociedade: contextos e questões.....	34
2.1 A difícil convivência entre a polícia tradicional e a polícia comunitária.....	37
2.2. Fatores sociocomunitários e educativos da polícia comunitária.....	41
2.2.1 Entendendo o processo de desenvolvimento comunitário e o policial educador social....	42
2.2.2 O policial militar proativo.....	46
3. Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência – PROERD.....	48
3.1 O PROERD em sua dimensão histórica no tempo e no espaço.....	50
3.1.1 D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance and Education).....	51
3.1.2. PROERD no Brasil.....	53
3.1.3. PROERD no Ceará.....	57
3.2 O PROERD em suas estruturas socioeducativas e pedagógicas.....	60
3.3. O PROERD e seus policiais professores.....	63
4. Em síntese.....	67

CAPÍTULO 2.....	69
2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, APRENDIZAGEM E O COTEJO FRENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS.....	69
2. Inovação pedagógica: explorando o conceito.....	69
2.1 Inovação: um conceito a ser estudado no contexto escolar.....	77
2.2 A ideia da pedagogia (tradicional) perante a possibilidade da inovação pedagógica.....	91
2.3 Inovação pedagógica e matética.....	99
3. Em síntese.....	103
CAPÍTULO 3.....	106
3 ANÁLISE DO LIVRO DO ESTUDANTE PROERD COMO ARTEFATO MATÉTICO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	106
3. Conceito gerais sobre o livro escolar e sua contextualização pedagógica: (des)construção de um itinerário pedagógico.....	106
3.1 O livro do estudante PROERD e a possibilidade de práticas pedagógicas inovadoras: familiarizando-se com as linguagens em seu processo dialético-reflexivo.....	112
3.1.1 Bem-vindo ao Proerd.....	115
3.1.2 O cigarro.....	119
3.1.3 A maconha.....	124
3.1.4 O álcool.....	127
3.1.5 Os inalantes e a mídia.....	132
3.1.6 Prevenção contra o <i>bullying</i> .....	137
3.1.7 Posicione-se contra o <i>bullying</i> .....	140
3.1.8 As bases da amizade.....	145
3.1.9 Decidindo de forma confiante.....	148
3.1.10 Ação pessoal.....	152
3.2. Em síntese.....	157
CAPÍTULO 4.....	160
4 ETNOGRAFIA EM UM AMBIENTE ANTROPOSSOCIAL INVESTIGADO: METODOLOGIA ADOTADA NO ESTUDO DA REALIDADE DOS ALUNOS DO 5º ANO DO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO CEARÁ.....	160
4.1 O porquê antropológico e a etnopesquisa educativa.....	161
4.2 A etnopesquisa sociológica e a abordagem educativa.....	166
4.3 A etnografia educacional e sua episteme antropossocial teórico-metodológica.....	169
4.3.1 Etnografia enquanto método: a observação participante.....	177

4.3.2 A entrevista etnográfica e a triangulação na qualidade de cooperadoras da realidade investigada.....	185
4.4 <i>Locus</i> da pesquisa etnográfica: Colégio da Polícia Militar do Ceará.....	189
4.4.1 O Colégio da Polícia Militar do Ceará, o PROERD e o (in)variante cultural.....	192
4.4.2 Corpos docente e discente do PROERD no Colégio da Polícia Militar do Ceará: possibilidade de instâncias compensatórias em relações expandidas.....	197
4.5 Os alunos do PROERD do Colégio da Polícia Militar e a relativização de conceitos etnopesquisados na possibilidade desconstrutiva de paradigmas.....	206
4.6 Em síntese.....	211
CAPÍTULO 5.....	214
5 O PROERD E A RESULTÂNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO CEARÁ-CPM: PROBLEMATIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	214
5.1 Quais os aspectos de natureza educativa levaram o colégio da Polícia Militar do Ceará a trabalhar um programa educacional de resistências às drogas e à violência?.....	216
5.2 Maiormente em relação aos feitos educativos, quais informações foram necessárias que pudessem patrocinar a aprendizagem ou não do conteúdo proposto?.....	221
5.3 Como foi trabalhada de forma inter-relacional a aprendizagem sobre o assunto drogas para um universo de pré-adolescente, dentro da faixa etária de dez a doze anos, e quais instrumentais foram utilizados?.....	226
5.4 Quais práticas pedagógicas foram utilizadas ao ponto de estimular os alunos a buscarem o conhecimento sobre drogas e violência na vivência do PROERD?.....	230
5.5 Qual o papel do livro do estudante do PROERD na construção e apropriação do conhecimento por parte do aluno?.....	235
5.6 À medida que se tratam de conhecimentos não previstos na grade curricular do Colégio da Polícia Militar, como foi feito para que se chegassem à condição da exploração dos conhecimentos sobre drogas e violência trazidos pelo PROERD?.....	240
5.7 Quem são aqueles que dividem o conhecimento com os alunos e quais habilidades pedagógicas detêm?.....	244
5.8 Como se deu a interação entre os alunos no decorrer da contextualização dos assuntos tratados?.....	249
5.9 Qual a relação de confiança entre o professor e os alunos diante de temas considerados sensíveis para ambas as partes?.....	252
5.10 Que tipo de comunicação foi desenvolvida com os pais ou responsáveis que pudesse significar pontes construídas para a aprendizagem dos alunos?.....	256
5.11 Como foi estabelecido a comunicação entre professor e alunos admitindo, principalmente, que os conhecimentos adquiridos seriam nomeadamente úteis na vida privada dos alunos?.....	261
5.12 Como foram alcançados o interesse e a atenção dos alunos na mediação da aprendizagem considerando os assuntos a princípio complexos para meninos e meninas entre dez e doze anos?.....	265

5.13 Qual a dimensão do conhecimento alcançado que poderia testificar que houve a apropriação deste por parte dos alunos?.....	269
5.14 Houve a mudança da percepção dos alunos quanto a ameaça das drogas e da violência em suas vidas pessoais?.....	273
5.15 Em síntese.....	277
CAPÍTULO 6.....	279
CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES RIZOMÁTICAS DO PROERD EM SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	279
6.1 O PROERD e a inovação pedagógica.....	281
6.2 Descortinando uma prática pedagógica inovadora provável.....	290
REFERÊNCIAS.....	297
APÊNDICES.....	340
ANEXOS.....	342

# INTRODUÇÃO

## 1. Inovação pedagógica: do conceito à prática

Enquanto contemporâneos do século XXI, ingressamos em momentos novos de descobertas, bem como experiências educacionais que nos levam a uma reflexão quanto ao nosso papel na qualidade de seres capazes de experienciar, conforme Fino (2011b, p. 102), “novos contextos de aprendizagem” ou um novo fator motivacional que aponte o quanto professores e alunos trabalham e aprendem bem juntos.

Acerca disso, é fato que existe uma pressão natural advinda da sociedade no que tange à capacidade de se aumentar os resultados educacionais e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas, ainda que em flagrante contraste com o veio tradicional da educação em que o professor age como narrador e os alunos apenas aqueles que ouvem; ou seja, ao mestre cabe a missão de aprovisionar o conteúdo; aos alunos, interiorizar-memorizar a informação sem dela perceber ou abstrair seu significado (FREIRE, 1978).

Isto diz respeito também às variáveis de fundo do próprio aluno, tais como o *status* socioeconômico e o capital cultural deste que, uma vez trazido à sala de aula, por óbvio, afetam a aprendizagem do mais prontamente modificável, sobretudo quando há o entendimento, segundo Lollini (1991, p. 16), que “antes a escola era treinamento para a existência, depois instrução e educação em vista do ingresso no mundo do trabalho. Agora é uma necessidade de vida, tanto quanto o ar que respiramos”, do que não há de se olvidar ou mesmo desaprender que a escola é também uma comunidade de aprendizagem de determinados conhecimentos, valores e comportamentos (TRAVERSINI; BUAES, 2009).

Outro tópico não menos notável nesta persecução educativa e pedagógica seria a possibilidade de uma visão compartilhada entre indivíduos de um grupo com objetivos comuns e uma mentalidade comum para trabalhar entre si. Deste ponto, necessariamente, o foco recai sobre o professor e aluno em seus campos de desempenho à medida que devem atuar simultaneamente na produção do conhecimento e apropriação deste naturalmente por parte daqueles que se propõem a aprender, porquanto mediados para tal – naturalmente esta

desprivatização da prática pedagógica implica que os professores observem o todo em sala de aula, deem *feedback* e ajam como verdadeiros guias de seus alunos. Dessarte, uma autoinquirição reflexiva ocorreria quando estes profissionais têm discussões detalhadas e críticas sobre suas práticas educativas e suas experiências “isto porque este processo demanda novas habilidades cognitivas e sociais dos cidadãos para se atingir novo patamar de desenvolvimento” (GATTI, 1997, p. 3), ou seja, ao aluno há de ser concedido o direito de aprender no confronto das teorias com os dados reais sobretudo como agentes corresponsáveis pela geração de seu próprio conhecimento. Logo, conforme Cunha (2008):

A perspectiva do conhecimento factual, que ambiciona amplas generalizações e só reconhece como legítimo o conhecimento que foi gerado através da lógica experimental, sistematizada por leis que decorrem da constância, é colocada em questão. Sem desvalorizar a contribuição da ciência assim construída, a adesão à ruptura paradigmática significa o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une sujeito e objeto (CUNHA, 2008, p.24).

De modo extensivo, buscando desta interpretação uma real percepção sobre o instituto da inovação pedagógica, a expressão inovação é derivada da palavra latina *innovatus*, que, por sua vez, acontece na forma substantiva *innovare* traduzido por reconstruir ou mudar. Não precisamos ir muito longe, todavia, para compreender que a expressão inovação não acontece na mesma estrutura semântica da renovação, porquanto o melhor entendimento para inovar seria adotar uma postura inventiva substancial, própria das mudanças incrementais e geralmente transformadoras. Ao mesmo tempo, cabe a compreensão quanto à educação no país, uma vez que tal procedimento não se dá aos perfis educadores formuladores de políticas diferenciadas (LIBÂNEO, 1998), pontuando-se muitas das vezes tais mudanças, ou inovações, como heréticas e de propriedade do futuro.

O que não se pode negar é que as escolas e seus professores seguem com a sociedade e devem desenvolver habilidades que emancipem seus aprendentes pactuadas quanto a uma pedagogia que se renova e tenta compreender o quanto os professores redefinem suas práticas e habilidades ao tempo que (re)modelam suas condutas em sala de aula, do que, pela leitura de Fino (2016b, p. 256), “implica a autonomia e o protagonismo do aprendiz e a redefinição do papel do professor, com todas as consequências dessa migração do aprendiz, da periferia para o centro dos processos de ação e construção”. Assim, certos atributos reconhecidamente pedagógicos se fazem inovadores quando banhados por uma real flexibilidade, capacidade de

trabalhar em rede e competência criadora com foco exclusivo na construção de caminhos que levem os aprendentes a desenvolverem suas próprias capacidades-habilidades na coconstrução do conhecimento, cabendo aquele que intercede pedagogicamente trabalhar em prol do aprendente; para tanto, Lucarelli (2003) enfatiza:

Em qualquer componente [...] podem ser geradas dificuldades; se essas se evidenciam como centro de problemas, em sua resolução o docente desenvolve ações que modificam o sistema de relações existentes entre esses componentes, dando lugar à geração de experiências inovadoras (LUCARELLI, 2003, p. 130).

Outra matéria a ser também buscada nesta investigação acerca da inovação pedagógica, diz respeito a uma autossuficiência da pedagogia tradicional (PACHECO, 2013). Se desta forma, fica patente que inovar pedagogicamente seria algo distante ao ponto de ab-rogar qualquer prática modificante-modernizante no ambiente educativo ou reflexivo-transformador para os alunos; para tanto, Kuenzer (1999, p. 168) aponta para dispositivos restritivos quando repercute de forma crítica que “[...] compreender e bem transmitir o conteúdo escolar que compunha o currículo, e manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos para a atenção, que garantiria a eficácia da transmissão.” Logo, perante tal indisposição para o novo, justificase o confronto com Kodjaoglanian e Benites (2003, p. 10) quando propõem “que o aluno aprenda a selecionar criteriosamente os recursos educacionais mais adequados, a trabalhar em equipe e a aprender a aprender.”

Portanto, esta natureza colidente do *como é* diante do *que pode ser*, sobretudo quando o *que pode ser* rejeita à produção dos efeitos coibentes da capacidade criativa do aluno, levou este investigador durante todo o percurso investigativo a buscar a melhor tradução para o binômio inovação pedagógica, ainda que para Bécharde (2000, p. 3) trata-se de “uma ação intencional que visa introduzir algo original em um determinado contexto, e é pedagógica, pois busca melhorar substancialmente a aprendizagem do aluno em uma situação de interação”.

Enfim, notabilizando os sujeitos da pesquisa, quais sejam os alunos do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência-PROERD do Colégio da Polícia Militar do Ceará, afinal “nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo” (GAUTHIER, 1999, p. 24), segue-se a investigação que tem como objetivo refletir etnograficamente a possibilidade de uma pedagogia criativa e sustentável à luz de práticas

educativas necessariamente dinâmicas, progressistas e circum-escolar ao tempo que se inserem outros personagens para além do aprendente, tais como pais e professores.

## **1. Etnografia escolar e os caminhos que definem o cotidiano da escola**

Tendo como objetivo o suprimento de percepções holísticas acerca das realidades das pessoas em suas naturezas, considerando seus valores imateriais conjugados à simbologia, visões, sons, linguísticas, etc., a etnografia é o estudo das interações sociais, comportamentos e percepções que ocorrem dentro dos grupos, equipes, organizações e comunidades, cabendo ao etnógrafo, como afirma Hammersley (1992), a tarefa de documentar a cultura, as perspectivas e práticas das pessoas nessas configurações objetivando o aprofundamento da maneira como cada grupo de pessoas enxerga o seu itinerário social.

Ademais, reconhecendo a análise de dados que envolvem interpretações explícitas dos significados e funções das ações do homem, o produto da apreciação etnográfica assume principalmente a forma descritiva-compreensiva das sutilezas nos diferentes contextos a que este mesmo indivíduo se submete, ou seja, cada microrrelação retrata o macroambiente em suas dinâmicas, personalidades e padrões espaciais-temporais-comportamentais do que nos traz Macedo (2012):

Assim, criticidade, historicidade e a busca de pertinência metodológica para a constituição de uma etnografia socialmente responsável e implicada em processos emancipacionistas, fariam parte de uma proposta formativa voltada para projetos históricos tão amplos quanto fundamentais (MACEDO, 2012, p. 182).

Neste diapasão, a etnopesquisa, que para Spradley (1979) constitui o trabalho de descrever uma cultura, significa a capacidade de rastrear o que é reconhecido ou não a partir de análises das relações sociais do que pode contribuir a relevância das experiências do investigador no campo de pesquisa. Deste ponto, trata-se de uma descrição analítica-cultural ou ainda o exame de um determinado fenômeno que não subsiste como uma análise hipotética pelo

que se pode alcançar a partir do investimento na observação, descrição e explicação (REEVES, KUPER & HODGES, 2008).

A pesquisa etnográfica, também, deve ser desenvolvida de forma permanente e profunda onde o etnopsiquisador se vê disponível no e para o campo, dele participando como observador, alcançando sua interpretação ontológica, bem como a abrangência epistemológica a qual a etnopsiquisa dimensionalmente consegue produzir. Naturalmente, a partir de uma abordagem holística das estruturas socioculturais em seus processos e significados, uma vez dependente a etnopsiquisa do campo investigado onde e tão somente se dá o processo de descobertas, observa-se em Rocha *et al* (2005) como segue:

A etnografia possui características básicas, tais como: ênfase na exploração da natureza de um fenômeno social particular; entrevistas em profundidade; observação participante; análise de discursos de informantes; investigação em detalhe; perspectiva microscópica; e interpretação de significados e práticas sociais, que assumem a forma de descrições verbais. Ademais, pode-se destacar como traço mais marcante do estudo etnográfico, a investigação por dentro da realidade de um grupo, sendo o conhecimento científico gerado a partir do ponto de vista do outro (ROCHA *et al*, 2005, p. 3).

Caracteristicamente, a etnografia deve ser compreendida também como interativa no tocante aos aprendizados episódicos, o que, diretamente, deve requerer abordagens abertas, ou seja, no que tange a uma investigação mediante um pesquisador austero ou rígido em suas relações com o investigado, tais experimentos possivelmente controlados tendem a produzir efeitos frágeis para fins de natureza etnocientífica, quando se propõem especialmente posturas flexíveis, dadas à criatividade e com traços permanentes de interpretação, reflexão e construção no teatro de investigação.

Pertinente à etnografia escolar, relativa a esta tese de doutoramento, onde este investigador tem em seu contexto situacional (PERRENOUD, 2000) buscado entender a cultura de uma instituição desta natureza pela imersão em seus valores, razões, relacionamentos em suas características estamentais, assim como os perfis sociocomunitários onde todos se inserem comportamentalmente, temos em Fino (2011b) o seguinte:

Com efeito, à etnografia apenas compete fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola – ou no seio da própria sociedade, além de implicar, também, o debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido pelo seu intermediário. (FINO, 2011b, p. 100).

Cada expressão comunicativa, portanto, descreve um sentimento novo ou uma razão de ser que deve ser captada de forma inteligível pelo pesquisador copartícipe da comunidade escolar, sobretudo quando se trata de um público-alvo composto por alunos-crianças em seus desenvolvimentos socioculturais, ou como mais uma vez enfatiza Fino (2008b), no tocante à etnografia da educação:

De facto, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo intersubjetivo, o que decorre entre os actores que povoam um contexto escolar, e narrado de dentro, como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles (FINO, 2008b, p. 4).

Considerando igualmente a abrangência da etnografia na vida escolar cotidiana (CALDEIRA, 1995), ponderando em Lüdke e André (1986, p. 5), quando distinguem que “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”, sem embargos do permanente renovo referente ao campo investigado mediante as dinâmicas sociais, deve oferecer ao investigador oportunidades experienciais no momento das relações interpessoais, ou o lugar onde acontecem estas manifestações culturais próprios do universo escolar vivaz e dinâmico.

Deste ponto, abre-se mais uma frente, ou aquela que se volta para a capacidade do investigador em eximir-se da relatividade cultural da escola do que se pode compreender como a imparcialidade do pesquisador (WAGNER, 2010). Por esta compreensão, fala-se da relação intracultural daquele que investiga com o investigado o que pode proporcionar uma análise adequada sem que haja a contaminação do ambiente pesquisado para além do choque cultural possível entre as partes.

Por fim, é provável na etnografia escolar, a exemplo deste trabalho que segue, o encontro entre sistemas de significados que interatuam no interior da escola e dizem respeito

por exemplo às raças e gêneros, culturas e classes, quando se vê possível a decodificação de mensagens pelo investigador uma vez observadas a partir das (des)semelhanças entre aqueles que povoam a escola e o próprio: sabendo que ele mesmo passa a ser objeto de observação (LÉVI-STRAUSS, 1974); para tanto, a razão da investigação é o que segue.

## **2. O porquê desta investigação**

Após as expressões epistemológicas dos fatores que nortearam esta pesquisa nas páginas que seguem, algumas poucas palavras da razão de ser deste trabalho investigativo.

Primeiro, o quanto os aprendentes houveram de ser aqueles que atuaram como sujeitos de seus aprendizados e o quanto foram capazes de romper as barreiras da tradição à presença insofismável do professor-centro, monopolista do conhecimento e última palavra do saber? Eis uma indagação fulcral no bojo investigativo fortemente perseguida. Ainda, se desta maneira, quais as práticas pedagógicas utilizadas que puderam definir uma real colaboração entre estes atores à medida que rompiam paradigmas (MACEDO, 1998) na construção dos saberes e sua apropriação por parte do aluno?

Um segundo ponto examinado foi o quanto as práticas pedagógicas investigadas verdadeiramente reconheceram-se libertadoras ou se contrariamente infantilizavam os alunos dispondo-os apenas sob um padrão de obediência (PAPERT, 2008). Para tanto, o que pesa são as transformações socioculturais para mais ou para menos heterodoxas tendo como ponto de avaliação os quereres que produzem transformações conforme Freire (2002, p. 39), pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O terceiro e último relativizante que se assentou nesta tese diz respeito o quanto tais perspectivas puderam modificar a escola que olha para o futuro, heterogênea em sua população acadêmica, sobretudo quando, incondicionalmente, no que pese a atuação de governo, pode contar como professores voltados às construções sinérgicas, desinstrumentalizadas e justificáveis mediante atuações colaborativas. Observemos, pois, a fala de Cosme (2009) ao defender a presente asserção:

A reflexividade docente é, de acordo com tal perspectiva, o resultado de opções e compromissos políticos e pedagógicos e condição da operacionalidade da intervenção dos professores que aceitem tais compromissos que não poderão ser dissociados de uma ação educativa de caráter democrático” (COSME, 2009, p. 116).

Dessarte, este pesquisador alvejou no transcurso desta investigação descobrir o quanto o PROERD pode contribuir com estes três pontos apresentados que se substabelecem como marcos meta-analíticos na profusão de informações contidas no presente caderno. Como desafio, buscou também compreender se, da mesma forma, o PROERD não se associa tanto com a escola dos silêncios (CORREIA & MATOS, 2001) ou mesmo com a escola adormecida (PEREIRA, 2015) ao tempo que pouco modificam operacionalmente o cenário educativo pelas ausências de “destrezas significativas que deem resposta às mudanças que vão surgindo na sociedade” (PIMENTA, 2011, p 49).

Por fim, seguiu-se uma viagem onde o desconhecido foi o principal combustível no afã de apontar o PROERD como inovação pedagógica ou não, mediante a imersão de leituras sociocríticas que pudessem colaborar com o entendimento do tema em questão ao tempo que a escola contemporânea pode crer “que o velho paradigma, exausto, pode dar lugar a um outro, capaz de ir ao encontro de novas e indeterminadas necessidades de uma nova ordem pós-industrial emergente” (FINO, 2011a, p. 47).

## CAPÍTULO I

### PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA – PROERD

Criado em 1983 nos Estados Unidos da América, o D.A.R.E., **Drug Abuse Resistance and Education**, é a célula inicial que geraria o PROERD, Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, em atuação em todos os estados brasileiros e na Capital Federal, Brasília, o qual, doravante, deste programa passamos a tratar, porquanto tem sido o ambiente de investigação da presente tese de doutoramento.

Trata-se o PROERD de um instrumento onde, a partir de suas práticas pedagógicas, vislumbra-se a possibilidade de se ver crianças ausentes do problema do consumo e tráfico de drogas no contexto escolar e, por extensão, em suas vidas privadas no convívio com familiares e demais pessoas próprias de sua realidade, estando tal problema na condição de agudo peso social afetando indistintas camadas sociais quando o foco é a drogatização. Acerca disso, pode ser compreendido, também, mediante o volume de informações que a grande mídia tem trazido, que a afetação no ambiente escolar é uma fato e daí sobrevém a necessidade da investigação, sobretudo quando fica claro que a escola se torna o espaço de maior convivência logo após o próprio lar para as nossas crianças.

Diante desta conjuntura, dois pontos se colocam, segundo Guedes e Oliveira (2016).

Esta situação tem suscitado dos educadores uma postura, em termos de busca de novas estratégias para lidar com as evidências que surgem a cada dia.

A sociedade espera da escola mecanismos de enfrentamento para uma redução da violência, visando a sensação de que a escola é um espaço seguro de se conviver (GUEDES & OLIVEIRA, 2016, p. 6).

Ao mesmo tempo, não obstante a antiguidade do uso de drogas entres os homens, Escohotado (2008) já falava acerca do registro em papiros do uso de opiáceos no terceiro milênio antes de Cristo, tal conduta traduz-se, simultaneamente, por questões que perpassam a segurança e a saúde das pessoas, estando, em dias atuais, instalada no ambiente escolar quando

se acredita que este espaço coletivo contribui no enfrentamento pelo que pode trabalhar em sala de aula o tema de forma preventiva, a partir do aprendizado, resguardando as crianças para que cheguem à adolescência de forma sóbria e ausentes das drogas e suas variadas manifestações. Para Tonet (2005), a natureza essencial desta atividade:

[...] consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da História da humanidade. Nesse sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico (TONET, 2005, p. 222).

Por óbvio, no que pese a dependência química e seus fatores derivados, outro contexto que não pode ser esquecido quando se estuda a presença das drogas é propriamente a violência. Esta contida em sua realidade mediante a obtenção do narcótico de forma sub-reptícia por aqueles que consomem, ou o dependente, gera, conseqüentemente, a existência do traficante; e este, por sua vez, digladiava com outros da mesma natureza na tentativa de manter o seu comércio ilegítimo e fora-da-lei. Neste contexto, haja vista a chegada tanto do consumo quanto o tráfico no ambiente escolar, preparar os estudantes a lidarem com esta condição deve ser uma preocupação de todos: da gestão, professores e pais e responsáveis, afinal, o que está em jogo é o bem-estar das crianças, jovens e demais frequentadores da escola em suas variadas missões. Tal condição é defendida também por Abramovay e Rua (2002), quando apontam que o narcotráfico invadiu o ambiente da escola trazendo sérios riscos a vida das pessoas e, por extensão, o ambiente pedagógico escolar.

Neste diapasão, se faz extremamente necessário auscultar os sons próprios dos cenários onde estas crianças estão inseridas, quais sejam seus domicílios chegando até à escola em suas relações. O que fica claro através disto é que estes pequeninos também têm estado vulneráveis aos reveses da violência urbana, sobretudo fruto da drogatização e, desta forma, fazem-se expostas, segundo a *Addiction Research Foundation Group* (1991), a sofrimentos psíquicos tais como emoções exacerbadas, depressões, além de sentimento de culpa, ansiedade e baixo-estima, dentre outros.

Ao mesmo tempo, mediante senso comum, é sabido no país que a violência urbana está intrinsecamente ligada ao consumo e tráfico de drogas. Isto quer dizer que muito cedo, as crianças se veem expostas a algum tipo de substância narcótica lícita ou ilícita (MASSARDI,

2013), tais como bebidas alcoólicas, o tabagismo, passando para aquelas de uso criminoso a exemplo da maconha, cocaína e o crack e, de alguma forma, se veem seduzidas para este pegajoso mundo perigoso e atraente, levando a gestão, pública ou privada, a buscar mecanismos no sentido de resguardar a escola e, extensivamente, tornar capazes nossas crianças de dizer não às drogas, levando esta afirmação para intimidade do lar e nos espaços onde se movimentam, reproduzindo esta afirmação dentre os seus.

Fica claro, de todo modo, que a melhor proposta para este enfrentamento é, de fato, a capacitação das crianças a partir do conhecimento que possam adquirir. O ponto de partida é a certeza de que se devidamente informadas, elas, as crianças, se tornarão fortes e, portanto, decididas em dizer não às drogas ainda que em tenra idade. Para tanto, a notícia prévia, na linguagem razoável, com práticas pedagógicas adequadas para a apropriação do conhecimento por parte destas, é certo que muito poderá ser alcançado quanto a este objetivo. Por conta disso, duas interrogações devem ser feitas para fins de aprofundamento preliminar desta investigação: em chegando as drogas à presença de nossas crianças, será que elas sabem das reais consequências? E, em havendo a informação ou conhecimento prévio, será que isto as conduzirá a dizer não às drogas com toda disposição?

Outro ponto de comum difusão é que a escola tem sido o local ou o ponto de convergências onde as pessoas, nomeadamente nossas crianças, se dirigem com o propósito sublime de aprender; isto, em outras palavras, seria a aquisição de capacidades e competências que as habilitassem para uma realização pessoal. Quanto à condição da ameaça, no tocante ao consumo e tráfico de drogas no ambiente escolar, se faz necessário de forma imediata que estes espaços sejam preservados da ameaça da drogatização numa perspectiva preventiva tendo o conhecimento como peça motriz nesta empreitada, ao mesmo tempo que pode servir a escola como esteio na construção do saber acerca do tema e a distribuição deste em outras coletividades.

Fatores outros podem da mesma forma serem pautados, conforme acentua Melo (2013), uma vez que a ausência pelo interesse na aprendizagem, o que imediatamente deverá repercutir no rendimento escolar do aluno levando a uma autoexclusão social, tornar-se-ia uma realidade em termos de prejuízo não tão somente acadêmicos mas, ao mesmo tempo, na fragilização de vínculos afetivos comprometendo o aluno em sua dimensão biopsicossocial, fruto da ameaça das drogas diante de crianças não devidamente preparadas para tal. Para tanto, é fato que a escola precisa estar aparelhada, senão vejamos:

[...] se é verdade que das gerações que passaram pela escola [...] (sobretudo pela escola fundamental e básica) grande número de indivíduos aí iniciaram ou reconstruíram percursos de mobilidade social ascendente, muitos outros ficaram igualmente pelo caminho porque essa mesma escola não soube, não pôde ou não quis evitar a tendência para cumprir outras funções latentes e contraditórias: a função de reprodução cultural consoante com os conhecimentos, interesses e valores dominantes, de indução classista de trajetórias de escolarização mais ou menos discriminatórias, e mesmo de legitimação de desigualdades e exclusões diversas (AFONSO, 2001, p.29)

Contextualmente, como política pública, no que se poderia compreender como medida governamental para fins de proteção ao estudante, O PROERD, como antes dito, poderia ser um meio de construção e distribuição do conhecimento com participação da família, a própria escola e, por extensão, a comunidade. Por certo, levando-se em consideração o aspecto preventivo, o objetivo é a busca incessante da construção destes saberes na perspectiva da antecipação à oferta das drogas às crianças, trazendo para estas a possibilidade de resistência através da informação que naquele momento da ameaça detêm. Concomitantemente, à medida que esta criança se vê capaz de dizer não às drogas, é provável que sua autoestima esteja fortalecida quando se poderia esperar outras afirmações ligadas à saúde a partir do esporte, da cultura, do lazer, etc. O alvo, enfim, seria trazer esta criança a uma autonomia saudável, o que, por certo, levaria a tomar decisões seguras, ausente das drogas e, de forma simultânea, ser capaz de estender tais condições a tantos outros.

Todavia, é preciso também compreender que tais informações, a exemplo das contidas no PROERD, a ser trabalhada em suas respectivas práticas pedagógicas, alvo da investigação desta tese de doutoramento, por certo precisa ser compreendida a partir do engajamento sociocultural do aluno. Isto quer dizer que há de se garantir a participação efetiva deste, levando-o a uma ativa participação para uma concreta aprendizagem. Lançando mão de Braz (2008) quando traz a educação como poderoso instrumento no enfrentamento às drogas, temos:

Para combater o uso de drogas e a violência, a melhor solução para o problema inclusive não é nada inovador, porém é um caminho muito mais fácil, barato e menos traumático: a educação. E isso não é só responsabilidade da escola, mas principalmente dos pais. Com uma verdadeira educação que combine ensino teórico e valores morais e éticos (saber o que é certo e errado e quais os limites da liberdade de cada um), bem como que aproxime a escola das famílias, incentivando os pais a contribuir verdadeiramente para a aprendizagem de seus filhos, aí sim ter-se-á uma real política contra as drogas e outros males sociais (BRAZ, 2008, p. 8).

Vemos que a proposta trazida pelo PROERD, a ser investigada no decorrer desta tese, também pode se consolidar à presença dos pais quanto ao aprendizado de seus filhos. É certo que aqueles muito podem contribuir na aprendizagem preventiva destes em parceria com a escola, fortalecendo as relações, o meio social, afinal a prevenção pode ser compreendida como o caminho mais acertado tomando por base a conscientização dos malefícios que as drogas podem causar.

Quanto a esta mesma prevenção, tem-se como medida a ser promovida de forma a despertar nos alunos uma leitura crítica, pelo que possam ser levados a uma condição de rejeição consciente das drogas. Para tanto, espera-se que o aprendizado perante as tendências aliciadoras às drogas que possam ser encontradas no interior do colégio ou mesmo sala de aula, venham trazer a percepção de escolhas acertadas, prevalecendo, por fim, a rejeição imediata e definitiva às drogas.

Diante deste panorama, necessário se faz apresentar os aspectos prévios institucionais que recebem o PROERD como programa escolar antidrogas, quando se declinam as características corporativas nas quais estão acomodadas este programa. Para tanto, fazer o reconhecimento do que segue se faz fundamental:

### **Quadro 1 – Características corporativas existências do PROERD**

1. Primeiro, as polícias militares no Brasil, ou as instituições que recebem o PROERD: como surgem, porque surgem e seus desdobramentos sociais no contexto do processo histórico nacional;
2. A filosofia de Polícia Comunitária: a partir deste tronco epistemológico se vê o PROERD, levando seus operadores a se encontrarem neste mundo possível, ou o universo pedagógico, uma vez que reconhecem a Polícia Comunitária como orientadora preliminar de suas atuações já em sala de aula.
3. E por fim, o PROERD propriamente dito: sua gênese, seus preceitos, práticas pedagógicas, em seus ambientes existenciais como alvo desta tese de doutorado.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

## **1. Antecedentes da organização policial militar no Brasil: origem e inserção social**

Dentro da necessidade de se compreender o PROERD, faz-se necessário perscrutar a corporação policial militar que o recebe institucionalmente; para tanto, vários aspectos devem ser levados em consideração para que se possa entender o contexto geral na linha do tempo quanto a estas corporações no Brasil. Uma dessas feições, como não poderia ser diferente, está ligada à origem e a progressão, seu nascimento e, especialmente, sua inserção social.

Deve-se admitir, por conseguinte, que tais corporações têm levado consigo uma pesada áurea militarista que, por vezes, tem bloqueado a instalação de uma polícia verdadeiramente comunitária - tema que se trata a seguir -, sendo um dos principais fatores inibidores para a atuação corporativa mais humanizada e com foco na pessoa como razão de ser do serviço público – e no caso das unidades de polícia, não tão somente o indivíduo à margem da lei, mas, sobretudo, o cidadão comum ordeiro e pacífico, conforme se vê na definição do que seria uma polícia moderna:

É o exercício de uma atividade comunitária, por meio da parceria do governo e da comunidade na identificação, planejamento e avaliação de problemas de segurança pública. Constitui o canal privilegiado para o direcionamento das ações de segurança pública através da mobilização da comunidade, tendo sua participação vista como um exercício de cidadania, na busca de uma vida melhor para todos (GOUVEIA, BRITO & NASCIMENTO, 2005, p. 31)

Portanto, uma análise contextual histórica deve nos conduzir a uma reflexão sobre os reais pontos das corporações militares estaduais até os presentes dias e como tem sido esta trajetória no ambiente social.

## 1.1. A polícia nos períodos colonial e imperial brasileiros

O entendimento das polícias militares no Brasil, passa pela noção dos aspectos organizacionais em que se originaram as instituições brasileiras quando se vislumbra, em primeiro ponto, a fragilidade da nação em seus primeiros momentos na condição de futuro estado. Desta forma, é impossível fazer uma apresentação dessas forças em condições de organismos profissionalizados, haja vista a pouca articulação, preparação e desenvoltura como ente estatal, formação intelectual de seus componentes, logística pauperizada, existindo em condições mínimas de suprir as necessidades a que se propunham naquela época, ainda que com o advento do império, venham a receber direcionamentos mais específicos na qualidade de agência policial, com atributos jurídicos mais definidos e gerência profissional melhor atribuída. Pode-se dizer, portanto, que as tropas de polícia, no tocante ao período colonial brasileiro, não eram corpos regulares, mas, sim, um conjunto de pessoas que, por delegação do poder concedente, promoviam nas emergentes vilas as tarefas de segurança pública, conforme se vê:

No período colonial, não havia um corpo de polícia regular. Para o policiamento, grupos de vinte moradores, com o nome de quadrilha, ordenados por juízes e vereadores, podiam durante três anos prender malfeitores, vadios, indivíduos de má fama e os estrangeiros. Deviam agir de forma preventiva contra os prostíbulos, casas de jogos, receptadores de objetos roubados, alcoviteiras e feiticeiras. Um corpo policial só se fez presente com a vinda de D. João VI ao Brasil (CANCELI, 1993, p. 34).

Assim, dentro do contexto da ausência quase que completa da não especialização no tocante a segurança pública na melhor acepção do termo, as forças policiais no período colonial tinham como atividade o patrulhamento das zonas urbanas, o controle de estradas e como demanda incompreensível para os dias de hoje, porém com previsão legal para aqueles tempos, os problemas dos escravos fugitivos. Neste contexto, a utilização da força pública, em seu nascedouro, fora usada como elemento de dominação, atendendo aos dispositivos de poder aos quais estava ligada a classe dominante.

Na manutenção do regime escravocrata, por exemplo, discriminador e arbitrário, fazia-se mister a atuação sistêmica de um Poder Judiciário dependente e de uma polícia sectária, visto que agiam em conformidade com os estatutos legais já em desuso no mundo civilizado da época, quando a Força Pública fez-se presente no sentido de dar guarida ao estado que sustinha a posse

de seres humanos a partir de outros, antes mesmo que o Brasil subsistisse como nação ou estado soberano, conforme observação de COSTA (1997, p. 369): “A polícia das cidades, em obediência a dispositivos legais, agia no sentido de prender qualquer escravo ou negro que andasse sem documento onde se provasse o seu direito à livre circulação. A menor suspeita, o negro era encarcerado”.

Na prévia do estado brasileiro e seguindo os preceitos franceses, ou intervencionistas dos estados nacionais, foi-se aumentando cada vez mais os aparatos burocráticos, de sorte que já caminhava a passos largos a regulamentação da vida em sociedade quando a teia de controle caía com o rigor desejado pelos governantes sobre as pessoas comuns do povo. Concomitantemente, a constituição destes mecanismos de controle, dentre eles um que recebia o nome de polícia, tinha a seguinte missão em território francês do século XVIII, conforme Foucault (1979):

Respeito das medidas de ordem (vigilância dos indivíduos perigosos, caça aos vagabundos e eventualmente aos mendigos, perseguição aos criminosos); respeito das regras gerais de higiene (cuidar da qualidade dos gêneros postos à venda, do abastecimento de água, da limpeza das ruas) (FOUCAULT, 1979, p. 109).

Seguindo esta tendência, como os demais países, cada um com suas próprias disposições, Portugal também criou em 1760 a Intendência Geral da Polícia da Corte e do Reino, com atribuições próprias do “Poder de Polícia” que se difundiriam em todas as instituições de polícia do mundo; contudo, por conta da vastidão desses domínios ultramarinos, o mais provável é que somente os delitos mais graves perpetrados nas colônias chegassem ao conhecimento da Intendência Geral, ficando ao cargo da própria sociedade colonial discernir sobre suas práticas e tomadas de justiça que fossem próprias do tempo e espaço, conforme a população local, que não era das mais pacatas, tratando-se de “uma inumerável turba de escravos, filhos da Europa, de baixa esfera, mulatos forros, a descendência dos índios, e os brancos filhos da terra, descendentes dos primeiros colonos” (TORRES, 2006, p. 213). Todavia, sob o crivo de Thomas Holloway, tem-se o seguinte sobre os quadrilheiros, ou os primeiros agentes da lei em terras brasileiras:

Nos tempos coloniais, certa vigilância rudimentar ficava a cargo de ‘guardas’ desarmados, contratados pelo conselho municipal da cidade para fazer a ronda e vigiar atividades suspeitas, e de ‘quadrilheiros’, inspetores de bairro pelos juízes. Esses funcionários, que não mereciam sequer o rótulo de ‘oficiais’ tinham mais poderes para prender do que qualquer cidadão comum. Seu papel na sociedade era qualitativamente diferente do das forças policiais desenvolvidas no início do século. O poder, teoricamente incorporado no monarca, era delegado a seus representantes administrativos, militares e judiciais, mas não era confiado ao que não tinha autoridade para agir por iniciativa própria. Os vigias eram instruídos a prender os transgressores apanhados em flagrante e, na prática, sua presença para afetar o comportamento das pessoas, mas a autoridade permanecia com os que ocupavam postos mais altos no sistema (HOLLOWAY, 1997, pp. 44-45).

Ao mesmo tempo, como se poderia crer, pela estrutura diminuta em que si vivia na colônia no tocante a organização social, esses quadrilheiros que se subordinavam aos magistrados, seus superiores, estando esses na condução da justiça de primeira instância, produziam pouco efeito na manutenção da ordem mesmo como instituição de controle social. O que se pode compreender é que era muito confusa a atribuição de poderes e designações legais para fins de segurança pública na colônia. Sobre isso narra o historiador Caio Prado Júnior (2011):

Não nos deixemos por isso iludir, entre outros casos, com a designação que trazem os cargos administrativos da colônia, e que se empregam hoje numa acepção diferente e mais restrita. Particularmente a de ‘juiz’. O juiz colonial – seja o ordinário, o almotacé ou o vintenário ou de vintena – tem não só as funções dos nossos juízes modernos, julgando, dando sentenças, resolvendo litígios entre partes desavindas; mas também os dos nossos simples agentes administrativos: executam medidas de administração, providenciam a realização de disposições legais [...] (PRADO, 2011, p.11).

Neste contexto da busca de uma segurança ainda que rudimentar no ambiente colonial de nação brasileira, houve ao governo português em relação ao “d’alemar”, instituir o que fora chamado de Plano de Polícia<sup>1</sup>, quando estabelecia, dentre outras medidas, que taverneiros, vendeiros ou qualquer pessoa que alojasse em sua casa de pasto, estalagem taverna ou venda, algum estrangeiro ou nacional, todos tinham por obrigação informar os dados, incluindo o nome e a designação de quem os acompanhava, o objetivo da visita e as pessoas com quem iam se encontrar, sobretudo os de natureza hostil, devendo manter os magistrados, um caderno de

---

<sup>1</sup> Conforme se vê em alvará da corte de Portugal, datada de 25 de junho de 1760, vide [http://purl.pt/17387/4/1754614\\_PDF/1754614\\_PDF\\_24-C-R0150/1754614\\_0000\\_1-b\\_t24-C-R0150.pdf](http://purl.pt/17387/4/1754614_PDF/1754614_PDF_24-C-R0150/1754614_0000_1-b_t24-C-R0150.pdf), acessado em 10 junho 2017.

anotações com os registros dos moradores com suas atividades laborais, modos de viver e subsistência de cada um deles. Detalhe importante, em uso nos dias atuais, havia uma relação em separado que era enviado para o respectivo chefe dos quadrilheiros quanto às pessoas suspeitas na área de abrangência do ambiente comum.

Por fim, no Brasil, ao cabo do período colonial, já existiam os soldados de tropas regulares, base do Exército nacional, e os regidos pelo comando da milícia, componentes das chamadas forças auxiliares. Os contingentes regulares, ou a Força terrestre, eram compostos por elementos de primeira linha ou grupamentos profissionais, recebiam salários, uniformes, eram aquartelados e, teoricamente, preparados dentro da disciplina militar. Os comandantes eram nomeados pelo rei e, geralmente, de origem portuguesa, os oficiais de nível intermediário e subalternos, além do corpo de tropa eram em sua grande maioria portuguesa, todavia, passado o tempo foram captados os homens livres e marginalizados da colônia, exceto, obviamente, negros e indígenas.

Na reviravolta da história, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, chefiada pelo príncipe regente D. João VI, como é sabido, por questões de segurança na Europa, uma vez que Portugal fora invadida por tropas francesas, diante do malogro napoleônico que logo se mostrou descabido e incerto, dizendo-se que D. João facilmente teria derrotado os soldados maltrapilhos e famintos do General Junot ainda na fronteira com a Espanha. A verdade é que tão grande destino lançou o Brasil em uma nova realidade, requerendo uma nova postura em um de seus mais vulneráveis segmentos da vida social: a segurança pública.

Assim, em 13 de maio de 1809, através de ato regencial, é criada na cidade do Rio de Janeiro a Divisão Militar da Guarda Real de Polícia, com o objetivo de promover o policiamento das ruas da Corte e ainda enfrentar o contrabando e o descaminho, ambos crimes que afetavam as finanças do tesouro real, constatando-se a edição de uma prática já conhecida em Portugal, qual seja a constituição de uma força militar policial dentre os modelos de estruturas sociopolíticas desenvolvidos por intelectuais da época, daremos destaque às ideias do político suíço Benjamin Constant, que alcançou expressividade na França e seria seguido também em Portugal (FARIA, 2007). Esse autor afirmava a necessidade da existência de três formas de força armada. A primeira, um exército profissional e atuante contra os inimigos externos. A segunda deveria reprimir os conflitos internos da sociedade e a terceira forma de força armada se ocuparia dos distúrbios e crimes públicos.

Ao mesmo tempo, perfazendo a nação os riscos de um país escravocrata quase sob as luzes do século XX, o Brasil imperial viu nascer a possibilidade da incontestável assimilação da desordem, provocada principalmente pelas massas de negros livres e em luta por libertação, quando estes não seriam usados nem para a área produtiva industrial-comercial que afluía, nem tão pouco para a defesa nacional, por questões de cor. Por este entendimento, a polícia no período imperial, advém notoriamente do modelo lisboeta que, por sua vez, copia o modelo francês, vindo esta concepção gaulesa a perdurar nos quadros policiais até a contemporaneidade, sobretudo com o traçado da mais desenvolvida e equipada dentre as tropas militares estaduais a do estado de São Paulo.

Analisando, todavia, a polícia carioca, como gênese das demais instituições similares, que se fez mais militarizada em sua construção histórico-ideológica, em seu nascedouro, na capital do país, o Rio de Janeiro, o príncipe regente criou a Intendência Geral de Polícia (1808) bem como a Guarda Real de Polícia (1809), esta como ponto de fundação da Polícia Militar brasileira. Destarte, para se entender a Intendência Geral de Polícia, ou a proeminência do modelo francês, este organismo possuía uma abrangência maior em sua área de atuação, vindo a transferir mais tarde para outros órgãos da administração direta, a quem, de fato, cabia exercer tais atribuições, tais como as sanitárias. Quanto a esta instituição que nascera junto com a nação, agora sede da coroa portuguesa, vale frisar a figura do primeiro intendente, Paulo Fernandes Vianna, que vai dirigi-la até 1820, tornando-se uma espécie de prefeito do Rio de Janeiro, deixando assim sua marca no que viria a ser a polícia carioca. De fato, quanto à atmosfera social do momento, vivia-se *no tempo do rei* definindo-se a ordem social a partir de dois polos extremamente invariáveis: o escravo e o senhor-de-escravos. Os homens livres, sem poder econômico e político, representavam um grupo restrito ainda que de alguma importância em termos sociais. Este indivíduo, portanto, era fundamentalmente caracterizado a partir da necessidade de sobreviver através de expedientes raramente ligados a uma atividade econômica específica, exercendo, antes de tudo, ocupações ocasionais, pequenos serviços e alguns cargos burocráticos subalternos tais como vendeiro, barbeiro, parteira, miliciano, sacristão, etc.

No tocante à Divisão Militar da Guarda Real de Polícia, fundada em 13 de maio de 1809 ratificando-a como embrião da atual Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, com seu traço marcado pelo militarismo próprio do Exército, e por extensão as demais corporações similares brasileiras, (a Polícia Militar do Ceará foi fundada em 24 de maio de 1935 pelo padre-senador José Martiniano de Alencar), acentua-se a figura de miliciano Miguel Nunes Vidigal, o Major Vidigal, reconhecido como primeiro comandante policial militar no país, quando se retratam os

primeiros passos da instituição policial militar brasileira, prevalecendo muito de suas práticas até hoje, ou quase dois séculos depois, conforme Almeida (1996) na obra de ficção *Memórias de um Sargento de Milícias*:

Nesse tempo ainda não estava organizada a polícia da cidade, ou antes estava-o de um modo em harmonia com as tendências e ideias da época. O major Vidigal era o rei absoluto, o árbitro supremo de tudo que dizia respeito a esse ramo de administração; era o juiz que julgava e distribuía a pena, e ao mesmo tempo o guarda que dava caça aos criminosos; nas causas da sua imensa alçada não haviam testemunhas, nem provas, nem razões, nem processo; ele resumia tudo em si; a sua justiça era infalível; não havia apelação das sentenças que dava, fazia o que queria, e ninguém lhe tomava contas. Exercia enfim uma espécie de inquirição policial. Entretanto, façamos-lhe justiça, dados os descontos necessários às ideias do tempo, em verdade não abusava ele muito de seu poder, e o empregava em certos casos muito bem empregado (ALMEIDA, 1996, p. 36).

Neste contexto, a maneira como se compreende a polícia do Brasil império, além da irrevogável proteção aos negócios da coroa, seus membros e suas propriedades, seria a certeza da permanente disposição à manutenção do sistema escravagista, porquanto subsistia a noção da revolta, sendo notório o levante de 22 de agosto de 1791 no Haiti, quando cerca de 100 mil negros se rebelaram executando mais de 4.000 brancos, além da destruição de centenas de engenhos de cana de açúcar e café, mais o cometimento de estupros, torturas, mutilações. Quanto a esta condição sistêmica da corporação carioca, precursora das demais, ensina Machado:

“O papel dos órgãos policiais tornava-se passo a passo mais estratégico – tratava-se, desta forma, não apenas de defender os interesses senhoriais, mas, também, o de manter o monopólio do poder de repressão, evitando o desencadeamento de uma situação de confronto entre as forças pró e contra abolição (MACHADO, 1994, p.7).

Desde os primórdios da instituição policial organizada, o que se viu no Brasil império, nos moldes como são conhecidas hoje, prevalece dois fatores notáveis, quais sejam o controle social mencionado em Pechman (2002), com um traço mais em Foucault (1987), quando se dá ênfase aos aspectos deste controle social e a repressão exercida pela polícia no contexto de uma sociedade escravista; e a precariedade de recursos humanos quando estes trabalhadores da segurança pública assumem uma condição de articulação distinta conforme o público, ou seja,

fugindo a um padrão profissional conforme se poderia desejar. Em outras palavras, o trato era e persiste até hoje em muitos momentos totalmente diferentes se a pessoa era escrava, livre, pobre ou senhor de engenho.

Finalmente, o século XIX trouxe consigo mais um ente estatal organizado: as polícias militares em todos os estados federados da União, porém carentes de perfis progressistas, mesmo que esta interpretação seja elucidadora de uma sociedade em permanente tensão com o poder público e este, dado o seu gigantismo tradicional e complexo. Para estas corporações a maior preocupação tem sido as fronteiras de seu perfil social e o muito dos desencontros com os anseios dos cidadãos (ROSEMBERG, 2008).

## **1.2. A velha república e a era Vargas**

Findo o Império, a polícia nenhuma mudança sofreu, pelo contrário, tornou-se mais militarizada, agora de forma institucional, uma vez que a República<sup>2</sup> brasileira nasceu contaminada pelo vírus do regionalismo dominante, exteriorizado nas pretensões dos estados de São Paulo e Minas Gerais, que, desde o início, travavam uma incessante disputa pelo domínio do poder central. Ademais, com o advento da Constituição de 1891, que concedia autonomia aos estados, com desenho traçado a partir do Documento norte-americano, viram-se estas corporações tomarem perfis ideológicos conforme caminhavam seus estados de origem a quem deviam irrestrita subordinação. Admitiam-se, também por esta data, definitivamente, as terminologias militares para estes corpos agora regulares, tais como brigada, batalhão, regimento, etc.

Isto quer dizer que estrategicamente os governos estaduais passaram a implementar seus “pequenos exércitos” com a perspectiva de jogar luzes sobre o poderio militar particular, porquanto mostravam força não só para revoltosos internos, mas também perante o próprio governo federal mediante a possibilidade da intervenção deste. Sabe-se que, nos primórdios, os governadores partiram para a criação de verdadeiros exércitos regionais, tendo para isto,

---

<sup>2</sup> A República Velha é conhecida como Primeira República e se estende de 1889 até 1930, quando Getúlio Vargas, por intermédio de um Golpe de Estado, dá início a um novo período político.

inclusive, a permissão do Governo Central, conforme relata Souza (1986, p. 22): “Aos Estados concedia-se, inclusive, a liberdade de se armarem militarmente, através de suas forças policiais [...] – as polícias militares sempre foram olhadas, pelo Exército, como uma ameaça à União [...]”.

De toda sorte, admitindo para si posturas baseadas na gestão militar, portanto, rigorosas em suas interpretações, a velha república se viu em uma melhor definição destas Forças nos contornos sociais mesmo que com foco muito mais no intervencionismo estatal do que na produção de segurança pública, como já se viam em países da Europa e América do Norte. Estabeleciavam-se rotinas, publicavam-se documentos reguladores e fomentadores de seus aparatos profissiográficos e, principalmente, definem-se quais os problemas a serem enfrentados, não obstante a dependência quanto a esta interpretação do poder político local, (CARVALHO, 2001); ainda, o grande senhor de terras obtinha do Estado títulos nobiliários e títulos militares (de oficiais) e alguns alcançavam a patente de coronel. Em cada município havia um regimento da Guarda Nacional e seu comando era atribuído ao chefe político local. Mesmo após a Guarda Nacional ter sido extinta, em 1918, os oligarcas locais conservaram as patentes como título informal. Surge daí a expressão coronelismo para designar o grande latifundiário que detinha o poder local e controlava o público e o privado.

E “como não se pode desmontar a força armada, acaba-se por desmontar a própria monarquia, assim nasceu à República no Brasil, tutelada pelo Exército com o apoio das oligarquias cafeeiras” (NOVAIS, 1995, p. 80), desta forma se retrata o aparecimento da República, ainda que não tenha significado uma mudança fundamental na constituição da classe dominante, todavia, a nova ordem político-social alterou consideravelmente as relações entre as dessemelhantes elites políticas, alterando as relações entre as classes dominantes e subalternas. Isto quer dizer que com a abolição da escravatura no país, como débito nacional no limiar do século XIX, a instauração de um federalismo com posturas descentralizadas e o crescimento urbano das principais cidades brasileiras, exigiram também densas transformações nos organismos policiais, valendo-se mencionar a Polícia Militar de São Paulo com a missão francesa de 1906, do coronel Paul Balagny, reconhecido oficial de artilharia com ampla experiência em campos de batalha da Tunísia, Argélia e Indochina, fato que notabilizou a corporação paulista, profissionalizando-a até hoje como instituição militar, podendo se reconhecer à época como mais preparada para missões de defesa em aspectos como hierarquia e disciplina, preparo físico da tropa e na própria cultura do oficialato, muito mais do que o próprio Exército nacional.

De toda sorte, com uma nova interpretação dentro do contexto social, abraçando por vezes a causa da segurança pública, as polícias militares brasileiras passam a atuar em diversos campos, alguns ainda que não intrinsecamente ligados ao fator da segurança da população no tocante a cometimentos de crimes, voltando muito mais suas atuações no universo das demandas sociais, algumas até hoje vigentes, tais como seca, miséria ou a ausência de políticas públicas de urbanização que geraram movimentos com ampla participação de enfrentamento das respectivas polícias militares em seus estados a exemplo da Guerra de Canudos na Bahia (1896), a revolta da Vacina no Rio de Janeiro (1904), a Guerra do Contestado disputado entre os estados do Paraná e Santa Catarina (1912), além do Cangaço na região nordeste, e eventos revoltosos dentro das próprias Forças Armadas tais como os Levantes Tenentistas de 1919 e 1924 no Exército e a revolta da Chibata em 1910, na Marinha do Brasil. Tais episódios requereram das polícias militares uma ampla formação militar, de combate tradicional, militarizando-as ao extremo, em detrimento de uma política pública de segurança, permanecendo muitos desses traços vigentes até os dias atuais.

Um fato notável na história das polícias militares no Brasil republicano, diz respeito à incorporação definitiva à carreira militar, mediante legislação, aparecendo a primeira vez como *força auxiliar* do Exército através da Lei nº 1.860, editada em 1908, sendo essa vinculação consubstanciada pela Lei nº 3.216, de 03 de janeiro de 1917, a qual fixou as forças terrestres para o seu exercício no presente ano e em seu artigo 9º determinando que, por motivo de guerra externa, os oficiais e praças das polícias militares seriam incorporados ao serviço ativo do Exército Nacional.

Mudando-se a página da história, no terceiro dia do mês de maio de 1930, a República Velha, como restou conhecida, chega ao fim, porquanto naquela data tomava posse o gaúcho Getúlio Dornelles Vargas, após golpe de estado conhecido com o Golpe de 1930, ou o movimento armado liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul. Com a deposição do presidente Washington Luís, revoga-se a constituição de 1891 não se permitindo sequer a posse do presidente eleito Júlio Prestes de Albuquerque.

Dentro deste contexto histórico *golpista*, o alvo do governo em criar estruturas mais competentes de doutrinação, uma vez que a Força terrestre, assim como as demais de formação militar, mais as tropas estaduais, não se encontravam por aquele momento dotado de uma estrutura moderna de funcionamento, caracteriza as tomadas de medidas a serem postas em práticas. Na condução dessa busca por aperfeiçoamento e eficácia técnica, o que se entendia

para as esferas governamentais como um todo, as polícias estaduais, como dilatação desse plano, passaram a ser conduzidas por uma metodologia onde preponderava o treinamento militar puro em detrimento da constituição própria deste ente público, seguindo naturalmente o perfil histórico já visto.

Dois fatos notáveis, todavia, merecem destaque neste traçado histórico, e dizem respeito às Polícias Militares do Ceará e do estado de São Paulo: Em 1930, a Força Pública do estado do Ceará chegou a ser incorporada, provisoriamente, ao Batalhão de Caçadores do Exército Revolucionário, desaparecendo por curto período como instituição policial autônoma (HOLANDA, 1987), o que certamente restringiu qualquer tomada de atitude do governo local, tanto no que dizia respeito às promoções de seus quadros, quanto à condução de qualquer política interna relativa à corporação; e a polícia militar paulista, que antes mesmo da chegada da missão para o Exército brasileiro, a Força Pública de São Paulo recebeu visita de uma missão francesa, (DOMINGOS NETO, 1979). Conforme o autor, nas negociações para vinda dos militares europeus, os políticos paulistas agiram como Estado independente, discutindo diretamente com o governo da França, sem utilizar as vias diplomáticas nacionais.

Assim, na descrição da nova condição de um estado policial, o papel do Exército passa a ser fundamental tendo Pedro Aurélio de Góes Monteiro o grande articulador do papel das Forças Armadas, conforme preceitua Rosário (2002):

A partir de tal postulado, Góes Monteiro concluía que o Exército e a Marinha deveriam apoiar governos fortes, capazes de movimentar e dar nova estrutura à existência nacional, porque só com a força é que se pode construir [...]. Tratava-se de fortalecer o Exército para, dessa forma, fortalecer o Estado, e sendo o Exército um instrumento essencialmente político, a consciência coletiva deve-se criar no sentido de se fazer a política do Exército e não a política no Exército [...]. Em outras palavras, tratava-se da mesma ideia, anteriormente defendida pelos jovens turcos, de que o Exército deveria ser o volante da máquina nacional (ROSÁRIO, 2002, p. 47).

Nesta atmosfera getulista<sup>3</sup>, com ares ditatoriais e atmosfera adequada para corpos policiais necessariamente militarizados, mais o estado de guerra que o mundo se direcionava, apenas recrudescer a formação policial militar brasileira seguindo os preceitos da força terrestre nacional com todas as suas investidas das armas e na política do momento. Para as corporações estaduais, segue uma legislação forte e impositiva, conforme a Lei nº 192, de 17

---

<sup>3</sup> Diz-se do período onde esteve à frente do governo do Brasil o advogado Getúlio Dornelles Vargas.

de janeiro de 1936, de 22 de janeiro de 1936, ao tempo que dispunha estes organismos, absolutamente castrense e totalmente subjugados aos preceitos do Exército<sup>4</sup>:

Art. 4º. O efetivo e o armamento de cada Corpo ou Unidade não poderão exceder aos previstos para as unidades das mesmas armas do Exército em tempos de paz. [...]

Art. 6º. Os comandos das Polícias Militares serão atribuídos, em comissão, a oficiais superiores e capitães do serviço ativo do Exército, ou a oficiais superiores das próprias corporações, uns e outros possuidores do Curso da Escola de Armas do Exército ou da própria corporação.

Art. 11 - As Polícias Militares poderão adquirir, nos órgãos provedores do Exército, tudo quanto necessitarem para a sua subsistência (víveres, forragem, fardamentos, etc.) ou para a sua maior eficiência (armamento, equipamento, munições etc.).

Art. 12 - É vedado às Polícias Militares possuir artilharia, aviação e carros de combate, não se incluindo nesta última categoria os carros blindados.

Art. 26 - A Instrução dos quadros e da tropa, que obedecerá a orientação do Estado-Maior do Exército, será obrigatoriamente dirigida por oficiais do Exército ativo que tenham, pelo menos, o curso de Escola de Armas e sejam postos pelo Ministro da Guerra à disposição dos Governadores dos Estados, por proposta destes e com anuência do Estado Maior do Exército.

Sob todos os aspectos, amparado pela ascensão do nazi-fascismo, o período getulista serviria como laboratório para a formação desviante da polícia brasileira, já militarizada, portanto, não profissional em sua área específica de atuação, ou seja, a Segurança Pública. Ainda, é preciso analisar o momento político tenso no contexto das principais lideranças, tanto de apoio como oposição a Getúlio; em outras palavras, o Brasil como nação passava por momentos em que se agravavam os conflitos: havia o interesse proeminente em combater a Aliança Nacional Libertadora (ANL), organização heterogênea de opositores ao regime; a Aliança Integralista Brasileira (AIB), entidade de caráter nazifascista, que até certo ponto do processo, apoiava o governo Vargas, mas que após um tempo, não mais serviria aos intentos do Estado e o Partido Comunista Brasileiro, que também viveu sob intensa perseguição no regime do Estado Novo.

---

<sup>4</sup> Conforme se vê na página eletrônica [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-192-17-janeiro-1936-501765\\_publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-192-17-janeiro-1936-501765_publicacaooriginal-1-pl.html), com acesso no dia 16 de junho de 2017.

Por fim, demonstraria, mais tarde, esta Força Pública, toda a sua aptidão para voltar a atuar como protagonistas no triste enredo do “Brasil ame-o ou deixe-o” que seria a expressão cunhada pelos ideólogos do Regime de 1964.

### **1.3. As polícias militares no regime militar de 1964**

O começo do dia 31 de março, mais precisamente às três horas da madrugada, é marcado pelas tropas do General Olímpio Mourão Filho, comandante do IV Exército, que baseado em Juiz de Fora, Minas Gerais, partiram rumo ao Rio de Janeiro. Conhecida como “Operação Popeye”, dado ao inseparável cachimbo do general protagonista, precipitou o que se conhece hoje como Golpe Militar de 1964. No tocante aos militares deste infausto episódio, tomando as tropas de Mourão Filho como a parte pelo todo, Mathias (2004) acrescenta:

É assim que os períodos críticos da história brasileira correspondem também à união militar em torno de determinadas ideias. [...], ao mesmo tempo em que se assegura a participação de militares em cargos governamentais – parece uma medida compensatória para as Forças Armadas -, de forma a preservar a normalidade no processo político pela garantia de ‘fiéis da balança’ dada ao ator fardado (MATHIAS, 2004, p. 14)

Por esta leitura, na atuação repressiva sistêmica aos movimentos originados e amparados por setores diversos da sociedade, mediante a obediência institucional das polícias militares ao Exército, houve a ação onipresente da polícia, que, adequada àquela realidade, treinava os seus efetivos para uma ação guerreira e antissubversiva, enquanto as formulações das políticas públicas de segurança pública eram deixadas aos setores burocratizados do aparelho repressor estatal, destarte, o que se pode compreender é que outros órgãos basilares do regime autoritário não teriam tido tanto vigor se não fossem a presença e o empenho da estrutura policial, conduzido pela ideia de que a condição política naquele momento era legítima, pois tendia a defender o cidadão da ameaça vermelha tomando por base a dimensão comunista.

Neste raciocínio, a leitura que se faz é que o golpe militar desenvolveu um regime altamente burocratizado e amplamente autoritário, repercutindo no *modus operandi* das polícias militares estaduais até os dias atuais, não obstante a Constituição Cidadã de 1988 que redefine tais instituições.

O que se pode admitir, também, é que o Estado passa a demandar controle continuado das instituições, o que não seria diferente com esses organismos que recrudescem cada vez mais no tocante as suas relações com o povo. A partir desta nova realidade nacional, as corporações, com foco na manutenção do sistema político, dando ênfase à condição já explicitada que tais posturas impostas pelo regime vinham em detrimento a uma real política de segurança pública, veem ratificadas em suas condições de subordinação ao poder central (DEMONER, 1985; CARVALHO, 2001), quando até seu comandante, ou o chefe da tropa, seguia não como um oficial do último posto da corporação, mas dos quadros do Exército, reiterando a condição do período varguista que já dispunha estas tropas de maneira vassala<sup>5</sup>:

Art. 1º As Polícias Militares consideradas forças auxiliares, reserva do Exército, serão organizadas na conformidade deste decreto-lei.

Art. 2º Instituídas para a manutenção da ordem pública e segurança interna nos Estados, nos Territórios e no Distrito Federal, compete às Polícias Militares, no âmbito de suas respectivas jurisdições:

- a. executar o policiamento ostensivo, fardado, planejado pelas autoridades policiais competentes, a fim de assegurar o cumprimento da lei, a manutenção da ordem pública e o exercício dos poderes constituídos;
- b. atuar de maneira preventiva, como força de dissuasão, em locais ou áreas específicas, onde se presume ser possível a perturbação da ordem;
- c. atuar de maneira repressiva, em caso de perturbação da ordem, precedendo o eventual emprego das Forças Armadas
- d. atender à convocação do Governo Federal, em caso de guerra externa ou para prevenir ou reprimir grave subversão da ordem ou ameaça de sua irrupção, subordinando-se ao Comando das Regiões Militares, para emprego em suas atribuições específicas de polícia e de guarda territorial.

Art. 5º O Comando das Polícias Militares será exercido por oficial superior combatente, do serviço ativo do Exército, preferentemente do posto de Tenente-Coronel ou Coronel, proposto ao Ministro da Guerra pelos Governadores de Estado e de Territórios ou pelo Prefeito do Distrito Federal.

§ 1º O provimento do cargo de Comandante será feito por ato dos Governadores dos Estados, Territórios ou pelo Prefeito do Distrito Federal, após ser designado por

---

<sup>5</sup>Conforme atribui o Decreto-Lei nº 317, de 13 de Março de 1967, visível no endereço eletrônico que segue, acessado no dia 9 de junho de 2017: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-317-13-marco-1967-376152-publicacaooriginal-1-pe.html>.

decreto do Poder Executivo Federal, o oficial que ficará à disposição dos referidos Governo e Prefeito para esse fim.

§ 2º O oficial do Exército, nomeado para o Cargo de Comandante da Polícia Militar, será comissionado do mais alto posto da Corporação, se sua patente for inferior a esse posto.

Continuando a noção de instituição necessariamente sob a regência estabelecida pela capital nacional, é instituída a Inspeção Geral das Polícias Militares coordenada por um oficial da Força Terrestre no posto de General de Brigada. Tal organismo do governo federal tinha como missão o controle de material e pessoal das corporações dos estados, como bem convinha ao regime em execução<sup>6</sup>:

Art 1º As Polícias Militares consideradas forças auxiliares, reserva do Exército, serão organizadas na conformidade deste Decreto-lei.

Parágrafo único. O Ministério do Exército exerce o controle e a coordenação das Polícias Militares, sucessivamente através dos seguintes órgãos, conforme se dispuser em regulamento:

- a) Estado-Maior do Exército em todo o território nacional;
- b) Exércitos e Comandos Militares de Áreas nas respectivas jurisdições;
- c) Regiões Militares nos territórios regionais.

Art 2º A Inspeção-Geral das Polícias Militares, que passa a integrar, organicamente, o Estado-Maior do Exército incumbe-se dos estudos, da coleta e registro de dados bem como do assessoramento referente ao controle e coordenação, no nível federal, dos dispositivos do presente Decreto-lei.

Parágrafo único. O cargo de Inspetor-Geral das Polícias Militares será exercido por um General-de-Brigada da ativa.

Quanto à capilaridade das polícias militares no Brasil, em sua estrutura sob a gestão absoluta dos comandos militares federais, cabia a essas instituições seguirem a regra do Estado beligerante, repressivo e de exceção. Porquanto, estando em todos os rincões do território nacional, lançar mão desses quadros dependia tão somente de uma ordem militar e a execução sumária e inquestionada seria o próximo passo. Some-se a isso, o fato é que os contingentes

---

<sup>6</sup>Tudo previsto no Decreto-Lei nº 667, de 2 de julho de 1969, conforme site [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del0667.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0667.htm), acessado no dia 10 de junho de 2017:

policiais das décadas de 60 e 70 eram desprovidos de cultura, muito dos tais com pouquíssima formação escolar, restando à obediência militar como base do sustento familiar e a certeza do soldo ao final do mês. Deste modo, acerca desses instrumentos de obediência dentro da repressão do Estado, a exemplo no Nordeste, cumprindo as determinações dos comandos militares, mas permeável, também, às pressões locais, a repressão política em Pernambuco foi mais violenta e generalizada que no restante do país. Sua execução coube às Forças Armadas, à Polícia Militar e à Polícia Civil – como na maioria dos Estados (COELHO, 2004).

Naturalmente, a militarização das corporações estaduais no uso da repressão estava condicionada as ações em que as Forças Armadas submetiam o seu funcionamento, servindo essas tropas de tal maneira ao comando do Exército que passara a ser, sobre todos os aspectos, como principal mandatário na ordem hierárquica castrense. A compreensão é que as polícias militares, também no tocante ao serviço de Inteligência, serviam como apêndices elementares na complexa rede de espionagem criada pelo regime, por exemplo, no campo das informações, contrainformações e espionagem, quando as PMs e delegacias estavam sujeitas a enviar as informações colhidas ao SNI, Serviço Nacional de Informações, à agência do Rio de Janeiro e às agências regionais dos respectivos estados.

Finalmente, com a redemocratização do Brasil, tendo como estrutura documental a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), embora avançada em alguns pontos, entre eles o da própria cidadania, este diploma tropeça no item da segurança pública, pois ainda persiste em manter a vinculação das instituições policiais dentro do título reservado à *Defesa do Estado e das Instituições Democráticas*, mesmo título onde estão inseridos o Estado de Defesa, o Estado de Sítio e as Forças Armadas, não coadunantes com o espírito eminente comunitário que se espera de uma polícia moderna e totalmente voltada às políticas de segurança pública do século XXI. A bem da verdade, ao longo desse caminho a gestão das polícias militares foi assinalada pelo modelo burocrático, não diferente das demais agências do estado. Na contemporaneidade, a partir dos anos 90, a leitura desse padrão vem sendo debatida, tendo em vista influências voltadas para a atualização da gestão que tem sido predominante em todo o mundo, no que diz respeito à maior eficiência e eficácia da gestão pública (KETTL, 1999), com a difusão do que se passou a designar de Nova Gestão Pública.

#### 1.4. A Polícia Militar no Brasil do século XXI

A Segurança Pública no Brasil deste início de século tornou-se, certamente, um dos principais temas da pauta nacional, sobretudo por tratar-se de um mecanismo de afetação a toda sociedade com reflexos desde o desenvolvimento da cadeia do turismo, por exemplo, chegando ao campo da abdicação do uso das ruas – por mais esdrúxula que possa parecer –, pelo simples temor que a violência urbana possa causar.

Curiosamente, não obstante toda esta certeza comum à população, diante da insegurança que permeia o território nacional brasileiro, um fato se constata: o Brasil não é um país violento. Se comparado a outros ambientes nacionais, mesmo os Estados Unidos da América, que têm a violência em sua cultura a se ver na produção cinematográfica, ou o Oriente Médio com suas convicções violentas do que seria fé religiosa, ou outros ambientes sociais separatistas, constatamos que o Brasil não tem admitido condições terroristas sob quaisquer aspectos e é, de fato, uma unidade nacional, não obstante a sua continentalidade.

Quanto às polícias militares, instituições que melhor refletem o desempenho da segurança ou insegurança entre as pessoas, ou como é dito sobre as tais: *o termômetro que mede o grau de civilidade de um povo*, esta, dada a redemocratização e a consolidação destas corporações mediante a gênese da Constituição de 1988, a Carta Cidadã, finalmente abandonam o cenário puramente de resguardo ao sistema da hora como fora desde a sua pré-instalação na colônia, passando a debruçar-se sobre as questões próprias de suas existências, ainda que a duras penas levando-se em consideração a falta de investimento com o passar dos tempos, mais a formação de afastamento social destes organismos na trajetória de suas vivências.

Em tese, a razão de ser das polícias militares deveria subsistir sob uma noção puramente pacifista-preventiva, todavia, sabe-se que estas guarnições estaduais, mesmo que na era da cibernética, robótica e nanotecnologia, ainda guardam uma aura militarista e própria de combate, apesar da existência de segmentos dentro das próprias polícias militares que preservem sentimentos mais paritários, sobretudo aqueles que trazem na pauta de discussões a filosofia de Polícia Comunitária, assunto a ser tratado nesta investigação.

A interpretação da linha mais belicista estaria voltada para a condição weberiana que dispõe o monopólio estatal da violência como forma de controle, com alvo de que outros indivíduos não o façam e assim se instale a desordem. Contudo Elias (1988, p. 179) observa: “se por um lado tem por função fundamental a pacificação da sociedade, por outro é um instrumento que pode ser usado muito mais em benefício daqueles que o controlam - governantes e agentes - do que da própria sociedade.”

A melhor tradução para esta condição de mudança, no entanto, reside na certeza de que com a chegada no novo milênio, a população não mais recepciona qualquer forma truculenta ou arbitrária por parte do estado. E, deste modo, lançando-se mão da grande mídia, todas as ações policiais são monitoradas e cobradas dos governantes quanto à apuração dos órgãos controladores sendo, em muitos casos, acompanhadas passo-a-passo as investigações.

Balestreli (2002) interpreta esta condição de colisão da polícia no novo milênio, ou seja, ao mesmo tempo em que a sociedade requer uma polícia mais *forte*, busca, também, nessas instituições maior humanidade: Tal *energia*, geralmente, se traduz por truculência e arbitrariedade, No entanto, os anseios da população, especialmente nos setores populares, não são apenas por ações rígidas, mas também, por mais paradoxal que possa parecer, por uma polícia mais humanizada; uma instituição que não seja apenas protetora de direitos, mas, sobretudo, que os promova.

Igualmente, observa-se que nos vários momentos da história do Brasil, sempre existiu entre as polícias militares e a população uma relação nada amistosa, porquanto o convívio sempre se deu em *campos de batalha* urbanos, nas lutas populares contra o que as massas têm chamado de supressão de direitos. Já em nova realidade, na coexistência com a polícia do Século XXI, não convém acostumar-se à violência policial, aceitando naturalmente a persistência desse fenômeno na sociedade brasileira. Daí, requerendo-se a necessidade de investigar por que os avanços na direção da democracia, sobretudo os relacionados à proteção dos direitos civis, não tem sido suficiente para adaptar a Polícia Militar a uma nova condição comunitária, no que pese a melhoria destas instituições.

Percebe-se, todavia, que a população reconhece os avanços ocorridos na própria Polícia Militar, entre os quais se destacam as mudanças promovidas na formação dos policiais e os projetos elaborados pela instituição com o objetivo de aproximar a polícia à sociedade, como a

criação, por exemplo, no Ceará, dos Conselhos Comunitários de Defesa Social, CCDS<sup>7</sup>, que têm defendido uma bandeira notadamente comunitária. Entretanto, sob uma linha mais observadora, Bobbio (1988) já constitui esta leitura libertadora ainda no século XX quando ratifica que os poderes públicos, em um Estado de Direito, devem ser exercidos no âmbito das leis que os regulam, daí a existência de mecanismos constitucionais que visam a impedir o abuso ou o exercício ilegal do poder, como a submissão dos atos da administração pública a um controle jurisdicional.

Por extensão, a nova condição da sociedade brasileira, tem refletido sobremaneira sobre a existência e atuação da polícia militar brasileira no novo milênio. No seio da tropa já se percebe policiais mais jovens, como formação acadêmica mais avançada, sobretudo advindos das universidades, que estes próprios já não incorporam a violência pela violência. E é necessário que haja uma postura de reflexão de toda a comunidade a fim de que as novas gerações destes profissionais enxerguem a sociedade como sua protegida na melhor acepção do termo. O alvo, destarte, seria adaptar a atividade policial militar às exigências da ordem democrática, extinguindo-se definitivamente, o estereótipo do policial do passado que levou a polícia a ser temida pela classe mais simples e ignorada pela mais abastada.

É preciso explicar, de toda sorte, que as polícias militares brasileiras sempre estiveram muito arraigadas à estrutura castrense herdada do Exército nacional, isto significa que romper um cordão umbilical de quase dois séculos, admitindo a criação da primeira corporação de polícia em 1809, a carioca, não tem sido nada fácil. Mesmo com a redemocratização do país, e o advento da Constituição de 1988, segundo Mota Brasil *et al* (2009, p. 4), “os sucessivos governos que se revezaram no poder pós-ditadura militar mantiveram intocada a autonomia de funcionamento desses dispositivos, como se eles fossem estruturas neutras e prontas a servir à democracia”.

Finalmente, o alvo a ser permanentemente analisado, seria a condição das polícias militares serem acompanhadas pelos povos com o simples propósito de serem tais instituições repositórios de ética, cidadania e crescimento mútuo. Não cabe mais qualquer postura refratária da parte destes profissionais e, de forma decidida, também da sociedade. A perspectiva é, necessariamente, o alargamento das questões de segurança pública, quando esta se desloca do enfoque puro repressivo e se permite mergulhar no conceito da polícia preventiva, dando ênfase

---

<sup>7</sup> O Decreto governamental nº 25.293, de 11 de novembro de 1998, cria no âmbito da Secretaria da Segurança Pública e Defesa da Cidadania do Estado do Ceará os Conselhos Comunitários de Defesa Social-CCDS.

nos caracteres comunitários de forma incondicional. No postulado de Zacchi (2002, p. 43) há o possível surgimento de um novo paradigma do enfrentamento da violência e criminalidade, assim, “neste foco recai sobre os esforços da elaboração de modelos mais abrangentes e potencialmente eficazes de prevenção da violência”, cabendo, portanto, à coletividade, ombreada pela policias militares no Brasil, buscar o melhor no que tange a oferta de uma segurança pública de qualidade em prol de todos.

## **1.5. A Polícia Militar do Ceará**

Apresentando, necessariamente, a Polícia Militar do Ceará, criada aos 24 de maio de 1835, ou a instituição estatal que, por óbvio, detém o PROERD neste estado, segue histórico previsto no site oficial da Corporação<sup>8</sup>:

Em maio de 1835, o Presidente (Governador), da Província do Ceará, padre, senador vitalício e orador sacro, José Martiniano de Alencar, preocupado com a segurança e o bem-estar dos habitantes da Província do Ceará, assinou a Resolução Provincial nº 13, criando a Força Pública do Ceará, embrião da nossa valorosa Polícia Militar do Ceará.

A partir de 4 de janeiro de 1947 passou então à denominação que tem até os dias atuais a partir da entrada em vigor da constituição de 1946. A Polícia Militar do Ceará (PMCE) tem por missão constitucional o policiamento ostensivo e a preservação da ordem pública. Seu primeiro Comandante foi o Tenente do Exército Brasileiro Tomaz Lourenço da Silva Castro, que comandou de 24/05/1835 a 19/01/1839.

A Polícia Militar do Ceará é uma Instituição que se confunde com a história de nosso Estado. Não é à toa que falar desta Corporação é fazer um passeio pelos seus anos de existência e reencontrar personagens e fatos que marcaram nossa história, como a Guerra do Paraguai, a Sedição de Juazeiro, Revolução de 1930 no Ceará, Combate ao Cangaço, Caldeirão, Revoluções de 1932, constitucionalista de São Paulo de 1964.

Com um passado de bases sólidas, a Polícia Militar tem na sintonia com o presente e com o futuro, um de seus grandes méritos. Ao longo de sua existência, a PM cearense trocou quatorze vezes de nome, mas nunca de ideal, qual seja: a Preservação da Ordem, Tranquilidade das Famílias e Segurança dos Cidadãos.

Tendo no policiamento ostensivo a sua atividade fim, a Instituição está presente em todo o Estado com suas diversas Unidades e Subunidades Operacionais distribuídas de forma estratégica. Os mais de 15 mil homens e mulheres do efetivo estão distribuídos por todos os municípios cearenses para servir e proteger ao cidadão.

---

<sup>8</sup> Vide <http://www.pm.ce.gov.br/>

Na íntegra, como peça histórica, apresentamos, também, a Lei Provincial <sup>9</sup>nº 13, de 24 de maio de 1835, que institui a Corporação, com os verbetes e ortografia próprios da época:

José Martiniano d'Alencar, Presidente da Província do Ceará. Faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembléa Legislativa Provincial decretou e eu sancionei a Ley seguinte.

Art.1º - A Força Policial, no futuro anno financeiro, constará de primeiro, segundo e terceiro Comandantes; um Primeiro Sargento; dois Segundos; um Furriel, dez Cabos, oitenta e um Guardas, e dous Cornetas, vencendo todas as Praças os soldos, que se achão marcadas, e hora vencem.

Art. 2º - A nomeação dos Comandantes e Inferiores será feita como até agora.

Art. 3º - Ficão revogadas todas as Leys em contrário. Mando por tanto a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida Ley pertencer, que a cumprão e façam cumprir tão inteiramente, como ne'lla se contem. O Secretário d'esta Presidência a faça imprimir, publicar e correr.

Palácio do Governo do Estado do Ceará em vinte e quatro de maio de mil e oitocentos e trinta e cinco, décimo quarto da Independência e do Império.  
José Martiniano d'Alencar.

Fica claro, portanto, do início do Século XIX até os dias atuais Polícia Militar do estado do Ceará tem estado à disposição do povo cearense sempre protegendo a vida e o patrimônio na manutenção da lei e da ordem, como se vê.

## **2. Polícia comunitária e sociedade: contextos e questões**

Estendendo a presente investigação sobre o PROERD, com foco em suas práticas pedagógicas, quando se faz necessário compreender suas perspectivas antropossociais, sobressai-se um conjunto de procedimentos, ou propriamente uma filosofia reconhecida como Polícia Comunitária.

Na comparação de ideias, dado o sentimento progressista que traz consigo tal conceito, alguns fatores de confronto saltam aos olhos construindo barreiras de contenção quanto a esta

---

<sup>9</sup> Vide <http://museu.pm.ce.gov.br/galeriadefotos/fotospb.html>

metodologia de proteção comunitária, mormente quando os principais atores, sob formação militar como primeiro fundamento, podem inibir esta prática. Para tanto, Foucault (1987, p. 145) considera a instituição militar na obra *Vigiar e Punir*, e sobre esta conjuntura de impedimento castrense adianta em relação aos militares: “adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político”.

Todavia, antes da análise destas corporações, ou a formação propriamente militar, ou o aquartelamento como fator sequestrante, (FOUCAULT, 2002), cabe discorrer sobre polícia comunitária para melhor entendimento, conforme Trojanowicz e Bucqueroux (1994):

É uma filosofia e estratégia organizacional que proporciona uma nova parceria entre a população e a polícia. Baseia-se na premissa de que tanto a polícia quanto a comunidade devem trabalhar juntas para identificar, priorizar e resolver problemas contemporâneos tais como crime, drogas, medo do crime, desordens físicas e morais, e em geral a decadência do bairro, com o objetivo de melhorar a qualidade geral da vida na área (TROJANOWICZ & BUCQUEROUX, 1994, p.337).

Na prática, seria a capacidade do ajuntamento de esforços entre a comunidade e as instituições de segurança, com especial destaque às polícias militares, dada a sua capilaridade, rumo ao encontro das soluções de problemas de toda ordem, quando se propõe ultrapassar mesmo as demandas de segurança buscando necessidades comuns como, por exemplo, aquelas ligadas à educação. Em outras palavras, policiais militares são notadamente membros da sociedade, partilhando seus direitos e deveres, e qualquer dualidade entre uma *sociedade civil* e uma *sociedade militar* é completamente infundada, impessoal e anacrônica.

Nesta linha, apoiadores da filosofia de Polícia Comunitária acreditam que tal proposta pode demonstrar com seus resultados que é possível reduzir os índices de criminalidade através das seguintes perspectivas psicossociais: primeiro, a redução dos índices de temor - quando as pessoas sentem que a polícia está mais próxima e acessível, então todos passam a conhecer melhor seus próprios problemas de segurança, daí o medo social da criminalidade tende a diminuir; segundo, redução da violência e do distanciamento policial – à medida em que os policiais se aproximam e conhecem melhor as comunidades em que trabalham, as zonas de divergência entre a polícia e a comunidade tendem a diminuir.

Deste modo, a interação e a participação comunitária com a polícia possibilitam o conhecimento das causas principais da criminalidade e, portanto, contribuem para a produção de estratégias e metas no intuito da prevenção e redução da violência criminal. (THEODOMIRO, 2003).

Retomando a teoria prevista em Foucault (2002) quanto às instituições de sequestro, notadamente o aquartelamento, na esteira da formação militar, pela análise de Veiga-Neto, (2011), considera-se:

São aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc (VEIGA-NETO, 2011, p. 3).

Há de se buscar, por conseguinte, o entendimento do que seria Polícia Comunitária, à medida que seus empreendedores tendem a ser profissionais que estariam dentro do contexto sequestrante de Foucault - ou militarista -, que tais iniciativas são, na origem, interceptadas por fatores inibidores próprios da formação castrense, podendo reduzir o ímpeto quando na entrega de resultados comunitários, requerendo uma formação mais intensa e continuada com foco na comunitarização de seus componentes. Neste diapasão, cabendo o comparativo entre Trojanowicz e Bucqueroux (1994, p.33) e Veiga-Neto (2011, p. 3) para melhor alcance, tem-se:

**Quadro 2: Comparativo entre a Polícia Comunitária (TROJANOWICZ & BUCQUEROUX, 1994), e a Instituição de Sequestro (VEIGA-NETO, 2011).**

	<b>POLÍCIA COMUNITÁRIA</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE SEQUESTRO</b>
<b>RELACIONAMENTOS</b>	Uma filosofia e estratégia organizacional que proporciona uma nova parceria entre a população e a polícia	São aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social
<b>PARCERIA</b>	A polícia quanto à comunidade devem trabalhar juntas	Internam, durante um período longo
<b>TRABALHO</b>	Identificar, priorizar e resolver problemas contemporâneos	Moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Da aproximação comunitária, permite-se que todos tomem consciência de que as disfunções sociais não são problemas só da polícia, mas também de cada cidadão, o que bem consta na Constituição Federal. Sob Durkheim (1999), fica claro que o crime é um problema inerente a toda e qualquer comunidade e tem que ser resolvido com e por essa comunidade, fazendo parte dela, inclusive, os organismos policiais. Quanto à instituição de sequestro, fala-se da retirada do profissional de segurança pública, no caso o policial militar, compulsoriamente do ambiente social, sob medida de internamento, para fins de mudança de comportamento, ou pelo senso comum, intrínseca à formação militar, ou o rito de passagem de mundo civil para o militar, para fins de atendimento institucional.

Portanto, a filosofia de Polícia Comunitária, no Brasil conduzida por militares em sua formação e administração, subsiste em seu objetivo-fim na capacidade de promover a integração do esforço comum desenvolvendo planos, programas e projetos de prevenção ao conflito social, bem como facilitando a gestão local de segurança pública – na contramão de Foucault (2002) que acrescenta em relação aos militares:

A esta sintaxe forçada é que os teóricos militares do século XVIII chamavam “manobra”. A receita tradicional dá lugar a prescrições explícitas e coercitivas. Sobre toda a superfície de contato entre o corpo e o objeto que o manipula, o poder vem se introduzir, amarra-os um ao outro. Constitui um complexo corpo-arma, corpo-instrumento, corpo-máquina (FOUCAULT, 2002, p. 179).

Ainda:

Enquanto os juristas procuravam no pacto um modelo primitivo para a construção ou a reconstrução do corpo social, os militares e com eles os técnicos da disciplina elaboravam processos para a coerção individual e coletiva dos corpos (FOUCAULT, 2002, p. 194).

## **2.1. A difícil convivência entre a polícia tradicional e a polícia comunitária**

Analisando mais ainda a proposta de Polícia Comunitária, não é simplesmente parte de uma estratégia antidelitos, ou de um fundamento para melhoria da imagem da instituição no

caso policial militar e seu relacionamento com a comunidade, sendo parte, na íntegra, de um projeto de reforma da polícia em sua relação com a sociedade, com o objetivo de não apenas aperfeiçoar, mas, principalmente, redirecionar sua atuação. Deste modo, alguns teóricos da lide com a temáticas de Polícia Comunitária têm se posicionado, levando a matéria a uma análise mais aprofundada. Trojanowicz e Bucqueroux (1994, p. 5), na obra *Policimento Comunitário: Como Começar*, discorrem elucidativamente o que não é polícia comunitária esclarecendo questões controversas e desagregadoras:

### Quadro 3: O que não é policiamento comunitário

1. Policiamento Comunitário não é uma tática, nem um programa e nem uma técnica, ou um esforço limitado para ser tentado e depois abandonado: é, sim, um novo modo de oferecer o serviço policial à comunidade;
2. Policiamento Comunitário não é condescendente com o Crime: os policiais comunitários respondem às chamadas e fazem prisões como quaisquer outros policiais: são enérgicos e agem dentro da lei com os agressores da sociedade, contudo atuam próximos a esta sociedade orientando o cidadão de bem, os jovens e buscam estabelecer ações preventivas que ofereçam melhorias a qualidade de vida no local onde trabalham.
3. Policiamento Comunitário não é paternalista: não privilegia os mais ricos ou os "mais amigos da polícia", mas procura dar um senso de justiça e transparência à ação policial. Nas situações impróprias deverá estar sempre ao lado da justiça, da lei e dos interesses da comunidade. Deve sempre priorizar o coletivo em detrimento dos interesses pessoais de alguns membros da comunidade local;
4. Policiamento Comunitário não é uma modalidade ou uma ação especializada isolada dentro da Instituição: os policiais comunitários não devem ser exceção dentro da organização policial, mas integrados e participantes de todos os processos desenvolvidos na unidade. O perfil desse profissional é também o de aproximação e paciência, com capacidade de ouvir, orientar e participar das decisões comunitárias, sem perder a qualidade de policial militar treinado para servir e proteger a sociedade;
5. Policiamento Comunitário não é uma fórmula mágica ou panaceia: o Policiamento Comunitário não pode ser visto como a solução para os problemas de insegurança pública, mas uma forma de facilitar a aproximação da comunidade favorecendo a participação e demonstrando a sociedade que grande parte da solução dos problemas de insegurança dependem da própria sociedade. Sabe-se que a filosofia de Polícia Comunitária não pode ser imediatista, pois depende da reeducação da polícia e dos próprios cidadãos que devem ver a corporação como uma instituição que participa do dia a dia coletivo.
6. Policiamento Comunitário não é uma simples edificação: construir ou reformar prédios da Polícia não significa implantação de Polícia Comunitária. A Polícia Comunitária depende diretamente do profissional que acredita e pratica esta filosofia muitas vezes com recursos mínimos e em comunidades carentes.

Fonte: TROJANOWICZ, R. & BUCQUEROUX, B. *Policimento Comunitário: como começar*. Rio de Janeiro: Parma, 1994.

Para amplo entendimento, rompendo qualquer perspectiva de subjetividade puramente militar ante ao projeto de polícia comunitária, uma das primeiras etapas no âmbito interno é conscientizar que o policial militar é antes de tudo um cidadão, que tem um papel de relevante importância nesse contexto sociocomunitário. Assim, trata-se de difundir junto a este profissional acerca das novas perspectivas de relacionamento social a fim de que venha a ser um membro ativo, um agente vivo, da nova filosofia de convivência comunitária.

Conforme Herbert (2006), sob esse prisma, este profissional deveria buscar as comunidades procurando interagir com os *clientes*, ou protegidos, reconhecendo como a cultura individualista obstaculariza às relações sociais, a heterogeneidade cultural - entre bairros e no interior dos bairros -, a transitoriedade dos moradores, fomentando a cultura do medo e da criminalidade.

De maneira especial, quanto à instituição policial militar, uma vez que possa se encontrar pautada na perspectiva comunitária, o alvo é tentar reduzir significativamente todos os atritos que possam existir na relação polícia e comunidade, arrefecendo os ímpetos que minam a justaposição das forças comuns, e, seja, acima de tudo, aquela que canaliza os poderes existentes no contexto comunitário da segurança pública, para que todos lucrem diante da relação estado e sociedade. Este é o grande eixo de ruptura da polícia tradicional perante à polícia comunitária.

É preciso compreender, contudo, a relação conflitiva entre as práticas da polícia tradicional, ou aquela com ímpeto no ambiente puramente operacional ou de enfrentamento, ou repressiva, diante de um formato novo, ou comunitário, que admite uma postura eminentemente preventiva, construtivista e com foco absoluto na participação da comunidade na solução dos problemas dela advindo. BRASIL (2007, pp 11-12), expõe este paralelo exibindo as nuances de uma e de outra para melhor compreensão:

#### Quadro 4: Paralelo entre polícia tradicional e polícia comunitária

<b>POLICIA TRADICIONAL</b>	<b>POLÍCIA COMUNITÁRIA</b>
A polícia é uma agência governamental responsável, principalmente, pelo cumprimento da lei;	A polícia é o público e o público é a polícia: os policiais são aqueles membros da população que são pagos para dar atenção em tempo integral às obrigações dos cidadãos;
Na relação entre a polícia e as demais instituições de serviço público, as prioridades são muitas vezes conflitantes;	Na relação com as demais instituições de serviço público, a polícia é apenas uma das instituições governamentais responsáveis pela qualidade de vida da comunidade;
O papel da polícia é preocupar-se com a resolução do crime;	O papel da polícia é dar um enfoque mais amplo visando à resolução de problemas, principalmente por meio da prevenção;
As prioridades são, por exemplo, roubo a banco, homicídios e todos aqueles envolvendo violência;	As prioridades são quaisquer problemas que estejam afligindo a comunidade;
A polícia se ocupa mais com os incidentes;	A polícia se ocupa mais com os problemas e as preocupações dos cidadãos;
O que determina a eficiência da polícia é o tempo de resposta;	O que determina a eficácia da polícia é o apoio e a cooperação do público;
O profissionalismo policial se caracteriza pelas respostas rápidas aos crimes sérios;	O profissionalismo policial se caracteriza pelo estreito relacionamento com a comunidade;
A função do comando é prover os regulamentos e as determinações que devam ser cumpridas pelos policiais;	A função do comando é inculcar valores institucionais;
As informações mais importantes são aquelas relacionadas a certos crimes em particular;	As informações mais importantes são aquelas relacionadas com as atividades delituosas de indivíduos ou grupos;
O policial trabalha voltado unicamente para a marginalidade de sua área, que representa, no máximo 2 % da população residente ali onde "todos são inimigos, marginais ou paisano folgado, até prova em contrário";	O policial trabalha voltado para os 98% da população de sua área, que são pessoas de bem e trabalhadoras;
O policial é o do serviço;	O policial é o da área;
Emprego da força como técnica de resolução e problemas;	O policial emprega a energia e eficiência, dentro da lei, na solução dos problemas com a marginalidade, que no máximo chega a 2% dos moradores de sua localidade de trabalho; Os 98% da comunidade devem ser tratados como cidadãos e clientes da organização policial;

Presta contas somente ao seu superior;	O policial presta contas de seu trabalho ao superior e à comunidade;
As patrulhas são distribuídas conforme o pico de ocorrências.	As patrulhas são distribuídas conforme a necessidade de segurança da comunidade, ou seja 24 horas por dia.

Fonte: Brasil (2007, pp. 11-12)

Finalmente, instruir o policial militar que sempre recebeu uma gama de informações que deram conta, sobretudo, do combate direto, tendo como inimigos os membros da comunidade, notadamente aqueles à margem da lei, agora terá que se revestir de uma nova aura ou roupagem a fim de que possa ser um membro ativo, um agente vivo, da nova filosofia de convivência comunitária.

## 2.2. Fatores sociocomunitários e educativos da polícia comunitária

É fato que a instituição policial militar no Brasil ocupa grandioso espaço no ambiente social e desta forma poderia trabalhar a consciência comum a partir dos valores desta mesma sociedade. Assim, com olhos na organização da tessitura social, a perspectiva de parceria entre a população e a polícia baseia-se na premissa de que tanto a polícia quanto a comunidade deveriam trabalhar juntas para identificar, priorizar e resolver problemas contemporâneos relativos à segurança pública. Para tanto, Bayley e Skolnick (2002, p.13) afirmam que “quanto mais próximo for o relacionamento entre o policial e as pessoas na sua ronda, quanto mais pessoas ele conhecer e quanto mais essas pessoas confiarem nele, maiores são suas chances de reduzirem o crime.” E ainda, no que pese o componente educativo:

As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas. A escola, ao posicionar-se dessa maneira, abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc (BRASIL, 1997, p. 6).

Dentro desta visão aproximativa, perante as fragilidades sociais, que poderiam ser traduzidas pela ruptura dos padrões éticos comum a todos, nenhum indivíduo ou organização será completamente capaz de reestruturar o aparato social se não houver o ajuntamento de esforços com todos que fazem a comunidade. Dessa feita, entra em ação o organismo policial militar que pode e deve agir como forte colaborador desta transformação coletiva.

### **2.2.1 Entendendo o processo de desenvolvimento comunitário e o policial educador social**

O vocábulo comunidade vem do latim *comunio* e quer dizer “união com todos”. Desse modo, pode ser dito que todos mantêm relações diretas ou indiretas entre si; assim, as relações sociais organizam-se, sendo esse conjunto que forma a estrutura social quando se faz importante relacionar a educação com o desenvolvimento social local. Para tanto, pode ser anotado ao policial militar comunitário, dentre outras:

Práticas de prevenção e acompanhamento cotidiano de pessoas diminuídas; desenvolvimento socioeducativo das pessoas como sujeitos dos processos de inserção; constituição, desenvolvimento e (...) integração dos indivíduos e grupos na vida da comunidade (...); - ajuda à (re)inserção profissional (...) (CARVALHO E BAPTISTA, 2004, pp. 93-94).

Quanto a isso, saliente-se, ao mesmo tempo, que esta vinculação – a educação e o desenvolvimento social – verificam-se por duas vertentes sob o crivo de Gómez; Freitas e Callejas (2007): primeiro, a educação tida como resultado ou efeito de desenvolvimento – neste caso levando-se em consideração fatores gerados tais como infraestrutura, economia equalizada, dentre outros, naturalmente suscita melhores resultados econômicos. Sequencialmente, a educação como decisiva para o próprio desenvolvimento – aqui, a partir do investimento no capital humano – educativamente – é favorecido o progresso econômico, que, por sua vez, gera bem-estar social e material.

Pressupõem-se, todavia, para a atividades comunitárias coexistentes comportamentos sociais complexos, uma vez que agrega sentimentos e atitudes heterogêneas e, somente graças a um processo de permanente convivência social que, a rigor, nunca termina, se aprende a

participar de comunidades solidárias. Aponta-se, também, para a necessidade dos membros do grupo preocuparem-se com aquilo que consideram de interesse comum, como acentua Nisbet (1978):

Ao falar em Comunidade, refiro-me a algo muito mais amplo que a comunidade local. No sentido em que é empregado por muitos pensadores dos séculos XIX e XX, o termo abrange todas as formas de relacionamento caracterizado por um grau elevado de intimidade pessoal, profundidade emocional, engajamento moral, coerção social e continuidade do tempo. A comunidade encontra seu fundamento no homem visto em sua totalidade e não neste ou naquele papel que possa desempenhar na ordem social. (NISBET, 1978, p. 255).

Dentro dessa realidade, percebe-se sempre um interesse renovado nas comunidades como resultado da manifestação das forças sociais na vida dos grupos, tudo isso onde quer que estejam. Independentemente, dentro desta realidade, os diversos modos de vida e graus de desenvolvimento, sendo a razão pela qual estes sinais sociais se manifestam multiformes. Dentre estes atores na comunidade (escolar) os educadores assumem uma condição ímpar diante da condição de influência e mesmo refazimento de pensamentos, comportamentos ou tendências:

Os educadores são, (...) promotores privilegiados da condição humana e é nesse sentido, justamente, que são reconhecidos como técnicos da relação, o que torna esse seu carácter técnico irreduzível a qualquer lógica instrumental. Enquadrada por uma perspectiva pedagógica, a relação humana surge-nos sempre mais do que uma simples ferramenta (CARVALHO & BAPTISTA, 2004, pp. 95-96).

Quanto ao conceito de polícia comunitária e o vínculo comunitário, a ideia central reside na possibilidade de favorecer um ajuntamento dos profissionais de segurança pública dentro dos grupos sociais onde atuam, seja com o médico, o professor ou o comerciante da esquina, o adolescente e a dona de casa, enfim, dando características prioritariamente humanas ao agente de polícia, e não apenas tê-lo por um número de telefone padrão, ou uma instalação física como referencial. Neste caso, este profissional assume papéis simultâneos devendo ser tomado como agente da lei e educador social num viés eminentemente prático, e, concomitantemente, pragmático para uma militância sócio-comunitária-educativa, devendo guardar par si a certeza que esta relação (policia comunitária) não pode ser conflitual, mas complementar (CARVALHO & BAPTISTA, 2004).

Sobre isso, ao governo de uma configuração minimalista, conclui-se que as pessoas não conseguem ver muito mais do que um policial fardado, um quartel, uma viatura caracterizada, quando o foco recai sobre aquele que deveria ser um ente interativo, próximo e abrangente até onde sua presença seja requerida. Valendo-se, também, que o policial é egresso da própria comunidade, não cabe, por óbvio, nenhum pressuposto de estigma antissocial perante sua existência dentro desse espírito de cooperação polícia e povo. Pedroso Filho (1995), quanto a isso, dispõe:

O policial compromissado com a comunidade da área vai ter na segurança um papel semelhante ao do pronto socorro no setor da saúde. As pessoas querem ser atendidas, entretanto, poucos são os casos que demandam um encaminhamento ao hospital. No policiamento, a maioria dos casos deve ser resolvido na base, não exigindo encaminhamento aos Distritos Policiais e à Justiça. Muitos casos são resolvidos com simples orientação. Esse contexto faz aumentar a credibilidade na organização, aliviando a sobrecarga de custos desnecessários com os deslocamentos de veículos policiais. O morador tem a certeza de encontrar um policial amigo, conhecido e confiável no posto. O ser humano não confia totalmente em quem não conhece e a quem não é capaz de revelar um segredo familiar e outros problemas. (PEDROSO FILHO, 1995, p 95).

Numa análise maior, à guisa de Heidrich (2009, p. 481), “ao defendermos a ideia de que, qualquer que seja a realidade do sujeito, ele é sempre um ser em construção”, por social, ou sociedade, se entende o conjunto de pessoas que vivem em certa faixa de tempo e espaço, seguindo normas comuns, e que são unidas pelo sentimento de consciência do grupo; daí a capacidade de associar a figura do policial com facilidade a esse contexto e, como orientação, esta premissa funciona com mais clareza principalmente nos aglomerados menores, quando existe uma maior sinergia comunitária.

Cabe, portanto, a este policial (ou educador social aglutinador) trabalhar conjuntamente a melhor compreensão para a formação e desenvolvimento de capacidades que elevem os comunitários a muito mais participarem dos processos transformativos da sociedade a qual fazem parte (GÓMEZ, FREITAS E CALLEJAS, 2007). Este corpo social, ou a comunidade, é também a base de sustentação de todos, seja no presente ou no futuro incerto, então, se servirá à instituição policial militar como catalisadora de boas obras, a partir de seus componentes, tudo se dá mediante a perspectiva psicossocial de uma polícia presente, evidentemente, espelho da própria comunidade, afinal, mencionando o educador social “o que o distingue de outros profissionais é a formação polivalente que lhe permite apropriar-se de

situações de carência, saber intervir educativamente e encaminhar para outros profissionais os casos que necessitam de intervenção especializada” (CARDOSO, 2017, p. 14).

Nesta base epistemológica, o educador social (é o que se espera do policial comunitário) deve admitir para si competências que exerçam inclusão social e promoção do desenvolvimento comum, ou seja, ciente da *notitia*, ou o conhecimento, o alvo seria mobilizar o quadro sociocultural em busca do *assensus*, ou, nomeadamente, o assentimento, de forma a agregar saberes transversais e multidisciplinares gerando a *fiducia* ou a confiança. Assim, com foco numa dinâmica rede de trabalho social, dentro da previsão legal, encontra-se a corporação policial militar no contexto de sua existência permanente. A própria Constituição da República (BRASIL, 1988), assim a apresenta:

Art. 144. 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:

Polícia Federal;

Polícia Rodoviária Federal;

Polícia Ferroviária Federal;

Polícias Civis;

**Polícias Militares;** e;

Corpos de Bombeiros Militares (grifo nosso).

Pode-se considerar dentro dessa investigação analítica do fator social comunitário, a partir de uma cultura de mudança social (TORREMORELL, 2008), dois pontos: primeiro, quão importante é o policial educador social na comunidade? (com foco, nomeadamente, na escola) e, na contrapartida, qual o grau de receptividade desta comunidade a este profissional? Afinal, “ainda existe um longo caminho a percorrer no sentido de otimização de propostas conducentes à emancipação do aprendiz numa linha de intervenção congruente com a perspectiva construcionista da aprendizagem e respectivas implicações” (PEREIRA, 2016, p. 64).

## 2.2.2 O policial militar proativo

Estreitos laços de afeição e confiança. Eis o que se espera de um policial militar próximo, ou seja, aquele que a todos conhece pelo nome, família, dificuldades, e afins, ou, da forma mais clara possível, na intimidade.

Evidentemente este desígnio se estabelece à medida que mentalidades são mudadas. Porquanto, é preciso dizer que se trata de um caminho de mão dupla, qual seja: a acessibilidade que vai do policial para com a comunidade é a mesma que vem dos comunitários ao seu protetor público. Segundo Gondim & Varejão (2007), observa-se:

Destarte, o policiamento comunitário tem como função diminuir a delinquência e o medo do crime, aumentando a qualidade de vida. Assim, a ampliação do trabalho da polícia e a reorganização de suas funções em prol de uma política de benefícios em longo prazo, voltada para o trabalho com a comunidade são características essenciais dessa iniciativa, que possui três fundamentos: a) as parceiras comunitárias, como forma de trazer as pessoas e a vizinhança para a prática do policiamento; b) a solução de problemas, que transforma os medos e anseios da comunidade em prioridades a serem combatidas pelas intervenções; c) o gerenciamento da mudança, em que se vê necessária à mudança estrutural da organização do policiamento. (GONDIM & VAREJÃO, 2007, p. 40).

Como isso acontece? Simplesmente à medida que o policial consegue discernir o seu potencial de transformação social não tão somente pela *autoridade* que possui, mas pela capacidade que traz no tocante ao poder de persuasão, traduzido pelo convencimento comunitário, diante das posturas gerais de natureza ilícitas, interagindo com todos na intimidade do lar, núcleos comunitários, nas ruas, pontos comerciais ou onde quer que esteja.

Ainda, se aparelhado pelo próprio convívio harmonioso sociocomunitário, entende-se que disporá o policial de muito mais elementos que subsidiem suas intervenções, uma vez que conta com a confiança de todos, destarte, obterá as informações necessárias para a melhor condução dos seus trabalhos. Para isso, Bayley e Skolnick (2002), chamam de coprodução:

A coprodução começa tipicamente quando a comunidade se agrupa ou se organiza trabalhando diretamente junto à polícia. Esta tarefa de longo alcance auxilia os agentes da lei a desenvolver conhecimentos especiais da área havendo mais que um tipo especial de compromisso entre os cidadãos e o policial. É uma qualidade de pacto social fomentado pelo grau de confiança mútua, portanto o policial torna-se um representante dos interesses comunitários. (BAYLEY & SKOLNICK, 2002, p. 215).

Deste modo, a mudança de enfoque de um policiamento meramente reativo para uma estrutura de fundamento proativa, ou comunitária-educativa (em relação à escola) significa, ao mesmo tempo, que existe uma significativa reciprocidade entre todos, e, por excelência, no ambiente escolar considerando que “se trata de uma maneira diferente para suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e para ajudá-los a construir suas próprias identidades” (HERNANDEZ, 1998, p. 27). Para isso, entende-se que a educação da diferença (CORAZZA, 2002), ou a troca ou permuta de bens intangíveis comuns às partes envolvidas a exemplo da certeza, crédito, discricção atuam em natureza outras tais como as sociais, espaciais, relacionais, identitárias, racionais-culturais, etc.

Assim, na relação policial com os habitantes do lugar, o profissional público de segurança comunitário deverá entender que tem pela frente a missão de difundir uma nova filosofia, conduzindo toda a sua lide dentro da legitimidade e credibilidade públicas, própria da ação policial comunitarizada, conforme se vê nos *Dez princípios da Polícia Comunitária* (MARCINIEIRO, 2009):

### **Quadro 5: Os dez princípios da Polícia Comunitária**

- |  |
|--|
| 1. Filosofia e estratégia organizacional: A polícia comunitária é simultaneamente, uma filosofia e uma estratégia organizacional que permite a polícia, em conjunto com a comunidade desenvolver um trabalho com vistas a buscar soluções alternativas para equacionar ou amenizar problemas relacionados a criminalidade, à violência e à desordem;   |
| 2. Comprometimento com a concessão de poder à comunidade: Este princípio se relaciona à participação das comunidades nas questões de segurança que as afetam. Para que este princípio alcance seu objetivo é necessário que haja uma mudança substancial na maneira de pensar e de agir dos policiais. Ele requer a quebra de paradigmas arraigados à cultura policial assumindo novas atitudes, tal como a valorização da participação e do conhecimento que as comunidades detêm acerca dos problemas que afetam os cidadãos; como parte integrante da comunidade deve ter espaço para participar como parceiros da polícia na identificação, priorização e proposição de alternativas de solução para os problemas da comunidade; |
| 3. Policiamento Descentralizado e Personalizado: Este princípio requer que a polícia disponha em primeiro lugar de um corpo policial que atue e interaja com a comunidade estreitando os elos de relacionamento entre a instituição policial e a comunidade;   |

4. Resolução Preventiva de Problemas, no Curto e Longo Prazo: Sem deixar de cumprir as funções específicas da atividade policial, os profissionais desta área devem manter uma atuação mais abrangente envolvendo a sociedade tendo o escopo preventivo.
5. Ética, Legalidade, Responsabilidade e Confiança: Este princípio está fundamentado em um novo relacionamento entre a polícia e a comunidade e se baseia na premissa de que é imprescindível a existência do respeito mútuo e confiança para que a polícia possa desenvolver o seu trabalho de acordo com as demandas da comunidade;
6. Extensão do Mandato Policial: A polícia comunitária acumula as funções de repressão e de prevenção, salientando que a função repressiva é de caráter pontual, devendo ser exercida de maneira bastante objetiva e na exata medida que a situação demandar;
7. Ajuda para as Pessoas com Necessidades Específicas: A ação junto aos grupos formados por pessoas que formam os grupos de risco mais vulneráveis à ação dos criminosos como idosos, portadores de necessidades especiais, crianças e mulheres deve ser desenvolvida em conjunto com a comunidade;
8. Criatividade e apoio básico: Este princípio propõe que somada às novas técnicas e tecnologias que formam o aparato policial, a polícia comunitária desenvolva e incentive a criatividade, a cooperação, a troca de experiências para a solução dos problemas específicos de cada comunidade;
9. Mudança Interna: É preciso que todos os profissionais que atuarão sob a perspectiva da polícia comunitária tenham plena consciência dessa filosofia de trabalho e dos princípios que a orientam para que se promova a ruptura com práticas tradicionais para desempenhar as suas funções sob essa proposta.
10 Construção do futuro: A filosofia da polícia comunitária parte do princípio de que ela se constitui em parte da solução dos problemas das comunidades. Reconhece que a ordem na comunidade não pode ser imposta de fora para dentro. Para sua interação com a comunidade, como pressupõem os seus princípios, é necessário desenvolver métodos e estratégias de encorajamento e participação das pessoas estimulando assim a pensar a polícia comunitária como uma parceria.

Fonte: Marciniereiro (2009, p. 112)

Pontua-se, contextualmente, por fim, que este caráter fortemente preventivo (educativo) não inibe de forma alguma a capacidade de enfrentamento do policial militar de serviço, estando ele pronto para as diversas demandas sociais, independente do grau de complexidade do litígio em andamento.

### **3. Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência – PROERD**

É largamente percebido pela sociedade em dias atuais a permanente e grave ameaça que subsiste sobretudo no contexto de vida dos brasileiros mais jovens, quais sejam crianças e adolescentes. Estes, alvos de uma indiciosa “indústria” das drogas (lícitas e ilícitas), são levados às piores condutas antissociais e violentas – tanto na qualidade de vítimas como autores destas práticas, desconstruindo todo um projeto de vida certamente pré-elaborado pelos seus guias na

intimidade do lar, na condição de pais e mães, bem como através dos professores em sala de aula, até ao nível das lideranças públicas constituídas.

Tomam as autoridades por menos, desta forma, a necessidade de um trabalho fundamental de base, qual seja a prevenção em suas mais variadas traduções, com destaque especial para a informação, onde o trabalho certamente mais plausível seria buscar aqueles que, supostamente, ainda não tiveram contato com as drogas, ou, no caso do PROERD, os meninos e meninas da 5ª Serie, em média dos 10 aos 12 anos de idade, afinal estão chegando à puberdade e, assim, descobrindo um mundo novo.

Ao mesmo tempo, a principal perspectiva do PROERD seria a promoção de aprendizados, na materialidade da informação que produzam efeitos na total abstinência das drogas a partir de alunos como antes mencionados, qual seja aquele grau de maturidade infantil trazida por Piaget na fase operatória concreta e defendidas por Seber (1997, p. 178) quando dispõe “operações concretas como sendo aquelas que incidem diretamente sobre os objetos e não sobre hipóteses enunciadas verbalmente”, daí o maior nível de susceptibilidade que venha a conduzir à curiosidade, e da curiosidade o sentir-se desafiado ao uso de entorpecentes, e deste ponto muito sensível, o primeiro contato com o narcótico. Para tanto, o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime, UNODC, (2009) tem afirmado:

Analisar o uso de drogas entre jovens é muito importante por várias razões. Primeiramente, a maioria das pessoas começa a usar drogas durante sua juventude e é entre os jovens que as atividades de prevenção às drogas têm maior incidência... (UNODC, 2009, p. 15).

Com foco na escola propriamente dita, pode ser acrescentado:

A escola em nosso mundo é o lugar que temos privilegiado como o espaço educativo para as novas gerações. Aos olhos da sociedade à invasão das drogas nesse lugar privilegiado tem significado um imenso descontrole social... (AQUINO, 1998, p. 72).

Concomitantemente, na forma da lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiro (BRASIL, 2002), em seu Artigo 2º, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos”; assim, diante desta realidade, do consumo e tráfico de drogas em todo o mundo, sobretudo quando o alvo são crianças, alguns programas têm auferido

para si projeção e, portanto, precisam ser investigados para fins mudança da percepção dos de sua efetividade – em nosso caso, referindo-se ao PROERD, no que tange as suas práticas pedagógicas, na qualidade de inovação pedagógica ou não; ainda, pela exígua existência de trabalhos científicos acerca deste programa, não tendo sido produzido ao nível de doutorado nenhuma investigação sobre o PROERD no país, tornando a verificação mais desafiadora e certa de sua contribuição para o programa em si, e, por extensão, ao universo acadêmico.

Deste modo, encontrando assento na qualidade de Câmara Técnica junto ao Conselho Nacional dos Comandantes Gerais, CNCG, das polícias militares do Brasil, passamos a apresentar o Programa Educacional de Resistências às Drogas e à Violência, PROERD, mediante dois aspectos: primeiro, quanto a sua dimensão histórica, em sua origem no estado da Califórnia, Estados Unidos da América, sua chegada ao Brasil e a introdução deste programa no estado do Ceará; finalmente, apresentamos O PROERD e seus contornos socioeducativos e pedagógicos, bem como expomos acerca dos policiais desenvolvedores componentes do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência.

### **3.1 O PROERD em sua dimensão histórica-espacotemporal**

Trazer a lume o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, o PROERD, é muito mais do que apenas expressar uma demanda internacional, qual seja o enfrentamento ao consumo e tráfico de drogas em qualquer lugar, afinal, tem sido explicado o indizível mal que as drogas têm trazido ao homem moderno, à saúde, à segurança, à família, etc.

O foco principal desse programa é também voltado para as crianças, no caso aquelas entre dez e doze anos, as quais, espera-se, ainda não tenham acessado a esta prática deletéria, ou a drogatização, quando existe a possibilidade do uso favorável do PROERD - no que possa trazer de aprendizado a tantos meninas e meninas a qualquer tempo e a qualquer lugar. Por óbvio, apontar o PROERD diante de suas práticas pedagógicas e em sua configuração como inovação pedagógica ou não, somente a investigação dirá.

Quanto a este investigador, na qualidade de policial militar, procurar entender os meandros do consumo e tráfico de drogas sempre foi algo muito presente, e, naturalmente, suas consequências. Assim, diante da aplicação deste programa no Colégio da Polícia Militar foi algo natural, pelas circunstâncias da atuação do PROERD, bem como a abordagem do professor PROERD junto aos alunos na qualidade de práticas que necessitavam ser investigadas em sua capacidade de inovar ou não a pedagogia ali trabalhada; ademais, a partir de como os alunos se apropriavam do conhecimento.

### **3.1.1 D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance and Education).**

Em seu nascedouro, trata-se o PROERD de um programa antidrogas que nasceu nos Estados Unidos da América nos anos 80, mais precisamente em 1983, na Califórnia, chegando ao Brasil na década de 90 pelo estado do Rio de Janeiro, em 1992, e no Ceará, por sua vez, em 2001. Destaque-se o site do PROERD da Polícia Militar do Rio de Janeiro<sup>10</sup>, que traz o seguinte:

O Programa Educacional de Resistência às Drogas é uma iniciativa da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro e foi implantado em 1992, inspirado no Projeto D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance Education), desenvolvido por policiais americanos. No Brasil, o Programa foi implantado em 1992, pela Polícia Militar do Rio de Janeiro, e atualmente é adotado em todo Brasil. Consiste em um plano de estudos, organizado em atividades educacionais para prevenir o abuso de drogas e a prática de atos de violência entre estudantes do Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro. A adaptação do material didático, o processo de tradução, assim como o acompanhamento do treinamento realizado, foi feito em parceria com a Secretaria Estadual de Educação.

Deste modo, pode ser dito que muito do que se tem em território nacional é fruto de um esforço preliminar de educadores e policiais norte-americanos, uma vez que já trabalhavam e pesquisavam as drogas nos anos que antecediam o nascimento do D.A.R.E., ou o *Drug Abuse Resistance Education*, nomeadamente o precursor do PROERD no Brasil. Nesta linha,

---

<sup>10</sup> Vide <http://PROERD.pmerj.com.br/>, acessado em 23 de junho de 2017.

atentando para a *Monitoring The Future National Survey Results on Drug Use, 1975-2006* (JOHNSTON *et al.*, 2007), temos:

Analisando-se os dados da década de 1970 e início dos anos 80 pode-se perceber que o número de jovens que se graduaram neste período (idades entre 17 e 18 anos) que consumiram qualquer tipo de droga ilícita em uma ou mais ocasiões alguma vez cresceu, aumentando de 55.2% em 1975 para 65.6% em 1981. No caso de cigarros, esse número variou entre 70 e 75.7% no mesmo período, e em relação ao álcool entre 90.4 e 93.2%.

Em relação à maconha, o final da década de 1960 e o início da década de 1970 foram marcados pelo aumento rápido de seu uso. Os anos de 1978 e 1979 foram o pico do uso de maconha por estudantes entre 17 e 18 anos e por jovens em geral. Houve um aumento de 9% no uso de maconha pelos estudantes dessa idade entre os anos de 1975 e 1979 (de 45% para 54%).

Entre os anos de 1979 e 1981 também houve um aumento do número de estudantes de 17 e 18 anos que utilizavam algum tipo de droga ilícita que não a maconha (de 25% para 34%). Este aumento provavelmente foi resultado do aumento do uso da cocaína entre os anos de 1976 e 1979 e do uso de anfetaminas entre 1979 e 1981. A incidência do uso de cocaína por estudantes de 17 e 18 anos dobrou em apenas três anos (de 6% em 1976 para 12% em 1979).

Como não poderia ser diferente, no cruzamento dos delitos praticados no estado da Califórnia e à presença de narcóticos nestes crimes, as autoridades concluíram que o trabalho puramente de enfrentamento ou policial reativo não estava produzindo os resultados esperados e em escala crescente de criminalidade. Assim, no ano de 1983, a professora doutora Ruth Rich, especializada em instrução de saúde do Distrito Escolar Unificado de Los Angeles, em conjunto com o Chefe de Polícia da cidade de Los Angeles, Daryl Gates, criaram o D.A.R.E.. O que foi levado em consideração, sobretudo, residiu na conclusão de que aquela geração já estava entregue às drogas e que somente a transmissão da informação antidrogas de forma adequada levada às crianças, na linguagem própria destas, a partir de um policial fardado, poderia proporcionar uma segurança eficaz àqueles que ainda não tivessem ingressado no submundo das drogas (HARMON, 1993).

Do ponto de vista prático, o D.A.R.E. foi desenvolvido com foco na prevenção do uso de drogas dentre elas o álcool, o cigarro e demais drogas ilícitas, bem como o propósito de desenvolver técnicas que pudessem interceptar o acesso de crianças, futuros jovens, a composição de gangues e atos de violência. Quanto à idade de dez a doze anos, era compreendido que nesta faixa etária persiste uma capacidade maior de receber informações antidrogas, porquanto entendia-se que em não se havendo experimentado o narcótico se tornaria

mais fácil rejeitá-lo diante da oferta. No tocante ao policial fardado, buscava-se o emblema da farda como o aspecto simbólico na figura do herói a ser lembrado no momento de maior dificuldade.

Simultaneamente, buscou o D.A.R.E., sobretudo com encenações e diálogos em grupos, trabalhar temáticas voltadas para capacidade de se comunicar dos alunos, riscos e consequências, decisões e análise de alternativas positivas acerca das drogas, tudo dentro do contexto de um livro escolar que pudesse ser usado na aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.

Com o avanço do D.A.R.E. em solo americano, em 1986 o Congresso aprovou lei que estabelecia investimentos a partir dos estados para fins de apoio à prevenção de drogas, sugerindo que policiais fardados atuassem nestes programas, dispondo-se o D.A.R.E. como principal expoente, alcançando, desta forma, projeção nacional (NOGUEIRA, 2010).

Por fim, a exemplo do PROERD, o D.A.R.E., em relação aos seus desenvolvedores, ou professores, foi algo inusitado também mesmo para a polícia americana: tratava-se de um policial fardado falando para crianças, com essas interagindo, ludicamente, e abrindo inúmeras oportunidade de comunicação entre todos – isto em uma sala de aula padrão. Por extensão, mostrava-se ali uma nova face da atividade policial sem preconceito ou brutalidade, senão uma polícia voltada para crianças com o propósito final de vê-las ausentes das drogas. O modo descontraído dos encontros logo se tornou comum sendo requerido pelas demais escolas de Los Angeles e para todo o país até onde a notícia chegasse (NOGUEIRA, 2010).

### **3.1.2. PROERD no Brasil**

A primeira estrutura de polícia devidamente organizada no Brasil foi a Polícia Militar do Rio de Janeiro, criada em 1809, com a chegada da família imperial ao Brasil, por decreto de D João VI. Desde então, da forma como se conhece, ou militarizada, aos moldes da força terrestre ou o Exército brasileiro, seria natural sua completa vocação em permanecer longe da sociedade e com ela interagir somente em momentos de conflito social. Naturalmente, sendo este, o conflito, fator maior existencial de uma força policial, nunca seria um ambiente

moderado e ameno, a exemplo de uma escola, lugar para aqueles que têm sido treinado para lidar apenas com o crime ou o delito.

Investigando, todavia, o tema drogas no Brasil, a ser combatido pelas forças policiais aos moldes de hoje, e até à compreensão de policiais militares em sala de aula interagindo com crianças na condição de pedagogos, vale a pena perscrutar os primeiros movimentos governamentais no país para compreensão deste enfrentamento, ou o combate às drogas. Vejamos.

A primeira legislação sobre o consumo de substâncias psicotrópicas no Brasil Império nos leva ao ano de 1851, quando o decreto n° 828, de 29 de setembro (BRASIL, 1852) estabelece, no título referente à Polícia Sanitária, um controle sobre o comércio de medicamentos e substâncias medicinais e aplica penalidades para quem infringir suas determinações.

Passado o tempo, em 29 de outubro de 1971, a legislação brasileira a partir da lei 5.726, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu 5° artigo, (BRASIL, 1971), prevê:

Os Estados, o Distrito Federal e os Territórios organizarão, no início de cada ano letivo, cursos para educadores de estabelecimento de ensino que neles tenham sede, com o objetivo de prepará-los para o combate, no âmbito escolar, ao tráfico e uso indevido de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica.

Finalmente, em publicação do Diário Oficial da União do ano de 2002, em sua edição de n° 428, vê-se a Resolução 25, datada de 20 de dezembro daquele ano, quando expõe o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência no contexto de parceria no conjunto maior da política antidroga da respectiva Secretaria Nacional Antidrogas. Para tanto, a outra instituição convocada seria o Conselho Nacional de Comandantes Gerais das Polícias Militares do Brasil que teria a missão, doravante, dentro de seus respectivos estados, de conduzir os passos do PROERD no território nacional em parceria com as respectivas Secretarias de Educação municipais ou diretores de escolares particulares que demonstrassem interesse em absorver o programa em suas atividades.

Deste modo, o PROERD no Brasil assimilou a condição de policiais militares estaduais visitando escolas públicas e privadas, numa perspectiva maior de prevenir o uso das drogas, lícitas e ilícitas, e a violência, no contexto infantil, tudo isso trabalhando em uma realidade pedagógica onde as crianças pudessem aprender a resistir qualquer substância narcótica uma vez apresentada, bem como não ceder ao engajamento de momentos ou ambientes nomeadamente violentos. Destarte, dois pontos podem ser registrados dentro desta condição de estudo: primeiro, tomando por base Pechansky *et al.* (2004), algo notável também dentro da realidade escolar seria a presença de outros meninos ou meninas que de forma simulada induzissem ao uso de bebidas alcoólicas ou cigarros, por exemplo, uma segunda criança ainda não consciente do perigo quanto a esta atividade. Seria a pressão de grupo, constituindo um dos temas vivenciados em sala de aula pelo PROERD através de debates de grupo, encenações, e outras medidas dentro da aprendizagem; e, segundo, fica claro também, sob todos os aspectos, que a condição precoce do ingresso de uma criança ao submundo das drogas significa uma maior condição de adicção do futuro adolescente e adulto, com as mais variadas condições funestas para si e para tantos outros (BELCHER & SHINITZK, 1998).

Quanto a entrada D.A.R.E. no Brasil, que seria levado à condição de PROERD, naturalmente administradas todas as condições para esta realidade, dois estados, ou os pioneiros, merecem destaque, quais sejam o Rio de Janeiro, cronologicamente o primeiro a receber o programa, seguido de São Paulo, com sua estrutura consolidadora permitindo o espraiamento do PROERD para o restante do país. Vejamos estas duas corporações em seus respectivos registros históricos para a existência do PROERD no Brasil:

Preliminarmente o Rio de Janeiro, conforme Macedo (2008, p. 46), o PROERD começou em 1992 mormente o seguinte roteiro:

#### **Quadro 6: Roteiro de instalação do PROERD no Rio de Janeiro**

A Polícia Civil daquele estado procurou o Consulado Geral dos Estados Unidos da América, localizado na cidade do Rio de Janeiro, buscando algum programa sobre drogas que pudesse ser aplicado no estado. O consulado entrou em contato com a Embaixada Americana em Brasília, que designou um grupo de americanos para fazer uma palestra sobre drogas para policiais civis na cidade do Rio de Janeiro. A Polícia Civil informou a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro sobre a realização da palestra, sendo que esta instituição designou o então Capitão PM Luís Antônio Abrantes Coelho para comparecer, representando a Polícia Militar daquele estado.

2. O programa apresentado pelos americanos foi o D.A.R.E., que exigia que fosse aplicado por policiais fardados, excluindo, por este motivo, a possibilidade de aplicação pela Polícia Civil.

3. O capitão Abrantes percebeu que esse era um programa para a Polícia Militar. Assim, em 1992, aquela corporação buscou mais informações junto a Embaixada Americana, que pouco depois patrocinou um curso sobre o assunto para a instituição.

4. O que se conclui é que a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro foi a pioneira, quando o Comandante Geral da Corporação à época, Coronel PM Carlos Magno Nazareth Cerqueira, após conhecer o D.A.R.E. nos Estados Unidos, decidiu implementá-lo na Corporação.

Fonte: MACEDO, J. C. A. Práticas educativas da Polícia Militar de São Paulo: o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

Em São Paulo, nomeadamente a maior corporação de polícia militar do país, a instituição do estado de São Paulo, logo após a do Rio de Janeiro, viu em suas rotinas a atuação do PROERD, seguindo-se o histórico<sup>11</sup>:

### Quadro 7: Roteiro de instalação do PROERD em São Paulo

1. Desde 1993, o programa PROERD tem liderado as ações de prevenção ao abuso de drogas, através dos esforços colaborativos entre a Polícia Militar, o sistema de educação e as teorias científicas sobre prevenção são certamente o diferencial desse programa.

2. Na década de 1990 a Polícia Militar do Estado de São Paulo sensibilizada pelo crescente crime de tráfico de drogas e com os crimes decorrentes de uso, associada ao clamor de pais e familiares que buscavam soluções imediatas para parentes dependentes químicos quando da intervenção policial, fez com que a Instituição direcionasse parte de seu efetivo para a prevenção primária ao uso de drogas, assim o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD , teve sua implantação em 1993 com a primeira turma de instrutores formados na Academia de Polícia Militar do Barro Branco (APMBB), contando com a participação de mentores da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ), sob a supervisão e atualização do Tenente Steave Kayser, de *Los Angeles Police Department – LAPD*.

3. Em 1997, o PROERD foi estendido para toda a Polícia Militar, sendo criado, no ano seguinte, o Centro de Treinamento do Programa, desenvolvendo cursos para o estado de São Paulo e mais de 18 estados brasileiros e o Distrito Federal.

4. Em 2002 se tornou um programa institucional em todas as Policiais Militares do Brasil, sendo que São Paulo atuou na expansão desse programa em todos os estados brasileiros.

Fonte: site oficial do PROERD da Polícia Militar de São Paulo.

Do ponto de vista operacional, ou a presença do PROERD na rede escolar em todos os estados da federação, o ingresso deste em unidades de ensino se dá mediante a solicitação do próprio colégio que busca o comando policial militar da cidade, mediante um protocolo de intenções quando as partes assinam firmando a relação institucional.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www4.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/dpcdh/index.php/PROERD-2/>. Acesso em 26 de junho de 2017.

Vale frisar que o PROERD não é levado aos alunos na relação puramente professor-aluno, apontando simplesmente o que não é certo, ou algo como “isto não é correto, e pronto!”, mas a aprendizagem deve se consubstanciar no diálogo permanente, ou na construção de pontes de comunicação entre o policial PROERD e o aluno, portanto trabalhando a importância deste em se manter longe das drogas, buscar uma boa qualidade de vida, criação e manutenção de boas amizades, dentre outros

Acerca disso, para Brunetta (2003):

O primeiro contato entre o policial e o aluno, que acontece em sala de aula (lugar cuja referência infantil ainda é a “tia”) embora produza impacto sobre a criança, não é exclusivo dela, mas também partilhado pelo policial. Pois, é evidente que a criança não esteja naturalmente pronta para a ideia de receber um policial em sala de aula, principalmente considerando-se as imagens de poder e força que este representa, além daquilo que, segundo os próprios policiais, é inculcado pelos pais na forma da criança perceber que é a polícia e seu papel (BRUNETTA, 2003, p. 83).

Enfim, este retrato por ser algo difícil para um policial treinado para o patrulhamento urbano, com toda a condição de imprevisibilidade e violência das ruas. Contudo, sob uma nova condição, sobretudo alicerçado pela filosofia de Polícia Comunitária, pode nascer o engajamento de afeto e carinho o que, em tese, não seriam sentimento comuns de um *combatente de rua*. O PROERD, pode ser dito, causa surpresa tanto para os pais, professores e até outros *companheiros de farda* dada as suas práticas e sua razão de existir.

### **3.1.3. PROERD no Ceará**

Antes da apresentação do PROERD Ceará, em sua origem e projeção, é trazido, preliminarmente, para melhor compreensão das reais condições quanto a drogatização em Fortaleza, capital do estado do Ceará, o que segue a partir do impresso de maior circulação no estado:

A maioria dos assassinatos de adolescentes e até de crianças na Grande Fortaleza é resultante de dívidas dos garotos com os traficantes. Viciados desde os primeiros anos da adolescência e, por vezes, até na infância, os jovens acabam se tornando devedores e, quando não conseguem quitar os débitos com os criminosos, pagam com a própria vida, isto é, acabam assassinados pelo braço armado do tráfico”. (...) “Na Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA), especializada que tem por missão apurar crimes praticados por menores de idade, as estatísticas avançam à cada ano em relação a autoria de crimes praticados por garotos”. (...) “O Juiz titular da Vara da Infância e da Juventude de Fortaleza, Darival Beserra Primo, afirma que, diante de tantos adolescentes assassinados nas ruas da Capital e Região Metropolitana, está se vivendo uma verdadeira ‘guerra’ urbana. “Estão matando nossos meninos e meninas”, costuma afirmar o magistrado quando é abordado pela imprensa sobre o assunto (DIÁRIO DO NORDESTE, 1º de fev. 2010, polícia, p. 18).

O PROERD Ceará, como na maioria dos estados brasileiros, nasceu por condições fortuitas e inesperadas. Era o ano de 1998 quando o Capitão PM Carlos Eduardo Righ, da Polícia Militar de São Paulo, apresentou um painel em um fórum de Segurança Pública acontecido no Ceará. Naquela ocasião, o PROERD pela primeira vez foi apresentado aos membros da polícia militar cearense.

Dois anos depois, em 2000, o coronel professor da Polícia Militar cearense Francisco Austregésilo Rodrigues Lima, da área do magistério da instituição, visitava um ente querido em uma escola privada do Distrito Federal, Brasília, quando testemunhou a atuação de um policial militar em sala de aula desenvolvendo o PROERD com os alunos daquela escola.

Observando as práticas pedagógicas adotadas como sendo de natureza diferenciada, além de tratar-se de um policial fardado, buscou maiores informações com aquele profissional. “Tratava -se de uma aula envolvente, lúdica e encorajadora, conduzida por um policial militar que, com maestria fortalecia os alunos da 5ª série a manterem-se longe das drogas e da violência” (CEARÁ, 2010, p. 1).

Trazendo para o comandante da corporação cearense, Coronel Francisco Justino Ribeiro Neto, aquelas informações, logo foi mantido contato com outras corporações coirmãs que já tinham o referido programa em suas atividades. Assim, poucos meses depois, em março de 2001, cinco policiais do estado de Santa Catarina e um de São Paulo, chegaram ao Ceará quando foram formados os primeiros policiais proerdianos<sup>12</sup> do nosso estado, num total de 26.

Deste modo, diante da consolidação do PROERD no Ceará, Frota e Oliveira (2010), trazem o seguinte:

---

<sup>12</sup> Nome dado aos policiais que atuam no PROERD.

Desta forma e com o objetivo de prevenir o uso indevido de drogas e consequentemente da violência é que foi implantado pelo Estado do Ceará por meio da Polícia Militar do Ceará, o PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência – programa este de cunho puramente preventivo e que é aplicado diretamente no ambiente escolar, trabalhando-se também com a família por meio de palestras ou mesmo visitas, visando à melhoria do convívio social como um todo (FROTA & OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Em dias atuais, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência tem chegado a todos os 184 municípios cearenses, obedecendo o Decreto Estadual nº 28.232 de 04 de maio de 2006, publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará 08 de maio de 2006, que incorpora institucionalmente o PROERD à Polícia Militar do Ceará:

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, no uso das atribuições que lhe confere o art.88, incisos IV, VI e IX da Constituição Estadual e,

CONSIDERANDO que o Estado, como pessoa jurídica de direito público interno, tem o “munus” de proporcionar o bem-estar geral da sociedade;

CONSIDERANDO que o programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) recebe o apoio da Polícia Militar do Ceará (PMCE), no que pertine a pessoal e instalações;

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer parceria com segmentos da sociedade civil, para a consecução de recursos indispensáveis à manutenção e ampliação do PROERD.

DECRETA: Art. 1º Fica institucionalizado, na Polícia Militar do Ceará (PMCE), o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), a ser administrado pela PMCE.

Conclusivamente, no contexto da polícia cearense, como nas demais, o alvo tem sido proporcionar às crianças um aprendizado onde possam crescer de forma saudável, mesmo diante das condições adversas em que possam estar contidas. De forma abrangente, o desenvolvimento de competências no contexto da cultura de paz, habilidades de comunicação, aumento da autoestima, empatia e a capacidade de tomada de decisões pacíficas seriam os alvos. (LOOS, 2003).

### 3.2 O PROERD em suas estruturas socioeducativas e pedagógicas

Como antes apresentado, originalmente nascido nos Estados Unidos da América, o PROERD é dividido originalmente em três etapas: o *Elementary*, que alcança a faixa de idade dos 09 aos 12 anos; o *Junior High* que vai buscar os adolescentes entre 13 e 17 anos e o *Parents* que se aplica com foco nos pais. O mais comum no Brasil é o *Elementary*, com ampla difusão e melhor aceitação no contexto da rede pública e privada no Brasil, sendo este utilizado no Colégio da Polícia Militar no 5º ano do ensino fundamental, *locus* da pesquisa desta tese de doutoramento. Obviamente, adaptado à realidade nacional, porquanto fora introduzido no ano de 1992, o PROERD Brasil já possui cultura própria e práticas pedagógicas adaptadas.

Com entrada nas escolas espalhadas em todos os estados e Distrito Federal, o PROERD é ministrado por policiais militares selecionados e treinados, com foco nas práticas pedagógicas voltadas para crianças. Pode ser compreendido, também, como uma pedagogia que patrocina a cultura de paz, na perspectiva da apropriação do conhecimento a partir destes pequeninos, trazendo a estes meninos e meninas, informações tais que possam mantê-los longe das drogas e da violência.

A propósito, sobre a cultura de paz, podemos compreender conforme Milane e Jesus (2003):

É uma cultura que promove a diversidade pacífica. Tal cultura inclui modos de vida, padrões de crença, valores e comportamento, bem como os correspondentes arranjos institucionais que promovem o cuidado mútuo e bem-estar, bem como, uma igualdade que inclui o reconhecimento das diferenças, a guarda responsável e partilha justa dos recursos da Terra entre seus membros e com todos os seres vivos. (JESUS & MILANI, 2003, p.35)

Por assim dizer, o policial proerdiano deve propiciar a possibilidade da atuação conjunta entre a escola e a Polícia Militar. Nesta composição, dentro da realidade lúdica e brincante usada pelo programa, a linguagem busca se fazer acessível dentro da faixa etária dos alunos, quando é oferecida uma série de atividades interativas e de cunho cooperativo entre todos, o que buscar projetar um permanente estímulo a resolverem problemas propostos relativos à fase

em que se encontram, procurando desenvolver nos alunos a aprendizagem quanto ao tema drogas.

No tocante as atividades pedagógicas, em sala de aula, subsidiariamente, o PROERD lança mão do livro do estudante anexo a esta tese, a ser manuseado pelos alunos, guiados pelo professor, na perspectiva da obtenção do conhecimento. Para tanto, considerando que este impresso será tratado de forma ampla no terceiro capítulo desta tese, que investiga a possibilidade do livro escolar como recurso matético no contexto da inovação pedagógica, Ferreti (1995) afirma que:

Premidos pelas circunstâncias, muitos professores e mesmo instituições acabam verdadeiramente produzindo inovação pedagógica no sentido de criação de um método, uma técnica ou um material novo para fazer frente a desafios específicos e obter melhoria no rendimento dos alunos, nas relações pessoais ou no desenvolvimento de atitudes (FERRETI, 1995, p. 81).

Deste modo, perante tal presunção, o PROERD subsiste baseado em três condições a serem desenvolvidas quanto ao aprendizado, a saber: primeiro, fortalecer a autoestima. Isto quer dizer que sob uma conduta ativa em sala de aula, o professor proerdiano busca mobilizar a classe sobretudo em processos continuados de dramatização, onde os alunos representam como atores em problemas de convivência e, assim, vivenciam os fatores de resolução. Uma das temáticas desenvolvida no diz respeito ao “*bullying*”, sendo esta matéria trabalhada na linguagem própria dos alunos para melhor absorção da informação trazida.

Segundo, ter autoconfiança, ou de forma explicativa, muitos meninos e meninas, uma vez expostos, sucumbem à oferta das drogas, já que não trazem uma fortaleza interior que possa protegê-los, principalmente porque em casa, na intimidade do lar, não contam com precursores habilitados e cuidadosos para tal. O PROERD procura trabalhar esta face da realidade infantil buscando produzir meios para aprendizagem quando faz uso de discussões e debates mediados lançando mão, dentre outras atividades pedagógicas, da “caixinha de perguntas”, ou um invólucro onde as crianças depositam suas perguntas por escrito (a caixinha permanece com a professora durante a semana), sendo respondidas as perguntas na semana seguinte, onde as crianças, uma vez tiradas suas dúvidas sobre as drogas (e outros assuntos), espera-se, saibam tratar a ameaça da presença do narcótico com um sonoro não. Normalmente, o professor PROERD faz uso de suspense ao retirar a pergunta da “caixinha”, com o “rufar dos tambores” (o que é muito apreciado pelas crianças: elas podem bater nas carteiras com as mãos,

acompanhando o professor, ou batendo palmas no instante da tirada da pergunta na “caixinha”) conduzindo este policial as respostas das perguntas dos alunos de forma receptiva e acolhedora – e com a emoção do momento. Sobre esta prática em sala de aula, ou o uso da caixinha de perguntas, Agra (2008) acrescenta:

A partir da segunda aula é utilizada “A Caixinha de Perguntas”, que é uma ferramenta pedagógica para facilitar a comunicação entre policial e alunos. A “Caixinha de Perguntas” é apresentada aos alunos na primeira aula e durante a semana permanece com a professora para que os alunos possam depositar suas perguntas, ficando facultativo a sua identificação. Isto estimula a desinibição dos alunos, que fazem perguntas que não fariam pessoalmente ao policial, ao professor ou aos familiares. (AGRA, 2008, p. 28, grifo do autor).

E em um terceiro ponto, reconhecer as tensões do dia a dia, ou seja, o policial proerdiano, em sala de aula, busca trabalhar, a partir das práticas pedagógicas, com as possíveis tensões diárias dos alunos em suas vidas pessoais, dando vida as gravuras expostas no livro do estudante do PROERD, que, por sua vez, geram diálogos que produzam interações. Os relacionamentos mais evidenciados apontam para as disfunções familiares, pressões de grupos, mídia, etc.

Por fim, são também colocadas no contexto das práticas pedagógicas elementos tais como o leão *Darin* como sendo o símbolo do programa junto às crianças, mais a canção do PROERD que em sua melodia dançante somada a uma coreográfica indutiva, os alunos captam na letra da canção os conteúdos das lições contidas no livro do estudante do PROERD, fortalecendo cognitivamente a aprendizagem e levando-os a uma reflexão continuada sobre a questão das drogas, afinal, para o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil “as crianças interagem com a música, as brincadeiras e os jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras sua produção musical” (BRASIL, 1998a, p 52).

### 3.3. O PROERD e seus policiais professores

A escola possui o papel importante, segundo Durkheim, citado por Navarro (1947), que é o de oferecer a educação moral que regula as relações entre os indivíduos nos seus aspectos mais básicos; outro fator de responsabilidade, deve residir na missão de transmitir conhecimentos com foco na aprendizagem, quando se observa o papel deste professor como mediador na construção deste saber. Ou, indo mais além, de forma incisiva, com Restrepo (1998):

[...] a escola é violenta quando se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes, que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devessem responder às nossas exigências com resultados iguais (RESTREPO, 1998, p. 65).

No que tange ao PROERD propriamente dito, do ponto de vista formal institucional, explorando sobre o que preceitua a Secretaria de Segurança do Estado de Santa Catarina<sup>13</sup>, observa-se os objetivos do programa no contexto do ambiente escolar:

#### Quadro 8: Objetivo do Proerd na Polícia Militar de Santa Catarina<sup>14</sup>

1. Trabalhar sobre as causas do uso de drogas lícitas e ilícitas estabelecendo sobre os riscos decorrentes da dependência química e orientando as crianças, adolescentes, assim como seus pais ou responsáveis, acerca da busca de soluções e medidas eficazes quanto à resistência às drogas;
--

2. Fortalecer a autoestima das crianças e adolescentes a valorizarem a vida, mostrando opções saudáveis de comportamento, longe das drogas e da violência;
--

3. Sensibilizar as crianças e adolescentes para valores morais e éticos, possibilitando a visualização, bem como proporcionar a construção de uma sociedade mais justa, sadia e feliz;
--

<sup>13</sup>Disponível em [http://www.ssp.sc.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=265&Itemid=172](http://www.ssp.sc.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=265&Itemid=172), Acesso em 23 de junho de 2017.

<sup>14</sup>Disponível em: [http://www.ssp.sc.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=265&Itemid=172](http://www.ssp.sc.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=265&Itemid=172). Acesso em 22 de maio de 2017.

4. Disponibilizar aos pais e/ou responsáveis ferramentas para que, quando questionados sobre os efeitos negativos das drogas, possam atender às expectativas, bem como mostrar a importância do fortalecimento da estrutura familiar;
5. Prevenir a criminalidade relacionada direta ou indiretamente ao uso de drogas;
6. Disponibilizar aos Policiais Militares práticas pedagógicas adequadas para aplicação do programa junto às crianças;
7. Aproximar a Polícia Militar da comunidade escolar, e por consequência da comunidade em geral. Proporcionando um clima de parceria e confiança, gerando informações tornando possível um melhor atendimento aos anseios sociais, bem como mostrar a importância do papel social da corporação.

Fonte: sítio oficial da Polícia Militar de Santa Catarina

Destarte, analisando agora os policiais militares que atuam em sala de aula como professores, tem sido motivo de grande cautela por parte da instituição policial militar a escolha e treinamento destes profissionais. Desnecessário dizer que tais agentes devem ser detentores de características fundamentais para que venham a compor o rol de professores, a serem apresentados nos parágrafos que seguem, à medida que é esperado desses profissionais estimular os alunos para construir juntos, um novo conhecimento, valorizando e colocando em primeiro plano as discussões dos alunos nas atividades realizadas em equipes (BRASÍLIA, 2005a).

Todavia, prioritariamente no Ceará, aplica-se o PROERD para o 5º ano, ou a idade composta em média entre os dez e doze anos, seguindo-se de uma permanente preocupação com educação notadamente a infantil. Para tanto, devemos ponderar sobre os volumes teóricos propostos por Schön<sup>15</sup> (1992), que caracteriza o profissional da educação como um sujeito reflexivo, em Perrenoud (1997) que aponta competências necessárias para a constituição do educador e em Kroath (1989), que considera o indivíduo como sujeito epistemológico, que formula teorias como agregação de aspectos cognitivos, entre os paralelismos e entre teorias científicas e subjetivas, estas últimas representadas e apresentadas de maneira empírica. De tal modo, no *Manual do facilitador* do PROERD do Distrito Federal, Brasília (2005b), algumas habilidades essenciais desenvolvidas no curso de formação para os professores do programa são trabalhadas, como seguem:

---

<sup>15</sup> SCHÖN, D. A, Formar professores como profissionais reflexivos. In NOVOA (org.), Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

### **Quadro 9: Habilidades essenciais para os policiais-professores previstas no curso de formação do PROERD**

Mantêm um clima propício à participação, a escuta, entendimento, aprendizagem e criatividade;
Escutam ativamente; ajudam o grupo a estabelecer e cumprir os seus próprios objetivos;
Oferecem estrutura e orientação para aumentar a probabilidade de que os objetivos serão cumpridos;
Mantêm o grupo concentrado em seus objetivos; incentivam o diálogo e a interação entre os participantes;
Sugerem e direcionam processos que dão autonomia e mobilizam o grupo a realizar o trabalho;
Tiram proveito das diferenças entre os membros do grupo em prol do bem-comum de todo o grupo;
Permanecem neutros com relação ao conteúdo e ativos na sugestão e direcionamento do processo;
Protegem os membros do grupo e suas ideias para que não sejam atacadas ou ignoradas;
Usam habilidades de facilitação para lançar mão da bagagem de conhecimento, experiência e criatividade do grupo;
Selecionam, organizam e resumem as contribuições do grupo ou fazem com que o grupo o faça;
Ajudam o grupo a chegar a um consenso saudável, a definir e comprometer-se com os próximos passos e a chegarem a uma conclusão em tempo hábil.

Fonte: (BRASÍLIA, 2005b, p. 8)

Ademais, ponderando em Lorencini (1997, p. 95), “a sala de aula pode ser uma espécie de laboratório de possibilidades de expressão da liberdade, permitindo que os alunos pensem e reflitam sobre si próprios”, o alvo sob inquirição pedagógica é compreender a aprendizagem e seu mediador (estamos falando do policial militar componente do PROERD presente em sala de aula), em sua origem social como profissional de segurança pública e sua chegada em sala de aula para mediar estudantes, meninos e meninas, em tenra idade, rumo ao aprendizado sobre como dizer não às drogas e à violência:

“Nessa perspectiva, ao comportar-se como facilitador em sala de aula, o policial desenvolve um trabalho qualitativo e significativo para a aprendizagem dos estudantes, além de proporcionar-lhes a oportunidade de construir o conhecimento necessário para evitar a procura e resistir às ofertas de drogas” (GUEDES E OLIVEIRA, 2016, p.101)

O detalhe importante no contexto maior é que estes assuntos dizem respeito ao incremento da cidadania também para crianças em seus desenvolvimentos como seres sociais, daí a necessidade de um profissional que possa contribuir a mais com tais discussões no ambiente escolar; para tanto, subsidiariamente, podemos tomar Balestreli (2002, p. 25) que diz: “falar sobre o protagonismo policial no campo dos Direitos Humanos, além de provocar o intelecto como só fazem os mais novos e desafiadores paradigmas, gera uma satisfatória sensação de enorme esperança”.

Igualmente, segue-se o perfil do professor PROERD, para melhor compreensão, a partir dos atributos necessários para participação do programa, a ser avaliado por uma comissão nomeada pelo comando da corporação: “a habilitação do policial instrutor é realizada após uma seleção, que leva em conta alguns critérios: ter no mínimo dois anos de serviço em atividade-fim da Corporação; possuir experiência e/ou formação em atividades educacionais, recreativas e/ou comunitárias; ter um bom comportamento; ter facilidade de expressar-se verbalmente; não ser dependente de nenhuma droga (lícita ou ilícita); gostar de crianças” (RATEKE, 2006, p. 42), devendo participar nos centros estaduais de treinamento do programa de um curso de formação com 120 horas/aula (no que pese já tratar-se de um profissional com formação técnica na qualidade de agente público), perante as constituições pedagógicas abaixo admitidas:

### Quadro 10: Constituições pedagógicas do PROERD

Informações baseadas em pesquisas: as informações sobre as drogas e a violência devem ser obtidas através dos resultados das mais recentes pesquisas quando os grupos ou classes estiverem resolvendo problemas.
Guiado por problemas: O eixo norteador dos conteúdos e das atividades dos alunos baseiam-se em situações-problemas, típicas das pressões de grupos.
Interativo: Os alunos se envolvem ativamente nas situações-problemas através de discussões profundas, do pensamento crítico e da encenação de papéis com outros alunos.
Estrutura em espiral: Os conhecimentos e as habilidades devem ser revisados ao longo das aulas, de modo que as habilidades sejam apresentadas, revistas e praticadas em situações problematizadas cada vez mais complexas.
Aprendizado ativo: As atividades devem refletir o envolvimento constante dos alunos, através de intensas discussões com toda a classe, mediadas pelo instrutor no conjunto das encenações das habilidades e dos conhecimentos aprendidos, e da solução de problemas – ou a tomada de decisão – em pequenos grupos de aprendizado cooperativo.

Fonte: (PERNAMBUCO<sup>16</sup>, 2017)

Por fim, esta capacitação é conduzida por policiais professores veteranos do programa, componentes de centros de treinamentos institucionais do PROERD, que atuam como departamentos ligados diretamente aos gabinetes dos comandantes gerais de cada estado (no Ceará<sup>17</sup> é amparado conforme Decreto Estadual nº 28.232), bem como profissionais convidados das áreas pedagógicas, psicológicas, médicas e jurídicas de instituições conveniadas.

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.proerd.go.gov.br/post/ver/181476/curriculo-5o.-ano-do-ensino-fundamental>. Acesso em 4 set 2017.

<sup>17</sup> Decreto Estadual nº 28.232 de 04 de maio de 2006, publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará 08 de maio de 2006, que incorpora institucionalmente o PROERD à Polícia Militar do Ceará.

#### 4. Em síntese

No primeiro capítulo da presente tese, o alvo deste autor foi reproduzir panoramicamente o PROERD, Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, da forma como se tem na atualidade em território nacional brasileiro.

A razão pela qual se dá tal apresentação seria pela condição de mesmo tendo nascido originalmente em solo norte-americano em 1983, com a chegada deste programa no Brasil, via estado do Rio de Janeiro, nove anos depois, ou em 1992, já se concebe sua integração à cultura brasileira diante das peculiaridades próprias de uma país de língua portuguesa, altamente miscigenado e, certamente, como tantos outros estados nacionais, com uma demanda reprimida tremenda no tocante ao enfrentamento ao consumo e tráfico de drogas.

Assim, em primeiro plano, tratou-se de apresentar a polícia militar no Brasil, ou principal órgão afeto ao enfrentamento às drogas, ainda que diante da existência de outras instituições similares a exemplo das polícias civis estaduais, a própria polícia federal, enfim.

Foi estudada, portanto, esta instituição gerida de forma militar, a qual está contida naturalmente a Polícia Militar do Ceará, porquanto é a quem tem sido dada a responsabilidade da existência do PROERD e sua continuidade, conforme exibido em subtema respectivo. E, quanto à sua gênese e trajetória no ambiente social, a demonstração dessa instituição foi para que se tornasse claro os desafios próprios de um organismo castrense quando se propõe a trabalhar crianças em ambiente escolar, ao tempo que se busca estudar a simbologia institucional junto ao programa PROERD, na qualidade de contributo para uma inovação pedagógica ou não no contexto de suas práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Em um segundo momento, é trazido a filosofia de Polícia Comunitária como pano de fundo do PROERD, propiciando, assim, a leitura contextual para uma condição favorável dialógica à existência deste em um terreno como o infantil.

Por certo, a Polícia Comunitária demonstra-se um solo fértil para programas da natureza do PROERD, quando se pode crer que sem a atmosfera proporcionada pela “comunitarização” ou humanização destes policiais professores, persistir-se-iam inúmeras barreiras de ordem ideológica para sua consecução.

E por fim, o próprio PROERD. Para este, buscou-se resgatar sua origem e razão de existir, o que se pode compreender esta vinculação a tantas demandas reprimidas próprias de

ambientes sociais fragilizados pelo tráfico de drogas e, principalmente, o consumo destas substâncias entre crianças e adolescente, dentro e fora da escola.

Assim, desde os seus primeiros passos no estado da Califórnia, nos Estados Unidos, até sua chegada ao Brasil, muitas experiências certamente foram vividas por policiais, professores, alunos, e familiares, afinal tem sido uma preocupação de todos, como afiança Loos (2003):

O objetivo desse trabalho consiste em prevenir o uso e abuso de drogas, lícitas e ilícitas, bem como a violência entre estudantes, ajudando-os a reconhecer às pressões do dia a dia e a desenvolver habilidades de resistência diante de fatores que possam colocar a saúde em risco (LOOS, 2003, p. 145).

Há de se entender, no entanto, que o que se busca nesta tese de doutoramento é se o PROERD, em suas práticas pedagógicas, constitui ou não inovação pedagógica. Para tanto, intenta-se ainda em trazer para o bojo desta investigação tantos outros instrumentos mais de pesquisa até a conclusão final; contudo, demonstrar preliminarmente o que é o PROERD se tornou imperativo bem como seu arcabouço antropológico como conduta de fundamental importância para sua compreensão.

## CAPÍTULO II

### INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, APRENDIZAGEM E O COTEJO FRENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS

#### 2. Inovação pedagógica: explorando o conceito

O desenvolvimento humano tem sido motivo de estudos em todos os segmentos do conhecimento do homem. Destarte, partindo deste ponto de investigação, faz necessário compreender a capacidade de ensinar e aprender deste mesmo indivíduo, o que passa pela pedagogia, qual seja a ciência que explora as práticas pelas quais a sociedade deliberadamente pode transmitir seus conhecimentos acumulados, habilidades e valores de uma geração para outra. Assim, a grande questão pedagógica moderna não é só como ensinar um ser humano, mas, principalmente, como melhorar a aprendizagem dos alunos e, simultaneamente, satisfazer as necessidades de vários tipos de alunos, com ritmos e estilos de aprendizagem distintos. Em Bohn (2001) é válida a leitura da construção deste saber:

Por algum tempo privilegiou-se o behaviorismo que concebia o indivíduo basicamente como receptáculo de insumos oferecidos pelo meio ambiente (Skinner). Migrou-se depois para o cognitivismo que se manifestou de diferentes maneiras, seja propondo um conjunto de habilidades inatas determinadas geneticamente (Lenneberg, Chomsky), seja sugerindo uma estrutura cognitiva complexa estruturante do conhecimento (Smith, 1995 e Skehan, 1998). Depois da vertente cognitivista propõem-se as doutrinas interacionistas. Piaget, por exemplo, privilegiou a interação do indivíduo com o meio ambiente na aprendizagem (BOHN, 2001, p. 116).

A partir desta condição, especialmente quando o foco é a inovação pedagógica, esta leitura tem levado as pessoas a se perguntarem: *que aluno é este do século XXI, quais as*

*demandas desta nova sociedade?* E, por derivação, indaga-se: *como a atual escola vai responder a tudo isso?* Assim, neste diapasão, vale a pena perquirir em Sacristán (1999) que traz:

As escolas que conhecemos com sua estrutura, seu funcionamento, suas práticas internas e o papel designado para seus agentes não são frutos maduros nutridos por uma filosofia concreta de educação e, sim, um produto histórico criado pela sedimentação e amálgamas de ideias diversas, interesses variados e práticas multiformes (SACRISTÁN, 1999, p. 148).

Observe-se, ainda, sobre esta mesma escola que “aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas para adaptarmos às novas gerações para aprender mais, melhor e de forma diferente e flexível, é uma necessidade fundamental da educação e, provavelmente, a tarefa mais relevante da escola” (FONSECA, 2008, p. 7).

Portanto, diante destes questionamentos trazidos no parágrafo anterior que nos impressiona, o foco recai sobre as incertezas se a forma como se vê a pedagogia tradicional praticada hoje suprirá as necessidades da moderna educação. Fino (2011b) provoca uma maior e necessária reflexão quando acrescenta:

No entanto, o saber comum sobre educação, se é suficiente para reproduzir a experiência acumulada ao longo das gerações, não chega para provocar as rupturas, os saltos, as discontinuidades que constituem, em minha opinião, a inovação pedagógica, que é a que se transformará, no futuro, em senso comum (FINO, 2011b, p. 115).

O que se deve buscar compreender, igualmente, diz respeito ao processo de mudança da pedagogia exercitada presentemente em nossas escolas, diante do esforço de rupturas fundamentalmente necessárias no campo da aprendizagem, uma vez que novas relações ou novos conceitos daquilo que se compreende como práticas pedagógicas na aprendizagem, sob a luz da *matética*<sup>18</sup> e como propriamente Papert (2008, p. 87) acrescenta “a arte de aprender é uma *órfã acadêmica*”, já não se fazem suficientes apenas no informativo – o foco recai no transformativo, ou na aprendizagem –, tudo isso se quisermos confrontar a conjuntura pedagógica em vigência no país diante dos desafios que se apresentam.

---

<sup>18</sup> Este assunto, a *matética*, será tratado de forma detalhada ao final deste capítulo.

Nessa possibilidade, as transformações paradigmáticas (FINO, 2003, 2010) assumem um protagonismo ímpar, nos levando a uma reflexão radical de nossos sistemas escolares, da criatividade, mais o reconhecimento dos múltiplos tipos de inteligência em que se possa deparar o professor em sala de aula com seus alunos. Em outras palavras, seria o pensar lateralmente, perante o pensar apenas de maneira linear ou convergente, de ver respostas pedagógicas múltiplas a partir do aprendente, portanto renovadas.

Assim, diante desta condição anacrônica em que se vê submersa a atual pedagogia tradicionalista (SACRISTÁN, 1999; FONSECA, 2001; FINO, 2011a), certamente um dos importantes aspectos a serem estudados que apontam nesta direção seria a *educação bancária* de Paulo Freire (1987). Com isso, afirmamos da necessidade de se refletir o ato de educar inovadoramente, rompendo-se os grilhões do *mesmo*, ou, ainda em Freire (1997b):

Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual (FREIRE, 1997b, p. 114).

Portanto, perante a condição polissêmica do que se pode entender como inovação pedagógica, a educação problematizadora freiriana, se bem conduzida, na resistência daquilo que se repete e nada se investe (ou se inova), pode muito bem construir uma atmosfera em sala de aula muito mais participativa e instigadora, afinal:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 28).

O fato é que nossos aprendizes, apresentados ao PROERD já em tenra idade, têm sido expostos a uma gama muito maior de informações quanto às drogas, excluindo-os de um universo indefinido; e isto é fato uma vez que em Piaget (1975), já se contrariava o entendimento do aluno como uma *tábula rasa*<sup>19</sup>. Isto quer dizer que toda e qualquer postura

---

<sup>19</sup>Segundo Monteiro (2010, p. 162), “Piaget em sua Teoria do Desenvolvimento foi um dos teóricos a contrariar a ideia do Empirismo de Locke (1632-1702) que defendia que o aprendiz era uma *tábula rasa* (expressão latina que se traduz por tábua raspada) sendo de responsabilidade de o professor levá-lo ao aprendizado, vertendo-lhe o conhecimento.”

pedagógica que não traga em seu contexto o atraente, o novo, pode conduzir a um *passo lento* no processo da aprendizagem. Em outras palavras, vivemos um momento histórico onde a globalização, o volume de informações, as pressões midiáticas, sobretudo com o advento das redes sociais, agem de forma avassaladora no sentido de captar a atenção dos nossos alunos o que nos leva a concluir que não há espaços em nossas salas de aulas para certezas absolutas, irrestritas ou incondicionais, senão vejamos em Papert: “os ambientes intelectuais oferecidos às crianças pelas sociedades atuais são pobres em recursos que as estimulem a pensar sobre o pensar, aprender a falar sobre isto e testar suas ideias através da exteriorização das mesmas” (PAPERT, 1988, p. 45).

Diante de uma melhor compreensão, o universo escolar em que vivenciamos necessita de uma nova forma na construção do saber, sobretudo baseado na aprendizagem. Isto quer dizer que a educação repetitiva, intocada, cíclica naturalmente demonstra-se incapaz de produzir os efeitos pretendidos perante as novas práticas pedagógicas emergentes. Para tanto, é fundamental um caráter analítico desta realidade sob pena de continuarmos em círculos ou sob mínimas condições de construção ou, de forma continuada, dando vazão meramente à transmissão *de cima para baixo* do saber. Lopes e Silva (2010) denunciam este conceito como segue:

A aprendizagem eficaz é concebida como um processo de aprender a aprender, que possibilita que, perante uma situação problemática, os alunos, de forma autônoma, significativa e eficaz, estabeleçam um plano com vista à sua resolução, definam metas, monitorizem os progressos e os adaptem conforme as necessidades vão surgindo (LOPES & SILVA, 2010, p. 81).

Conjuntamente, tomando por base as concepções da educação fabril de Toffler (1970) à educação bancária de Freire (1987), podemos ter como ponto de partida a real necessidade de uma pedagogia inovadora que possa definitivamente repercutir em nossa sociedade à medida que caminhamos a esmo diante da condição educativa antiquada em que vivemos (FREIRE, 1996, 1997, PAPERT, 1988). Afinal, é preciso discutir predominantemente o caráter cultural tradicional e recorrente de nossas escolas à medida que se negam a feitos novos, olhares novos, porquanto seguem “embriagadas” com a conformidade e os acordos de outrora, devido, especialmente, às condições ordinária, habitual ou regular das rotinas escolares – o currículo. Quanto ao novo, este se faz obscuro, trabalhoso, complexo requerendo novas

descobertas que tendem a ser, em tese, pelo desconhecimento, mais difíceis. Para Toffler (1970):

“[...] por que motivo sentem alguns homens uma vontade, uma fome quase furiosa de mudança, enquanto outros fogem dela? Não só não encontrei respostas prontas a estas perguntas, como ainda descobri que nos falta, até, uma teoria de adaptação adequada, sem a qual é muitíssimo improvável que venhamos alguma vez a encontrar as necessárias respostas” (TOFFLER, 1970, p. 9)

Em última análise, diante de tudo que se tem dito, talvez um dos aspectos mais notáveis e preocupantes que têm levado os pesquisadores a se debruçarem sobre os efeitos da pedagogia tradicional ante à inovação pedagógica, seria a condição tecnológica em que se veem os estudantes hodiernos, uma vez que estão integralmente conectados com um *mundo novo*, o qual Lévy (2010) chama de “Ciberespaço”, ou o universo da Tecnologia da Informação, o que, como ferramenta comunicativa, tem rompido com os meios também tradicionais de comunicação – isto com reflexo imediato dentro de sala de aula.

Deste modo, a inovação pedagógica a ser buscada também pela escola em algum momento há de induzir o professor a enfrentar esta realidade, levando-o a sentir-se importunado a alterar suas práticas pedagógicas a fim de rever sua produção discente quanto à aprendizagem propriamente dita. A melhor conclusão diante deste quadro desafiador é que os nativos digitais, segundo Prensky (2001), comunicam-se *digitalmente* a partir dos primeiros sons da fala, levando esta realidade para o ambiente escolar. Este autor conclui:

Então o que deveria acontecer? Os estudantes Nativos Digitais deveriam aprender as velhas formas, ou os educadores Imigrantes Digitais deveriam aprender as novas? Infelizmente, independente de quanto os Imigrantes queiram isso, é bem improvável que os Nativos Digitais regredirão (PRENSKY, 2001, p. 3)

Por esta razão, em Freire (1997), Fino (2000), Toffler (2005) e Papert (2008), no contexto desta tese, onde serão caracterizadas as práticas pedagógicas desencadeadas pelo PROERD no 5º ano do Ensino Fundamental no Colégio da Polícia Militar do Ceará, em Morin (1986, p. 125) buscaremos abranger que “hoje é vital não só aprender, mas sobretudo organizar nosso sistema mental para aprender a aprender”, na perspectiva de buscar compreender acerca

da verdadeira noção do que se faz pedagogicamente inovador dentro de um contexto maior da aprendizagem em um universo infantil de crianças entre 10 e 12 anos.

Pode ser entendido, também, que o grande desafio entre o que se tem como pedagogia tradicional e a inovação pedagógica seria, em primeiro plano, que os nossos professores precisam constatar que o ensino tradicional persiste e que a tarefa de romper com esta condição é irrevogável; para tanto, Fino (2010) apresenta que a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais (FINO, 2010), tudo isso, perante a mais clara evidência que estamos no século XXI e nossos professores apresentam em sala de aula o mesmo discurso próprio do século XVIII. Afinal, a sociedade mudou, os tempos mudaram, só a escola segue inflexível quando para as quais o céu da imaginação e da habilidade continuam a ser o único limite (FINO, 2000).

Por extensão, buscando compreender também aquilo que se tenha como disruptivo, à medida que o PROERD possa trazer a possibilidade de mudança sobre o rumo antes de senso comum, qual seja de que no tocante ao combate às drogas a única ferramenta disponível e viável seria o enfrentamento policalesco puro, correntes consideradas de vanguarda e com foco sobretudo na educação, apontam que o conhecimento tende a ser a arma mais poderosa quanto a esta realidade do consumo de drogas a partir de pessoas em tenra idade, uma vez que cientes das consequências nefastas que o consumo destas substâncias pode trazer, dentro de seus universos de aprendizagem, se tornariam mais fortes e resistentes e, por conseguinte, capazes de resistir a presença de tais substâncias em suas vidas há pouco iniciadas. Para tanto, De Closets (2002), na obra “A felicidade de aprender e como ela é destruída” nos traz:

Aprender é muito mais do que aprender [...] essa iniciação nunca é, de fato, um beco sem saída. Pelo contrário conduz-nos a um ponto departida. Apenas a chama viva de uma expectativa inquieta, de um desejo renascente, de uma procura serena e um pouco louca nos mantém vivos neste mundo hipnótico (DE CLOSETS, 2002, p. 348).

Atente-se, todavia, e aí repousa o reconhecimento da inovação pedagógica em sua existência ou não, diante deste tipo de aprendizagem na construção do saber, o seguinte: como o conhecimento é assimilado pelos alunos? Ou como deste tomam posse? Afinal, “ninguém duvida que os contextos de aprendizagem escolar precisam de ser reestruturados para poderem suportar uma atividade mais centrada no aprendiz, mais interativa, e estimulando mais a resolução de problemas de forma cooperativa”. (FINO, 1998, p.1). Assim, deverão ser tomados

em elevada consideração nesta tese de doutoramento os aspectos que interpretam pedagogicamente como se dá a admissão do conhecimento a partir de nossas crianças por intermédio das práticas pedagógicas em uso no PROERD, no que tange ao aprendizado delas diante da possibilidade de substâncias narcóticas em suas vidas.

Ao mesmo tempo, buscando compreender o ponderável, baseado em McLuhan (1974, p. 21), que nos assevera que “o meio é a mensagem”, é certo que a inovação pedagógica já não se dispõe sob caminhos tão herméticos e distantes em sua compreensão. Ainda, complementando o entendimento com o mesmo autor, podemos acrescentar (1974, p. 23) que “o meio é a mensagem, porque é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas”. Desta forma, todos podem ser alcançados no contexto das práticas pedagógicas nesta tese tratada, quando nos referimos aos policiais militares professores, familiares e, sobretudo, as crianças apresentadas ao PROERD no 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio da Polícia Militar do Ceará. Tudo isso seguindo Papert (1991) que nos leva a compreender a aprendizagem situada, corroborado em Lave (2015), onde se testam as construções – negociação do conhecimento:

Teoricamente central na teoria da prática social é a ideia de que toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas. Isso nos levou às noções de que a aprendizagem é situada em complexas comunidades de práticas (culturais e mutantes, como parte do processo histórico que constitui a vida social). As coisas são constituídas por, e constituídas como, as suas relações; e assim, produção cultural é aprendizagem que é produção cultural (LAVE, 2015, p. 40).

Nomeadamente, queremos compreender também o PROERD em sua essência matética no que tange a possibilidade de se trazer algo novo, ou inovador, em sala de aula no contexto da sua seara pedagógica, tudo sob o manto da cooperação, como principal ligação entre aquele que intermedia a aquisição do conhecimento e aqueles que aprendem na perspectiva construcionista de Papert (2008):

Construcionismo é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino. Evidentemente, não se pode atingir isso apenas reduzindo a quantidade de ensino, enquanto se deixa todo o resto inalterado. Assim, *construcionismo*, minha reconstrução pessoal de construtivismo, apresenta como principal característica o fato de examinar mais de perto do que os outros *ismos* educacionais a ideia da construção mental, pois atribui especial importância ao papel das construções no mundo como um apoio para o que ocorre na cabeça, tornando-se assim uma concepção menos mentalista (PAPERT, 2008, p. 135).

Outro importante aspecto diante da condição de inovação pedagógica a ser igualmente compreendida dentro do PROERD na presente tese, é que se, de fato, suas práticas pedagógicas rompem a barreira do professor distante, até certo ponto de difícil acesso (mesmo para o universo infantil), em comparação àquele que guia, que atrai e segura, convoca e é ouvido, motiva e acontece, tudo isso revestido no âmbito pedagógico do emocional, cognitivo e integrativo na relação professor e alunos, ou seja, a “atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e nas atividades deles, o essencial dos processos” (FINO, 2010, p. 5); pois, como é sabido, as drogas têm estado presentes em nossos dias de forma assustadora e se podemos fazer alguma coisa para proteger nossos pequeninos para que não sejam alcançados por este pesadelo contemporâneo, por certo faremos.

Assim, compreendemos que se faz necessário dissecar o binômio inovação pedagógica, no que tange, propriamente (e separadamente), às expressões “inovação” e “pedagogia” como prévia para o entendimento das práticas pedagógicas em uso no PROERD. Para tanto, dividimos o assunto da seguinte forma: em primeiro plano, a inovação que nos leva, necessariamente, a perscrutar quanto ao universo contextual perante o novo e seus atributos constitutivos de ou para uma nova realidade pedagógica, quando, ao mesmo tempo, haveremos de investigar o inédito (uma vez existindo) em suas variáveis no ambiente educativo deste programa; e em um segundo aspecto, não menos importante, a pedagogia quando devemos investigar, por efeito da presente tese, as práticas pedagógicas tradicionais que possam existir no PROERD, a perspectiva linguística em seus universos relacionais no comparativo do tradicional perante o novo pedagógico e a arquitetura do aprendizado tendo como alvo principal criar um conjunto de informações que elucidem o programa como inovação pedagógica ou não.

Concluimos com Monteiro, quando informa que “isso nos leva a considerar que a inovação exige primeiramente uma visão inovadora, ou seja, exige que professores e alunos comunguem de ideias que informam possíveis transformações no cotidiano da prática pedagógica” (MONTEIRO, 2010, p. 66).

## 2.1 Inovação: um conceito a ser estudado no contexto escolar

Um fato mais do que perceptível em nosso meio seria a necessidade de inovar: diz-se no ambiente competitivo corporativo *innovar para sobreviver*. Diante desse desafio, de inovar, necessariamente, o homem tem em sua cotidianidade se deixado levar nos mais diversos e inusitados empreendimentos em busca do novo, do inovador. Com a educação não seria diferente, sobretudo quando o fato em análise aponta para práticas, nomeadamente práticas pedagógicas.

Assim, o tema relaciona-se com outro não menos *desafiador* que seria o de inventar, quando pode ser considerada a inventividade do homem perante tantos e tantos processos que se observam na trajetória humana desde os primórdios. A exemplo temos a própria escola, especialmente quando deveria ser levado em consideração neste ambiente que o conhecimento, ou a matéria-prima escolar, ou principal insumo, muda rápido (imagine o universo cibernético) devendo esta instituição buscar a adequação aos novos tempos diante das novas informações em permanente ebulição, afinal, diante da expressão ‘inovar’, conclui-se que esta instituição, tomando por base o currículo, guarda complexas condições quanto à sua própria mutação, ou inovação diante do novo que confronta e, por vezes, afronta; ainda, tal condição, de inovar, torna-se irrefutável, ao tempo que a escola tem se deparado, diante do que se considera inovador, perante os aspectos que insistem em apontar para o que se entende como “novos questionamentos a antigas informações” (CRUZ, 2013, p. 35).

Pode ser trazido também quanto ao conceito de inovação, a necessidade da compreensão do fato novo, ou aquilo gerado, construído, inédito. Para Bourdieu (2009, p. 49) “trata-se de produzir senão “um homem novo”, pelo menos, “um novo olhar”. E isso não é possível sem uma verdadeira conversão, uma metanoia, uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social.” No que diz respeito à expressão *metanoia*, a melhor tradução seria a mudança na forma de pensar ou sentir, portanto significados fundamentais na construção da escola que inova ou renova em seu universo educativo. De forma explicativa, temos:

Os cenários de aprendizagem devem decorrer de um processo dinâmico de criação, experimentação e reflexão. Devem ser concebidos como algo ‘em construção’ pois devem ir sendo modificados à medida que vão sendo implementados, alvo de reflexão e avaliação, indo ao encontro das necessidades dos diferentes atores (professores, alunos, etc) (FERNANDES, 2016, p. 262).

Ao mesmo tempo, para escola, esta condição de inovação deve ir muito mais além do que é apresentado nos conteúdos programáticos através do material didático, em sala de aula, devendo muito mais buscar o ambiente relacional, avaliando características e propriedades conjuntas e em separado, a partir das relações professor e alunos, alunos e alunos, conforme divulga Beguoci (2017, p. 5) afirmando que “é por isso que a escola tem um papel fundamental. Ela constrói conhecimento sobre o que nos faz conviver em sociedade hoje, por mais que isso contrarie velhos hábitos” numa condição que se tenha por objetivo não só preparar crianças e adolescentes para as competências básicas do agora, intelectuais, mas, sobretudo, com olhos voltados para o século XXI iniciado há pouco.

Igualmente, o conceito de inovar perpassa simultaneamente pelo conceito de criatividade, crendo-se que uma das características do homem atual seria mesmo a mudança, ou a transformação criativa. Para tanto, o ser holístico tem se tornado a razão de ser das sociedades modernas quando é defendido, necessariamente, uma visão integral dos fenômenos como competência para que se possa dar vazão as novas demandas da sociedade. Isto significa que devem os professores, ou aqueles que tem como missão mediar o alcance do conhecimento, estar preparados a oferecer respostas ao novo, ou adaptados diante de uma realidade muito mais crítico-reflexiva no contexto da escola, o que, por certo, será requerido nesta perspectiva de inovação, dentre outros, o próprio pensamento crítico, a comunicação, a cooperação que se traduzem pelo binômio criatividade e inovação. Com retidão, tais aspectos se fazem presentes nomeadamente no ambiente escolar, ou um dos principais espaços das relações humanas; assim, para Alencar (1997) e Stein (1974), tanto para alunos, quanto professores, ter-se-iam:

Se o indivíduo se percebe e se avalia como competente, capaz e criativo, ele tende a ter mais confiança em expressar ideias e em exibir comportamento criativo. Por outro lado, se o indivíduo se percebe como incapaz e não criativo, esta percepção irá refletir em suas ações, limitando as possibilidades de uma expressão mais plena de seu potencial e talento (ALENCAR, 1997, p. 8).

Estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar o seu ambiente social e as pessoas que nele vivem. Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é apresentado, então é possível que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios, senão intransponíveis (STEIN, 1974, p.12).

Ao mesmo tempo, não existe possibilidade de fuga no contexto da inovação diante da certeza que para inovar é preciso ao homem, antes de tudo, inovar-se. Como poderia, portanto, este homem inovar se permanece, ele mesmo, estanque, ou inerte, ou inativo diante do que se apresenta como novo? Por óbvio, aponta-se para a zona de conforto como principal obstáculo à inovação, o que para Skovsmose (2000) incorpora a resistência em trabalhar com espaços distintos de aprendizagem, em especial no campo da investigação, o que pode gerar um grau considerável de incerteza, que não deve ser suprimida, mas enfrentada. A propósito, se para D'Ambrósio (2000) alunos e professores devem crescer, social e intelectualmente, quando falamos em zona de conforto, estamos tratando da principal oposição à inovação, contrariando, assim, a possibilidade da capacidade deste mesmo ser em descobrir, inovar, criar. Observe-se, portanto, as concepções que se possam levar à mudança ou a construção/aceitação do novo tomando por base o estímulo que seria o que nos leva a inovar independente se na escola, na família, na sociedade, enfim.

Indo mais além, o fato de inovar no ambiente escolar requer uma amplitude muito maior com foco nas variáveis que se apresentam e, portanto, devem ser tomadas como oportunidades no tempo e no espaço. É certo que deve haver por parte daquele que busca o novo, conceder a si mesmo uma abertura peculiar ao ponto de enxergar onde outros não o fazem. Cruz (2015) assinala para esta condição, conforme se vê:

Em nossa concepção, inovar em educação é criar e implementar, com sucesso, novas ferramentas, metodologias ou modelos que tornem a gestão de escolas e redes mais eficientes, demonstrando melhoras efetivas na aprendizagem dos alunos. A inovação pode ou não incluir computadores, aplicativos e internet, ocorrer de baixo para cima ou, ao contrário, começar com programas de governo ou a partir de iniciativas dentro de uma sala de aula, ser incremental ou radical, relacionar-se a conteúdos, a métodos ou à gestão (CRUZ, 2015, p. 2).

Percorrendo por outras searas, ou outros terrenos pedagógicos, pode ser dito, também, que o fato de inovar pode produzir aspectos de resistência. Observando tal condição no ambiente escolar, ou na educação, a simples proposta de mudança de práticas pedagógicas, por exemplo, pode levar a uma condição de divergência ao ponto de ruptura no ambiente corporativo no contexto dos profissionais envolvidos, leia-se, exponencialmente, os professores, no que pese a necessidade de todos permanecerem em estado de aprendizagem e

ajustamento ao novo (KENSKI, 1998), ou seja, é certo que estes profissionais e suas escolas não podem se desaperceber das transformações no mundo.

Tais condições se explicam quando levadas em consideração as construções conceituais, ou a maneira de atuar dos professores, ou mesmo dos alunos (lembrando que o ser humano tende à zona de conforto, conforme acima expressado). Daí, buscar esta aceitação decorre da capacidade de persuasão, ou convencimento de quem propõe a inovação, até à condição de aceitação por parte do interlocutor, ou conforme Land e Jarman, (1992) abandonando sua zona de conforto. Sobressaem-se casos onde os objetos de mudança perdem-se em seus conteúdos e propósitos diante da capacidade de diluição ou assimilação da informação por parte de quem recebe, o que pode ser chamado de resistência natural ao novo. Nestes casos, o objeto a ser percebido diz respeito à adaptação entre as partes em prol do alvo a ser modificado, ou inovado. Afinal, “há um consenso de que a educação escolar precisa constituir competências individuais para acessar, processar e aplicar informações, contudo é preciso que o aprendiz saiba lidar com as competências e habilidades por vezes desconhecidas” (MELLO, 1982, p.143).

De uma ou de outra maneira, a simples existência de algo incomum até então, a exemplo de uma prática (pedagógica), pode gerar a quebra de uma conduta vinda retilínea, ou do comum acordo de todos. Isto quer dizer que o novo se manifestou e trouxe sensações diferentes, pareceres diferentes, por questões de leituras diferentes. Correia (1991, p. 36), repercutindo a matéria, dispõe que “ [...] a inovação, por mais modesta que seja, rompe equilíbrio, cria uma situação de crise”. Na mesma condição, ao tempo que são criados conflitos, são construídas crises que, por suas vezes, podem causar inovação haja vista a concordância/discordância (ou atrito) dos pontos de vista gerando, finalmente, criatividade. Oliveira e Silva (2011) corroboram, de forma temática, como se vê:

Neste contexto de crise, geram-se conflitos que nos levam à inovação nos contextos de ação. Nesta reflexão os contextos seriam as salas de aulas e as práticas de ensino-aprendizagem vivenciadas, além de propostas curriculares que representariam todo este processo inovador (OLIVEIRA & SILVA 2011, p. 121).

Ainda sobre os mesmos autores, agora observando o que diz respeito à compreensão e interpretação de problemas (ou atritos), o alvo seria uma reflexão que poderia levar ao novo:

Este distanciamento não favorece ao professor na busca de elementos que o auxiliem na compreensão e interpretação de problemáticas identificadas nas suas práticas dentro da escola e da sala de aula, num exercício pleno de reflexão que poderia favorecer ao surgimento de propostas pedagógicas inovadoras, superando assim práticas educativas cartesianas que impregnam a ação docente (OLIVEIRA & SILVA 2011, p. 123).

O que podemos perceber de melhor desta realidade conflitiva e, portanto, geradora de novas tecnologias, enfim, é a certeza que somos indivíduos inacabados, ou, em outras palavras, estamos em constante processo de mutação que se vincula às histórias dos sujeitos relacionais, ou, mediante Freire (1987), nós mesmos, seres inconclusos.

Cabe, deste modo, a reflexão do porquê da escola seguir de forma fortemente tradicional (HABERMAS, 1982; BEHRENS & OLIARI, 2007; MONTEIRO, 2010), como se vê, ao passo que os demais nichos sociais se revolvem em suas novidades, perfazendo uma sociedade dinâmica na melhor acepção do termo, e o ambiente escolar pouco tem buscado o moderno (TOFFLER, 1970), se quisermos assim pontuar. Ainda que este escriba tenha reservas quanto ao *renovo*, se não burilado em sua essência perspectivando uma real mudança, afinal, "o desenvolvimento de um pensamento vasto e poderoso torna-se desesperadamente urgente" (SAGAN, 1994, p. 206).

Igualmente, quando se distingue a dinâmica das culturas como uma onda que se agiganta transformando esta mesma sociedade, que vai, de maneira inquestionável, mudar o retrato social, aliás, muda (no presente do indicativo) – este é o melhor tempo verbal –, de forma que não se pode parar, chegamos ao que podemos reconhecer como de uma ordem mundial; enquanto isso, tomando-se, por exemplo, Toffler (1970), no que tange à escola tradicional, pode ser dito que esta busca uma espécie de imunidade, ou blindagem, a esta realidade de mudanças, da chegada do novo, da inovação. A obra o “Choque do Futuro” traz estas questões de forma instigante:

Consideremos, por exemplo, o contraste entre os modos como as escolas de hoje tratam do espaço e do tempo. Todos os alunos, em praticamente todas as escolas, são cuidadosamente ajudados a localizar-se no espaço. Têm de estudar geografia. Mapas, atlas e globos ajudam-nos a ter consciência da sua localização no espaço. [...] No entanto, quando se trata de localizar a criança no tempo pregamos-lhe uma partida cruel e prejudicial. Mergulhamo-la o mais possível no passado do seu país e no do Mundo: tem de estudar a Grécia e a Roma antigas, o advento do feudalismo, a Revolução Francesa, etc.; [...] E, então, o tempo para. A escola é muda acerca do amanhã. [...] O tempo para bruscamente, a atenção do estudante é orientada para trás e não para a frente. O futuro, já banido da sala de aula, é também banido da sua consciência, como se fosse uma coisa inexistente, como se não houvesse futuro (TOFFLER, 1970, pp. 414-415).

Do ponto de vista prático a ser operacionalizado, diante dos desafios que se apresentam, os dados brasileiros <sup>20</sup> abaixo são comprometedores à medida que vai exigir de todos um esforço adaptativo maior, a possibilidade da abertura de novas tecnologias educativas e, sobretudo, foco na aprendizagem tornando o ambiente escolar atrativo e funcional para os nossos estudantes. Observe-se, deste modo, a demanda reprimida a ser enfrentada em prol do país, da educação, a favor de todos, decorrente da população brasileira <sup>21</sup> à altura dos seus mais de duzentos milhões de habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE:

### Quadro 11: Situação da educação brasileira

2,9 milhões de estudantes estão fora da escola;
55,4% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental em 2013 não sabiam ler e interpretar textos corretamente;
58º é a posição do Brasil no PISA, avaliação educacional promovida pela OECD em 65 países no mesmo ano;
27% é a porcentagem daqueles que são considerados analfabetos funcionais em nossa população;
47% da nossa população têm apenas o nível básico.

Fonte: Inova Escola – Fundação Telefônica, 2013.

Ainda em Toffler (1970), o que se aponta, diante deste panorama, é a incontestada necessidade da modernização da escola, ou a abertura para a possibilidade do incomum, da inovação. Naturalmente, não é cabível algo tal como aventureiro, sem um projeto responsável, contudo, a natureza fortemente livresca praticada em território nacional deve buscar uma avaliação no sentido de encontrar-se diante do que se vê abaixo:

A solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema não surgiu logo; ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração de génio industrial” (TOFFLER, 1970, p. 393).

<sup>20</sup>Vide site <http://fundacaotelefonica.org.br/inovaescola/>, acessado em 6 de junho de 2017.

<sup>21</sup>Vide site <http://pais.ibge.gov.br/#/pt/pais/brasil/info/populacao>, acessado em 18 de agosto de 2017.

Também, é um fato que o professor, ou aquele que materializa a escola em conjunto com os alunos, tem passado por fortes pressões quanto a mudanças incontestáveis no mundo exterior. Isto quer dizer que, desejada ou indesejadamente, esta mesma escola tem se visto envolvida em processos dialéticos o que tem disposto o professor na condição de figura sob questionamento no conjunto destas discussões. Tais alterações, portanto, dispõem o universo escolar no contexto da inevitabilidade da construção da sociedade contemporânea, quando esta, a sociedade, se faz e refaz de forma avassaladora. Será requerido, portanto, imediatamente, deste professor, e por conseguinte da escola, o reconhecimento de que “os analfabetos do século 21 não serão aqueles que não conseguem ler e escrever, mas aqueles que não conseguem aprender, desaprender e reaprender” (TOFFLER, 2005, p. 491).

Outrossim, baseada nesta estrutura reconhecidamente disruptiva, como já apontamos, quando falamos em inovação, devemos ter a certeza de estar tratando de algo plenamente factual, ou seja, nunca baseado apenas em intencionalidade, ou nunca com desdém diante de um ato ou fato insignificante. A realidade formal ante esta matéria é que, uma vez assumida, a inovação deve ser desenhada a partir de uma matriz responsável, consciente e produto de uma postural razoável no contexto da transformação. Esta inquirição se dá por conta do renovo, ou da renovação, o que poderia não implicar em quebra verdadeira ou ruptura com uma circunstância em vigor. Afinal, quando se muda, se transforma, se refaz ou se reconduz. Não seria, desta forma, razoável o que se poderia apontar como uma *maquiagem*, ou o reflexo (apenas) do novo, sem a mudança tangível do cerne. De forma semântica, podemos ter:

Não sei como você é, preciso saber. Não sei também onde você está (sei apenas que está em algum lugar); preciso saber onde você está para que eu possa ir até lá falar com você e para que possamos nos entender, e negociar um projeto no qual eu gostaria que estivesse presente a perspectiva de você ir a lugares novos (LINS, 1999, p.85)

Mormente, a presente assertiva é que a inovação (na escola, em sala de aula) deve suportar um caráter mais cognitivo e menos racional, sustentando-se esta concepção libertadora na contramão das convicções das quais se apropriam sobretudo àqueles que resistem ao novo. Para estes, Freire (1987, p.41) intervém “na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres humanos que não podem autenticar-se fora da busca de sua transformação criadora.

A preocupação, portanto, é que a “novidade” não traga consigo meramente uma perspectiva verticalizada, ou de cima para baixo, em outras palavras, legislada ou decretada, nomotética, o que, de certo, tende a entrar em rota de colisão com a verdadeira inovação que, por sua vez, rompe cursos regulares, modifica costumes, altera ordens, inquieta e desassossega.

Ainda, para que fique claro à compreensão daqueles que *resistem ao novo*, necessário se faz pontuar características que dizem respeito a esta condição. Estamos falando da difusão do conhecimento, sob um olhar tradicionalista, como se vê: de forma estática - ou seja, permanente, imutável na perspectiva histórica; autoritária e hierarquizada - ou estanque em sua existência não se permitindo aperfeiçoar ou mesmo complementar; passiva e formal - não se tolerando múltiplas interpretações; analítica - porém não crítica, mais emulativa e raramente indutiva e, por fim, seletiva. Sob a crítica freiriana teríamos: “avessa ao diálogo, precária vida urbana, alarmantes índices de analfabetismo, atrasada e comandada por uma elite alheia a seu mundo” (FREIRE, 1989, p. 56).

Indo mais além na conjunção dos fatores:

Uma educação para o desenvolvimento e para a democracia [...] haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento” de que a civilização industrial está amplamente armada [...] Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa da sua problemática, da sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar [...] Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro (FREIRE, 1989, p. 97).

Ratificando, o fato é que os desafios da inovação no ambiente escolar no que tange, sobretudo, à inovação pedagógica, não em detrimento de tantas outras variáveis, não são poucos e, ao mesmo tempo, imensos dada a condição em que a escola tem seguido em seus passos ou em suas rotinas a partir de seus quadros. Investigando outras culturas educacionais em outros países, se vê, por exemplo, a república portuguesa quando aponta para este enfrentamento em sua conjuntura formal educativa, a saber em Cardoso <sup>22</sup>(1997):

---

<sup>22</sup>Presente na revista *Millenium*, do Instituto Superior Politécnico de Viseu, manifesta no site [http://www.ipv.pt/millenium/Millenium\\_6.htm](http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm), acessada no dia 7 de julho de 2017.

## Quadro 12: Desafios da inovação pedagógica no ambiente escolar de Portugal

Que variáveis organizacionais serão realmente importantes na inovação, nomeadamente na criação de um clima encorajador que favoreça a iniciativa pessoal ou grupal?
Que variáveis pessoais do professor poderão estar implicadas numa maior receptividade à inovação, em educação?
Que importância terão as variáveis demográficas (sexo, idade, experiência profissional ...) no contexto da implementação de inovações?
Que variáveis de personalidade poderão estar implicadas numa maior ou menor predisposição à inovação e qual a sua importância relativa?
Como interagem estas diferentes variáveis organizacionais e pessoais no processo inovador?

Fonte: [http://www.ipv.pt/millennium/Millennium\\_6.htm](http://www.ipv.pt/millennium/Millennium_6.htm).

Não menos importante, quando se investiga inovação em um ambiente educativo, seria a convicção da necessidade de transformar o que se tem, “o que raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum” (FINO, 2008a, p. 277); e se persiste tal conclusão – da mutabilidade, é porque se percebe em práticas anteriores obsoletas para o que, de fato, fazia sentido. Seria a conclusão da necessidade desta mudança ou transformação na procura do que há de vir, ou, tecnicamente, um escopo de transformações ainda não revelado. Saviani (1995, p. 30) distingue esta qualidade quando preconiza a condição de "colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades", ou seja, se não é reconhecida a obsolescência a partir de interrogações, questionamentos ou mesmo dúvidas, ou finalidades, é provável que não se registre a necessidade da mudança. E, naturalmente, a razão maior desta mudança diz respeito a adequação a uma nova realidade que se perfila na perspectiva de ser desvendada em prol do novo pedagógico, como foco na autonomia da aprendizagem, conforme se vê, com especial relevo, no *Plan Curricular del Insitiuto Cervantes* (1994):

O intercâmbio de opiniões com os alunos sobre os objetivos, os conteúdos e os procedimentos pedagógicos é uma parte essencial do trabalho do professor e uma forma de fomentar nos alunos uma maior autonomia na aprendizagem (INSTITUTO CERVANTES, 1994, p. 100).

Quanto ao reconhecimento ou não de uma prática pedagógica envelhecida ou ultrapassada, pode ser trazido que não se trata de concepções tão próximas ao ponto de não impactar ou mesmo causar rupturas em uma estrutura prévia, uma vez proposta a possibilidade de mudança, nomeadamente quando acordada e acomodada em opiniões conjuntas de parte ou

um todo tomando-se à persistência de um *status quo* original e, até onde se percebe, imutável – por vezes tomada como causa pétrea neste ou naquele ambiente educativo. Morin (2000, p. 102) aponta para esta capacidade adaptativa ao afirmar que “compreender é também aprender e reaprender incessantemente”. Diante disso, um binômio se estabelece de forma a confrontar uma condição precarizante em presença dos fatores estruturais de uma percepção de prática pedagógica arcaizada, quais sejam a imaginação e a criticidade.

No que diz respeito à imaginação, que pode nunca ser trazida à tona mediante uma condição míope da percepção dos acontecimentos fenomenológicos, a leitura que se faz é mesmo de cenários por vezes abalizados em um processo ideológico-conformativo, que se traduz pela conjugação de fatores sustentadores de um mecanismo mental que não suportar mudar, e, para tanto, obstacularizar possíveis propostas transformadoras seria o mote principal. Ao mesmo tempo, a ausência de concepções idealizantes, ou o ideal propriamente dito, se faz denso porquanto inibe a possibilidade de mudança, conforme sinaliza Fino (2003b, p. 692) quando diz que “[...] a falta de imaginação, [...] pode também ser um obstáculo à nossa percepção da totalidade dos fenômenos”. Isto quer dizer que podemos tanto não avançar nas mudanças quanto *andar em círculos* diante destas – o que nos leva buscar compreender um outro existir confrontador desta mesma mudança que estaria no espectro crítico dos fatos, ou as rupturas paradigmáticas em Kuhn (1962).

Novamente em Fino (1999, p. 45), quanto a esta criticidade, “a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais”. Desta forma, no desenvolvimento desta temática, poderia ser proposto o que segue:

### **Quadro 13: Análise crítica acerca da inovação pedagógica e as práticas pedagógicas tradicionais**

O quanto tem sido pragmáticas tais análises de práticas pedagógicas tradicionais e o que significam na condição de mudanças no ambiente local pesquisado?
---

Qual o papel destas práticas pedagógicas diante da conjuntura contemporânea quando são levados em consideração fatores da sociedade tais com cultura, esporte, lazer e afins?
---

O que pode ser levado perante tais práticas pedagógicas tradicionais diante da escola que se exige moderna, com base em resultados e focada nas tecnologias de futuro?
--

Quais as leituras sobre as invariantes culturais, curriculares ou não, que obstaculizam o processo de modernização, arraigadas em suas práticas pedagógicas prévias?
Quais os paradigmas que sustentam estas práticas pedagógicas diante do que se considera não ser mais atual e, portanto, estacionados no passado?
Quais as perspectivas educacionais diante das práticas pedagógicas ultrapassadas no tempo e no espaço?

Fonte: elaborado pelo próprio investigador.

O que se pode compreender, por extensão, é que estas análises conforme apresentadas acima, não têm se tornado recorrentes o quanto deveriam, demonstrando que se fazem contínuas na linearidade escolar, ou, em outras palavras, como historicamente, seguindo patentes às exigências nas aplicações metodológicas estabelecidas mediante o pensar institucional escolar (científico ou não). Recai, portanto, sobre o desafio do professor inovador apresentar propostas que provoquem rupturas metodológicas na perspectiva desmistificadora das verdades aceitas até então. Para Bohn (2001):

A inovação exige a des(re)construção da própria noção de sujeito aprendente, sua relação com o objeto, locus da construção do conhecimento, e do papel do professor neste processo. É certamente um assunto fascinante porque aborda uma das últimas fronteiras do conhecimento, a organização e o funcionamento da cognição (BOHN, 2001, pp. 117-118).

E indaga-se, nesta realidade de inovação, qual o verdadeiro papel do professor? Qual sua razão de ser no confronto do que se tem como práticas pedagógicas, até onde se possa compreender, suplantadas, e o novo? Diante de tais desafios, a melhor compreensão é que o professor deve caminhar para um significado mais aberto em suas práticas, trabalhando os traços da aprendizagem em verdades a serem construídas individual e coletivamente, à semelhança de um rio que flui na perspectiva de um rumo que se define gradualmente. Pode ser dito, também, que a aprendizagem se faz antes a partir dos aspectos de natureza subjetiva, que se constroem no processo histórico que será requerido simultaneamente um suporte teórico para sua construção. Um ponto notável nesta percepção é que o saber sempre se faz inacabado, ou seja, sucessivamente requerendo novos rumos que o justifique. Tratam-se, portanto, de permanentes divergências/convergências sem as quais o homem não teria avançado em sua projeção rumo ao desconhecido. Logo, a questão que se sobressai é a permanente necessidade do homem concordar-discordar-acrescentar sob pena da estagnação evolutiva do saber, que, por sua vez, não leva à aprendizagem quando pouco se constrói ou se avança.

É preciso também compreender que o método que se insurge é o dialógico, ou seja, com a presença imprescindível do interlocutor na *práxis* pedagógica. Os sons, por sua vez, tendem ao polífono que gera multisignificação, que suscita à desobrigação ao consenso no *ethos* educativo. Estes traços da modernidade, por certo, favorecem à aprendizagem no ambiente inovado, ou capaz de produzir novos conceitos e, portanto, desenvolvido pedagogicamente, ou, como se revela no contraponto da escola do século XIX, conforme distingue Kyllonen (2017):

Não mais faz sentido manter a escola nos moldes do século XIX, voltada para uma ultrapassada lógica industrial em que cada pessoa deve se qualificar para uma função específica e um mercado de trabalho previsível. A sala de aula tradicional se presta até hoje ao acúmulo de conteúdo e à repetição, quando o que verdadeiramente importa é, em meio a tanta informação disponível, ensinar a separar o supérfluo e não confiável do que tem valor e desenvolver a capacidade de refletir, juntar as peças e inovar a partir dali (KYLLOENEN, 2017, pp. 90-91).

Kyllonen arremata afirmando ainda:

O modelo convencional, com disciplinas estanques espremidas em uma grade rígida, não combina mais com um mundo tão multidisciplinar, em que os desafios técnicos e intelectuais ganham complexidade e mudam a cada instante. A velha escola está com seus dias contados (KYLLOENEN, 2017, pp. 90-91).

Por conseguinte, inovar significa prestigiar o desigual, o dessemelhante ou, mesmo, reconhecer a transgressão semântica como possibilidade de ruptura com o tradicional, o pré-existente. Necessariamente, não se propõe a disputa pela disputa, ou a contenda, ou a contestação; o alvo seria produzir questionamentos que levem à percepção das múltiplas naturezas inéditas que podem levar ao novo, à inovação no ambiente escolar, longe da fala puramente vertical que possa contaminar (ou corromper) a relação professor e aluno. Castro (2017), em presença de uma diagnose contemporânea com abrigo em Pestalozzi, Froebel e Dewey, destaca sob uma análise crítica da ausência deste perfil inovador em nossas escolas:

A escola deve ser viva, desafiadora, em vez de aborrecida, como uma prisão monótona. E, também, os alunos devem crescer naturalmente, aprendendo pelo fazer, e não encabrestados às carteiras. Isso porque, quando uma criança está usando uma serra ou uma plaina, não é necessário inventar maneiras artificiais de manter a sua atenção.

Às crianças devem ser livres para investigar, perguntar e experimentar. Igualmente, a curiosidade deve ser despertada por problemas que tentarão resolver por conta própria. Nesse processo, o papel do professor é selecionar experiências significativas para os alunos, escolhendo problemas que despertem a sua curiosidade, estimulando-os a investigar e desafiando-os a olhar para o mundo à sua volta. Aula ativa é pôr em prática isso tudo. É do que precisa hoje a nossa educação (CASTRO, 2017, p. 83).

Dentro desta compreensão de inovação pedagógica, também se acolhe a prática polemizada, em prol da construção do conhecimento, sobretudo formulado pelo desenho da possibilidade da indagação, do colidente, do contraditório, perfazendo uma condição relacional profícua e voltada para o processo da aprendizagem. Isto quer dizer da capacidade do enfrentamento aos dogmas no contexto da escola, seria a disposição em compreender que o aprendiz (nesta tese, a criança) sonha e concebe, é capaz de estruturar e reestruturar, e deduz, enfim, isto no processo dinâmico do seu próprio universo, conforme arrazoa Papert (1988):

Os ambientes intelectuais oferecidos às crianças pelas sociedades atuais são pobres em recursos que as estimulem a pensar sobre o pensar, aprender a falar sobre isto e testar suas ideias através da exteriorização das mesmas. [...] Assim, ensiná-la a agir ou pensar pode levar-nos a refletir sobre nossas próprias ações ou pensamentos (PAPERT, 1988, p.45).

Tal condição deve levar aquele que guia a sala de aula, o professor, com foco na aprendizagem, a buscar meios que possibilitem a ampla disposição dos alunos em desenvolver suas capacidades cerebrais no confronto da escola tradicional com suas técnicas “clássicas” que atravessam as eras independente do momento tecnológico que se possa estar vivendo. Novamente Papert desnuda esta situação tecnicista trazendo o que segue:

[...] a educação não é um ato natural. Muito pelo contrário: a Escola como instituição, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e outras tantas parafernalias, tende constantemente a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos, reduzindo o professor ao papel de técnico (PAPERT, 2008, p. 64).

É perceptível também, contextualizando o ato de inovar com a capacidade de aprendizagem de quem busca o saber, o conhecimento, que o esforço é conjuntural à medida que compreendem os agentes no ambiente escolar, ou na intimidade da sala de aula, ou onde se

dê esta relação multilateral (isto pode acontecer sob uma frondosa árvore até um laboratório de alta complexidade – ontem e hoje, em qualquer lugar). Assim, inovar pedagogicamente, a partir do esforço comum, significa chegar-se, aproximar-se, ou, conforme Fino (2008a, p. 03), tal condição se dá “onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de facilitar ou mediar nessa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto”.

Esta compreensão pragmática advém da leitura cognitivista quando se trabalham todos os sentidos em prol da aprendizagem, tanto de quem conduz como de quem é conduzido nesta prática ou da construção do conhecimento. Isto implica que o ensinar e aprender se fazem em tempo real e sem cessar, da mesma forma, o aprender e ensinar, ou seja, quando ambos aprendem uns com os outros, independente da missão conjuntural naquele exato momento; seria a via de mão dupla ou a contrapartida na relação professor e aluno.

De forma continuada, o contrário também se estabelece, ou seja, se não festejada a relação pragmaticamente desenvolvida como antes sugerida, ou entre professor e aluno, na busca da inovação, naturalmente o que se pode compreender é que segue uma pedagogia onde a aprendizagem é tomada por menos, os vínculos enrijecem, as conexões defraudam-se e, de forma perceptível ou não, se desconstroem, ou nunca se constroem, sobretudo, na prática do aprender. Desta forma, entra em cena o professor que “mais que uma fonte ou um provedor, é alguém que guia em direção às fontes, um organizador das oportunidades de aprendizagem e um instrutor nas técnicas de investigação e reflexão”. (GLOBE & PORTER, 1980, p. 57). Indo mais além, “é no espaço da palavra do professor (na interface) e seu interlocutor que se cria a oportunidade de des(re)construção do conhecimento. A proposta do interlocutor é a oportunidade da criação, da reestruturação, da aprendizagem” (BOHN, 2001, p. 121).

De forma conclusiva, observando em Sayão (2017, p. 19), “as escolas são muito mais parecidas do que imaginam. Muda o aparato de segurança, de informática, mas quase todas são conteudistas, o professor fica falando, o aluno ouvindo, depois estuda em casa”, refletimos que quando investigamos o inovar com foco especialmente no ambiente escolar, ou qualquer lugar onde se dê a aprendizagem, a razão maior de todo o esforço à eterna busca do indivíduo em construção, ou aquele a quem se reservam todas as possibilidades de mudança teleológica, de resignificação, de transformação. Estamos falando do aluno a quem cabe toda inspiração da prática pedagógica apropriada e inovadora, agora e sempre.

## 2.2 A ideia da pedagogia (tradicional) perante a possibilidade da inovação pedagógica

Originalmente, podemos compreender que nos primórdios não existia a educação como a temos hoje – especialmente quando o foco recai sobre o modelo fabril de Toffler (1970) à educação bancária de Freire (1987), ambos aqui já apresentados. Naturalmente, os ensinamentos ou as experiências diárias, mediante práticas pedagógicas rudimentares, se davam sob a tutela dos preceptores (em primeira mão os próprios pais) passando-se aos mais velhos ou mais experimentados. Nesta realidade primitivista, a razão de ser deste repasse da informação ou do conhecimento tinha como razão a busca da adaptação sociocultural no contexto do espaço físico de convivência frente às carências alimentares, sobretudo, mais outros fatores de risco pessoal tais como a presença de feras ou inimigos naturais, quando predominava o empirismo ou a condição sistemática do conhecimento adquirido pelas experiências vividas junto aos mais velhos.

O aprendente era normalmente exposto ao uso de material bélico, de caça e pesca, logo mais para uso na agricultura, etc. No tocante ao convívio interpessoal, a simbologia da língua, a religiosidade na prática cultural aos mortos, o domínio do meio ambiente, dentre outros. Por assim dizer, os pais tinham a obrigação desta estrutura formativa, passando-se esta missão, em momentos futuros, à pessoa do líder religioso local que tinha a incumbência de conduzir os perfis relacionais dos adultos e, por conseguinte, das famílias.

No avanço das relações humanas, a história da pedagogia é própria da Grécia antiga, sobretudo entre os séculos XVII e XIX a. C., e tem se desenvolvido no tempo com pesquisas que envolvam especialmente a escola desde a sua origem até a forma como conhecemos hoje, tratando-se de uma instituição voltada para o repasse do conhecimento de geração em geração. Devemos, especialmente, assinalar três filósofos gregos no mundo pedagógico como referenciais que ainda hoje conduzem pensamentos e práticas pedagógicas, quais sejam Sócrates (470/69– 399 a. C.), Platão (428/27–347 a.C.), e Aristóteles (384/3–322 a. C.). O fato é que seus ensinamentos têm influenciado pensadores deixando registros indelévels na formação de pedagogos no decurso da história.

Etimologicamente, na Grécia antiga, *paidagogia* significava o acompanhamento educacional para além do aspecto apenas da vigilância do jovem. Portanto, o *paidagogo*, que seria o condutor da respectiva criança, nomeadamente um escravo (*agogos*), tinha como missão

guiar esta criança (o *paidós*) à escola que tanto poderia compreender a *didascaléia*, ou o espaço onde eram transmitidos os primeiros ensinamentos, ou mesmo ao *gymnásion*, que, por óbvio, tratava-se do local onde se empreendiam atividades físicas com foco na cultura do corpo. A partir do *paidagogo*, percebe-se no registro histórico à construção do docente, que, por sua vez, advém do latim *docens*, *docentis* constituindo-se do particípio presente da locução latina *docere*, ou ensinar. Daí ao professor da forma como a temos hoje. Quanto a este, Nóvoa (1995a) registra como segue:

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar também é o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1995a, p. 19, grifo do autor).

Fica perceptível, por conseguinte, o papel da pedagogia na contemporaneidade à medida que esta ciência tem seguido rotinas fechadas ou estanques no decorrer do desenvolvimento humano, (como se indicam: antidemocrática) ou, em outras palavras, conservadora em sua essência. Luckesi (2002, p. 65) acentua esta condição quando distingue: “[...] será democrática a escola que possibilitar a todos os educandos que nela tiverem acesso, uma apropriação ativa dos conteúdos escolares”. Isto induz, facilmente, à necessidade de se estudar a pedagogia tradicional perante à inovação pedagógica, no intuito de cobrir lacunas científicas que possam existir quanto a esta ciência.

Na condição de seres imperfeitos e incompletos, portanto em constante procura educativa (FREIRE, 1987, 1996; MORIN, 2000), o mais que compreendamos a educação como atividade com prática exclusiva do homem, e com capacidade de transformar suas dimensões biológicas, filosóficas, sociais e espirituais, o mais que percebemos também a pedagogia como instrumento de entendimento e execução desta educação o que, de alguma forma, vai patrocinar o desenvolvimento da arquitetura humana em seus ecossistemas sociais favorecendo a comunicação e, especialmente, o aprendizado. Estamos falando, portanto, do patrimônio histórico do homem em todos seus manifestos que se reproduzem e se aperfeiçoam a partir da aquisição do conhecimento pelo homem, conforme se tenha uma prática pedagógica

correspondente, emancipada e própria para reprodução deste mesmo conhecimento. Libâneo (2001) nos traz a pedagogia explicativa, então, afirmando que:

A pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Acrescenta ainda que esta mesma pedagogia possui um alcance macro para os fins educativos, bem como exclusivista para o que se presta: “ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação” (LIBÂNEO, 2001, p. 10). Conjunturalmente, esta concepção pedagógica aponta para a pedagogia como a ponte que interliga mundos, percepções de mundo, sendo capaz de unir o conhecimento com aquele que busca este conhecimento, lançando, desta forma, o homem a ambientes (ou saberes) novos e ainda não explorados, seja numa perspectiva específica ou universal. Para Meirieu (1995, p. 267) trata-se do “momento pedagógico” que pode ser traduzido como o “envolvimento recíproco e dialético entre a teoria e a prática educativa pela mesma pessoa e para a mesma pessoa, pelo que o pedagogo é considerado um prático-teórico” (HOUSSAYE, 1993, p. 13). Meirieu, por fim, arremata: “[...] Só há saber pelo caminho que leva a ele e de que só há conhecimento na apropriação de que dele faz o sujeito” (MEIRIEU, 1998, p. 35).

Assim, contextualizando, necessariamente, no confronto entre as vertentes tradicional e moderna (inovada), os aspectos da pedagogia usual nas escolas brasileiras, mediante uma sistemática comum a todos, dois feitos se notabilizam como aspectos a serem investigados, quando se indagam com foco na inovação pedagógica: primeiro, poder-se-ia assinalar o currículo como vilão desta imobilidade porquanto exige uma postura formal dos professores quanto aos conteúdos escolares? Ademais, distinguir-se-ia o vigor das normas escolares, acostadas em seus projetos políticos pedagógicos, em provisão à legislação educativa vigente como instrumento também paralisante rumo a novas práticas pedagógicas?

Neste diapasão, perante ao que persiste no ambiente escolar, segue a cultura do livro (ou livresca), baseada em dogmas educativos tais como o ensino verbal, ou aquele centrado no professor como detentor exclusivo do conhecimento. No contraponto, na busca da inovação

pedagógica, o alvo seria a fuga do hábito ou da tradição em resistência, por exemplo, no ato de decorar ou repetir palavras ou frases até à exaustão (mental). Esta conduta, reconhecida como *psitacismo*, por sua vez, reconhece a transmissão do saber pela repetição das falas, o que pode obliterar, naturalmente, o aprender a aprender, como alvo principal da capacidade de criar. Alencar e Fleith (1995), manifestam esta visão tradicional do ensino da seguinte forma:

O ensino é visto tradicionalmente como a transmissão de informações, cabendo ao professor, com o auxílio do livro-texto transmitir os conhecimentos que, por sua vez, constituem a matéria-prima a ser assimilada e aprendida pelo aluno. Este modelo de ensino reduz a um mínimo a apresentação de problemas que tenham mais de uma única solução correta, inibe a curiosidade e não incentiva o aluno a levantar questões, a elaborar hipóteses, a refletir e a pensar criticamente (ALENCAR & FLEITH, 1995, pp. 110-111).

Neste contorno, dada a sua formalidade, a escola tradicional, dentre outras posturas, traduz-se pelo forte apelo ao monólogo, ou a presença de uma única fala, a do professor. Como exemplo vivo desta formação acadêmica, tem-se os centros militares, ainda que tais ambientes, contemporaneamente, têm buscado processos de renovação na construção de seus saberes com fins de desenvolvimento pedagógico: “a Força Terrestre investe na qualidade de ensino por meio de práticas inovadoras que conduzem a uma educação integral, possibilitando ao educando o desenvolvimento simultâneo das áreas cognitiva, afetiva e psicomotora” (BRASIL, 2017, p.1). Portanto, a proposta da escola que se permite inovar pedagogicamente sobressai-se por ambientes reconhecidamente vivos, polifônicos, multifacetados, sem que haja perda na aprendizagem, o que, simultaneamente, promove a liberdade de inventar, conceber, idealizar: “ao aprendiz cabe o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça a sua aprendizagem” (MASETTO, 2003, p. 83).

Na distinção da escola inovada, a partir de suas práticas pedagógicas, pode ficar entendido que o alvo para o aluno seria a autoafirmação, ou o encontro com a capacidade de aprender, ainda que sob a guarida do guia, do professor-bússola. A este aluno é esperado também uma autoprospecção a fim de que encontre seus potenciais por vezes de fácil acesso se bem encaminhado, muito embora estejamos falando sobre um desafio continuado, afinal, como afirma Lévy (2004, p. 08-09), estamos tratando do “hábito antropológico mais que milenar [...] há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão”.

A escola formal, ou tradicional, ao seu tempo, apresenta também a educação enciclopédica, dada ao encaminhamento de volumes que levam ao acúmulo de conhecimento apenas, ainda que siga em deficiência dos aprendentes em desenvolver habilidade acadêmicas que signifique, dentre outras expressões, a criatividade e a inovação no âmbito do empreendedorismo escolar, já comum a outros centros desenvolvidos, onde se reconhece que o intercâmbio (entre professor e aluno, alunos entre si), ou a troca de experiências, tem sido registrada como um ferramenta-chave na experiência da aprendizagem (VYGOTSKY, 1978). Ainda, acrescenta Perrenoud (2009, p. 10), sobre o ensino tradicional, que a “a escola deseja desenvolver a razão, mas vai acumulando as aprendizagens que preparam para os estudos longos. Ela diz que deseja educar, mas passa o tempo todo a instruir”. Somem-se às leituras de Behrens e Oliari (2007), que defendem:

A visão tradicional newtoniana-cartesiana da ciência atingiu a educação, a escola e a prática pedagógica do professor. Assim, segundo Behrens (2005), o aluno passou a ser mero espectador, exigindo dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos. No paradigma conservador, a experiência do aluno não conta e dificilmente são proporcionadas atividades que envolvam a criação.

A prática pedagógica tradicional leva o aluno a caracterizar-se como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. O aluno é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas ideias. A ação docente concentra-se em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta (BEHRENS & OLIARI, 2007, p. 60).

No tocante às práticas pedagógicas inovadoras que tendem a sobrestar o modelo fabril (TOFFLER, 1970; SACRISTÁN, 1985), estas têm se posicionado na proposta de autoavaliação, de autoformação de seus aprendizes no intuito de lhes fornecer maneiras de se descobrirem frente às suas capacidades que, se bem assistidas, tendem a construir muito mais em seus universos necessariamente menos aulistas, ou seja, “o tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento” (PAPERT, 2008, p. 135). Em outras palavras, os alvos na aprendizagem, já sem estigmas naturais, seriam a cooperação, ou a coaprendizagem, onde os alunos aprendem a aprender à presença de um professor integrado e estimulador na condição de ver os alunos descobrindo seus próprios mundos ou saberes.

Outro aspecto mais do que notório diante da pedagogia tradicional, da maneira como está posta, é que o processo educativo vem passando, naturalmente, por mutações conforme se desenvolvem as mudanças das sociedades. Antes falávamos da tendência de mudanças mesmo

no âmbito das escolas militares, como citado, quando também esses organismos têm buscado novas alternativas em seus ambientes de estudo. Neste contexto, deve encontrar-se a figura do professor como força-motriz deste processo de mudanças ou transformação conforme o ambiente onde opera. Globe e Porter (1980, p. 57), dizem do professor como sendo "mais que uma fonte ou um provedor, é alguém que guia em direção às fontes, um organizador das oportunidades de aprendizagem e um instrutor nas técnicas de investigação e reflexão".

O fato é que este profissional, fundamentalmente, deve buscar estas realidades e, de *per si*, abdicar do aspecto monopolista que é próprio do professor tradicional, ou seja, aquele mestre que se destaca apenas pela transmissão do conhecimento sem que se veja criado, diante de seus alunos, o estímulo às descobertas, ou à produção da existência do incômodo diante do desconhecido, ou, ainda, a ausência dos desafios em desbravar revelando-se o que está em oculto, afinal, "o ensino é o subsidiário da aprendizagem: o aluno aprende e é responsabilidade do professor facilitar ou possibilitar sua aprendizagem" (PERIS, 1993, p. 178). Para tanto, nesta relação composta pelo professor inovador e o aluno, o fato de compartilhar a informação deve ser a provocação permanente do professor, a fim de produzir o saber solidário como instrumento de criação e crescimento de todos.

Destarte, se o alvo prossegue no entendimento da inovação pedagógica, especialmente quando persiste uma epistemologia tradicionalista, estamos certos que a experiência tende a ser uma ferramenta pedagógica intensa. E o mais importante é que esta condição experimental venha a ser desenvolvida, como temos aqui defendido, na relação professor e aluno. Logo, os parâmetros propostos devem repousar na condição de que venham tais personagens a conviverem em um mesmo ambiente pedagógico, sob a mesma episteme, partindo do mesmo propósito, uma vez que a "educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado" (FREIRE, 1988, p. 69). Ainda:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 78).

Assim, em um universo pedagógico que se inova, cabe ao professor a percepção delicada da construção desta condição de cinestesia mental, simbiótica, à medida que o conhecimento deve fluir pela igualdade de esforços de ambas as partes, conforme aponta Dewey (1979, p. 176): “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor - e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel”, ainda que se construam naturalmente as leituras privadas de mundo que se espriam, sob condições favoráveis, sobretudo, alcançando o coletivo. Fino (2011b, p. 102) perspectiva também este conceito inovador quando coloca que “a inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem, desenhados à luz do desenvolvimento dessas ciências e implicando alterações qualitativas na tal componente técnica que regula a prática partilhada pelos aprendizes e pelo professor”. O que se espera, então, é que estas representações vinculadas a conceitos construídos a muitas mãos (de professores e alunos), em sala de aula, ou onde se dê a composição do conhecimento – a aprendizagem –, prevaleçam conduzindo as partes envolvidas a um universo maior, profícuo e capaz de produzir mais conhecimento.

Outro aspecto é que se pode investigar quais os papéis de cada um nesta integração – uma vez manifestas práticas pedagógicas inovadoras que rompem com o comum, o qual, para o indivíduo “constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus*” (BOURDIEU, 1974, p. 346). Com isso, faz-se possível apurar a relação (professor e aluno) que, por sua vez, pode trazer elementos de aperfeiçoamento à medida que se descubram competências, habilidades, tendências e tantas outras valências que contribuam com a aprendizagem. No contraponto, não menos importante, há de se avaliar no contexto do encargo pedagógico, bem como nos traços identitários de conflito e ambiguidade, o contexto de normas da família e da própria escola, (MORIN, 1984) quanto a estes agentes tradicionais educativos, ao tempo que se compõem em suas múltiplas informações.

Cumulativamente, nas nuances voltadas para a inovação pedagógica, já em Vygotsky (1984) se contemplam o que se pode compreender como interação social, ou a caráter político do indivíduo em seu habitat; mais a mediação, que toma valor central na natureza educativa. Nesta leitura, reitera-se a condição medianeira do professor que muito produzirá em termos de resultado de aprendizagem para o aluno, atendendo à sua capacidade de inovar (do professor) na apresentação do novo na aquisição do saber em prol do aprendente. A proposta, portanto, seria uma variação no eixo pedagógico, voltando-se, neste momento, o esforço maior para a arquitetura da aprendizagem, ou de quem aprende; nunca em detrimento de como ou quem

ensina, todavia, reconhecendo a necessidade de se buscar a aprendizagem como potência motriz no processo educativo. Habermas (1982) acomoda tal conceito quando introduz:

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer (HABERMAS, 1982, p.17).

Diz-se disso, uma vez que é sabido que a abordagem reconhecida como tradicional concentra-se na figura do professor, tão somente, à medida que este se dispõe como o centro das atenções na relação professor-aluno, ao tempo que esta tese de doutorado tende a investigar as possíveis mutações em práticas pedagógicas solteiras, ou arredias a uma recorrência pedagógica tradicionalista, investigando, sobretudo, o aluno quando se sabe que na conjuntura habitual pedagógica não é levado em consideração os seus interesses. Fino (2010) evidencia esta concepção ao tempo que dimensiona esta condição soberana na consecução da aprendizagem:

Por outras palavras, a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que aquele que é tradicionalmente comum, centrando neles, e nas atividades deles, o essencial dos processos (FINO, 2010, p. 5).

Elenca-se, corroborantemente a Fino (2010), diante da percepção pedagógica tradicional, como foco na inovação pedagógica em seus desdobramentos epistemológicos, Mizukami (1986) para que se possam repercutir os papéis do professor, do aluno e da escola:

O tipo de relação social estabelecido nesta concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno. As possibilidades de cooperação entre os pares são reduzidas, já que a natureza da grande parte das tarefas destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles (MIZUKAMI, 1986, p. 12).

Deste modo, denuncia tacitamente a autora (MIZUKAMI, 1986) que a perda da aprendizagem não se faz perceptível em uma atmosfera pedagógica tradicionalista quando o

foco segue, em primeiro plano, à rigidez institucional, na figura do professor ou autoridade intelectual e moral, como aquele que entrega de forma simplista os conteúdos com forte apelo intimista para o aprendiz a quem as possibilidades de cooperação entre os pares são reduzidas e, de forma acessória, neste mesmo aluno, quanto à passividade na recepção destes conteúdos, valendo-se da capacidade de memorizar pela disposição em repetir os alvos principais na *construção* do conhecimento, à medida que as tarefas destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles.

Finalmente, observa-se ainda em Mizukami (1986, p.12), quanto à escola em suas práticas pedagógicas (tradicionais), ante à possibilidade de inovação pedagógica investigada nesta tese, “que uma das vertentes dessa abordagem atribui à educação o ajustamento social, caberia igualmente à escola oferecer às gerações submetidas ao processo os elementos dominantes num determinado momento sociocultural, de forma que fosse garantida a continuidade das ideias, sem rupturas e sem crise”.

### **2.3 Inovação pedagógica e matética**

Após trabalhar inovação e pedagogia de forma transversal, queremos trazer a matética como pauta importante no cotejo da pedagogia tradicional ante a inovação pedagógica, tema deste capítulo, porquanto para Fino (2016b, p. 256), “a inovação pedagógica passa exclusivamente pela matética”.

Importante frisar, preliminarmente, a concepção da matéria, ou a matética, a partir de Seymour Papert (2008), que dispõe sua estranheza quanto à carência de um vocábulo que arrazoe sobre a arte de aprender (ou a matética), afinal, a didática já se traduz pelo artifício de ensinar. O próprio diz: “a arte de aprender é uma órfã acadêmica” (2008, p. 87); ademais, “qualquer cultura que tivesse consideração pela arte de aprender teria um nome para ela” (2008, p. 88). Vale destacar, somativamente a Papert, o conceito em Pereira (2016, p. 51) que afirma: “o substantivo Matética deverá, portanto, representar uma disciplina sobre a arte de aprender, assumindo-se assim como uma área de estudo”.

Ainda em Papert (2008, p. 93), cumulativamente, dois pontos importantes se acentuam: primeiro, baseado em “um princípio central da Matemática é que a boa discussão promove aprendizagem. [...] nossa cultura é profundamente ‘antimatética’; e, segundo, “em um nível pragmático, ‘Procurem conexões!’ é um conselho matético sólido, [...] a parte deliberada do ato de aprender consiste em estabelecer conexões entre entidades mentais já existentes” (2008, pp. 105-106).

Tais afirmações dizem respeito ao papel da matemática no conceito de aprendizagem e o quanto, de fato, encontra-se defasada na concepção das melhores ciências. No primeiro ponto, Papert (2008) defende a matemática como promotora de discussões que possam centralizar a arte de aprender, dispondo no mesmo raciocínio a postura fortemente ‘antimatética’ encontrada em nossa cultura pedagógica, ou em nossas escolas e salas de aula. Sobre isso, o fato é que todo o processo educativo, em suas práticas pedagógicas, se dá sob condição da concepção tão somente didática, ou focada no ensino, literalmente, em detrimento da aprendizagem (matemática) como objetivo maior da capacidade de educar (PAPERT, 2008; FINO, 2010).

No segundo ponto, fala-se sobre as conexões, no sentido de que sejam, necessariamente, existenciais, e então se pode olhar para a relação professor e aluno procurando entender se existem pontes para a aprendizagem e até onde vão, para que não se ande em círculos tão somente didáticos, em prejuízo matético, ou da aprendizagem, para quem se propõe a aprender. Estas conexões, conforme Papert (2008), já existem e são mentais, requerendo apenas o alinhamento entre as partes para que a condição matética subsista.

Panoramicamente, a leitura matética aponta para o que se pode chamar de protagonismo do aprendente, que, por sua vez, traduz-se pela ação deste na busca do conhecimento. Estamos falando, portanto, de comportamentos aplicados que se perfazem pelo empreendedorismo pedagógico na dinâmica educativa, à medida que se desenha pelo gosto ou a intenção deliberada em aprender da parte de alguém em algum momento, servindo a matemática como superestrutura entre aquele que aprende e o que intermedia esta aprendizagem. Pereira (2016) ilustra esta condição matética, com foco essencialmente no aprendiz, como segue:

É necessário compreender que o aluno é sujeito da sua aprendizagem, é ator e autor da construção do seu conhecimento, da aquisição e sistematização dos saberes escolares sendo este um processo ativo, reflexivo, dinâmico e significativo. O envolvimento do aprendiz impulsiona a prática da liberdade, a autonomia e a prática social autêntica, crítica e participativa (PEREIRA, 2016, p.54).

Ao mesmo tempo, avaliando a matemática a partir do contexto global do conhecimento, o saber normalmente está ao alcance daqueles que melhor se desenvolvem em seus relacionamentos de cunho pedagógico, do que decorre de um ambiente favorável à troca de experiências sobretudo no contexto da epistemologia cognitiva ou, como afirma Bruner (1996, p.12), “a compreensão consiste em tornar o lugar de uma ideia ou fato, segundo certa estrutura mais geral de conhecimento”. Em outras palavras, a troca de saberes facilitados pela aprendizagem matemática, normalmente esclarece a norma nos melhores centros ou os ambientes de excelência empreendedora, ou, ainda, para estes a “capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco” (KESSELRING, 1993, p.173).

Reconhecendo, ainda, a exaustão da estrutura escolar tradicional mediante a condição livresca a que se autoimpõe ou mesmo enciclopédica como se vê, trazer a matemática para a pauta de discussão deve ser algo fundamental dentro da busca pelo desenvolvimento da aprendizagem em nossos centros escolares. Quanto a isto, por óbvio, estamos falando da emancipação educativa a que nossos alunos possam estar expostos na escola, ainda que tal condição se faça distante e, de certa forma contraditória, paradoxal, uma vez que todos reconhecem a permanente e convulsante transformação em que o mundo atravessa.

Quanto aos professores, o alvo matemático proposto seria aquele onde o aluno é trazido como peça principal na engrenagem da aprendizagem. Portanto, de forma paradigmática, não há de se economizar em práticas pedagógicas para produzir “a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (PAPERT, 2008, p. 134). Isto quer dizer que o professor deve sentir-se desafiado para mudança do cotidiano pedagógico influenciado pela inovação pedagógica que possa trazer a real construção do saber no ambiente educativo, do que para Papert (2008, p. 135), nomeadamente em relação a estes saberes, “o tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que os ajudará a obter mais conhecimento”. E se estamos tratando de paradigmas, ou a ruptura destes, “decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente aceitar outro e o juízo que conduz a essa decisão envolve a comparação de ambos os paradigmas com a natureza, bem como sua comparação mútua” (KUHN, 2011, pp. 107-108).

Também, dentro da mesma concepção matemática, entendendo a primazia destacada ao aluno, ou quem aprende, aprender a aprender implica, necessariamente, no refazimento da capacidade absorviva do saber pelo próprio aluno, ou seja, à medida que bem guiado, este aprendiz pode ressignificar sua competência interpretativa sobre os conteúdos admitindo para si mesmo uma definição nova e própria para os conceitos em análise tomando por base o que já sabe. Ausubel (1982), a propósito, distingue esta concepção na ‘aprendizagem significativa’,

apontando que quanto mais sabemos, mais aprendemos. Ao mesmo tempo, o autor destaca os canais de aprendizagem, quando estes devem ser potencializados ao ponto de serem instigadores e desafiadores a quem parte para a aquisição do conhecimento, mais a certeza que o aprendiz deve encontrar-se predisposto a aprender, porém nunca levado coercitivamente a tal. Assim, a aprendizagem significativa em Ausubel *et al*, (1980) conduz a estrutura educativa a optar pelas práticas pedagógicas que contemplem a aprendizagem, ainda que tais posturas sejam refratárias em ambientes educativos tradicionais onde a tônica persiste no decorar, memorizar, em prejuízo ao arrazoar, ajuizar, perscrutar, avaliar, etc, afinal, “o saber não vem da prática, mas da abstração reflexionante” (BECKER, 1993, p. 49).

Dentro do que se tem visto, igualmente, fica claro que a palavra forte na matemática, sob a lente do aprendiz, seria o verbo ‘descobrir’ ou a busca daquilo que se desconhece, especialmente quando se dá à sombra de um professor que se dispõe a propiciar uma melhor estrutura para a construção mental do aprendente. Papert (2008) mais uma vez invoca a condição matemática quando propõe à possibilidade de que o aprendiz descubra sozinho a informação que precisa. Para tanto, corroborante com Papert, observando em Freire (1987, p. 68), temos: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. No entanto, por óbvio, toda esta capacidade atitudinal de construir descobrindo requer uma sustentação adequada para a aprendizagem (centrada no aluno), quando deve o professor dispor à mesa os nutrientes cognitivos (PAPERT, 1980) que produzam os efeitos desejados para que se dê o devido aprendizado. Em havendo esta constituição pedagógica, no conjunto professor e aluno, naturalmente acontece a apropriação do conhecimento culminando no usufruto da aprendizagem pelo discente.

Deste modo, trabalhando ainda mais a significação da matemática, da lavra de Fino (2016b, p. 254), tem-se: “a palavra matemática, para Comenius como para Papert, é portadora de um sentido idêntico, que se foi perdendo na escola e na cultura, ao longo do tempo. Ela reconhece ao aprendiz o protagonismo do processo de aprendizagem, do mesmo modo que a didática coloca o professor no centro dos processos de ensino”; para tanto, o mesmo autor distingue os artifícios que ainda encurralam no século XIX os procedimentos escolares (ou práticas pedagógicas) tidos como fabris (TOFFLER, 1970) praticados hodiernamente, ao tempo que aponta para esta condição uma estanqueidade:

Neste ambiente, dificilmente a matemática pode ser considerada como a coisa séria e crucial que deveria ser. O problema é que os processos de inovação pedagógica, sem os quais a escola e os seus procedimentos fabris permanecerão encurralados no séc. XIX, têm muito pouco, ou nada, a ver com a didática e as suas técnicas de planificação e transmissão, por muito sofisticadas que possam ser (FINO, 2016b, p. 256).

Ato contínuo, Fino (2016b) dispõe a matemática como o alvo a trazer, literalmente, o aprendente de uma circunstância periférica para central, mesmo que se requeira uma metamorfose escolar.

A inovação pedagógica passa exclusivamente pela matemática, o que implica a autonomia e o protagonismo do aprendiz e a redefinição do papel do professor, com todas as consequências dessa migração do aprendiz, da periferia para o centro dos processos de ação e de construção. Consequências sobre a própria escola, bem entendido, que tem de ser outra coisa (FINO, 2016b, p. 256).

O fato é que diante dessas rupturas necessárias ao avanço da aprendizagem no contexto da inovação pedagógica, reunidas em Papert (2008) e Fino (2016b) a partir da expressão ‘matemática’, lançam-se inúmeros desafios ao que, de fato, se buscam dentro da convergência freiriana quando este autor ampara de forma analítica que “o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo, do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa da sua construção” (FREIRE, 1987, p. 69).

Enfim, muito ainda se pode discutir sobre inovação e pedagogia no âmbito das práticas pedagógicas que possam levar ou não a uma inovação desta natureza. Destarte, o que fica claro é que o alvo deve ser a aprendizagem, ou a matemática, se quisermos avançar no desenvolvimento da educação em prol de nossos estudantes em nossas escolas.

### **2.3 Em síntese**

Após a presente exposição em que se buscou cotejar a pedagogia tradicional e a inovação pedagógica, sob o manto da aprendizagem e tendo como pano de fundo o contexto sobre as práticas pedagógicas de uma e da outra, muito se intentou mostrar que pudesse levar o

leitor a uma análise aprofundada sobre o assunto, não que o alvo fosse ferir susceptibilidades, todavia, não nos parece, também, inusitada a referência, ainda que protrusa para o que se propõe. Naturalmente, ainda que se tratando de um mínimo de agravo às concepções ou ideologias de quem lê, já está de bom tamanho para este que escreve, porquanto, preliminarmente, o presente autor se debruçou sobre o assunto e, despretensiosamente, ousou trazer à baila tão palpitante assunto.

Ao mesmo tempo, em se falando de pedagogia, Bourdieu e Passeron (2008, pp. 26-27) afirmam que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”, o que nos leva a tentar compreender ainda mais os meandros desta ciência que sustenta, pelo que os autores apontam, uma implicação despótica com interferência direta no âmbito cultural. A propósito, segundo Kant (1996, p. 26-27), para que não se tome por menos, “a cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e essa é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejemos”. Portanto, o fator pedagógico pode ditar o percurso a seguir de um homem, de uma escola, de uma a nação.

Intentamos também em apresentar o comparativo tradicional e inovador da pedagogia, com vistas em uma postura crítico-constructiva-reflexiva, lançando mão de pensadores como Toffler (1970), Freire (1987), Papert (2008) e Fino (2016b), dentre outros, trazendo a sustentação teórica que se faz presente no intuito de demonstrar quão heterodoxo possa parecer uma vertente em relação à outra, ou o tradicional e o inovador; em tese, o velho e o novo; o que já está consolidado e o que ainda busca consolidação, tudo sob uma perspectiva acadêmica – como foco exclusivo na pesquisa.

No encargo da investigação, perquiriu-se de igual modo, metacognitivamente, o padrão quanto aos que anelam o conhecimento, ou os alunos, na proposta da capacidade destes em compreender e manejar suas destrezas e aptidões para aprender no conjunto de suas emoções e motivações (BROWN, 1987; MARTÍN, 2004). Necessariamente, estamos incluindo a figura do mediador da apropriação deste conhecimento, o professor, à medida que este é próprio dos estilos de raciocínio aberto frente à dinâmica social e as mudanças do mundo pedagógico. Pois, uma vez que se fala em inovação pedagógica, não seria compreensível ao professor permanecer inerte diante desta possibilidade de transformação na atmosfera do ambiente escolar renovado.

Do ponto de vista distributivo dos conteúdos, intentamos em revelar o inovador e o pedagógico, distintamente, para no final reuni-los no contexto da matéria. O alvo foi, tão-somente, propor uma análise em separado deste binômio para fins de melhor compreensão;

afinal, ainda que complementares, preferimos compreendê-los de maneira acíclica quando se colocam em prol da aprendizagem, cada um ao seu tempo. Ademais, ambos traduzem a expressão de movimento que ultrapassa fronteiras temporais e espaciais, ainda que, pelo menos para a inovação, que deve atender aos diversos ingredientes e potencialidades do saber (CARBONELL, 2001), alguns aspectos podem atuar como pedra de tropeço tais como o próprio currículo, a primazia cultural e o somatório de possíveis práticas pedagógicas consideradas intoleráveis, enfim.

De forma conclusiva, trouxemos a matética. Quanto a esta, que se traduz pela arte de aprender, buscou-se explicar para fins de compreensão e assimilação de um assunto estimado novo ou carente de apreciação acadêmica em larga escala a exemplo da didática (PAPERT, 2008; PEREIRA, 2016). Naturalmente, pela carência terminológica, o só expressar do seu uso já nos leva à curiosidade de sua compreensão e uso no universo pedagógico.

Finalmente, espera-se que este capítulo da presente tese lance luzes para o que ainda advém, sobretudo na possibilidade do reconhecimento como inovação pedagógica do PROERD. Também, que tais explicações sirvam de esteio para novas interpretações quanto à inovação pedagógica e seus infinitos desdobramentos.

## **CAPÍTULO III**

### **ANÁLISE DO LIVRO DO ESTUDANTE PROERD COMO ARTEFATO MATEMÁTICO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

#### **3. Conceito gerais sobre o livro escolar e sua contextualização pedagógica: (des)construção de um itinerário pedagógico**

Como material usado em sala de aula, trabalharemos nesta seção com o livro do estudante. No que pese este empreendimento investigativo pautar-se na perspectiva da compreensão matemática sobretudo, no Brasil este instrumento tem a denominação de ‘livro didático’, assim como em outras plagas educativas poderá apresentar o nome de ‘manual escolar’, conforme pontua Solé (2014), do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal):

O manual escolar tem sido apresentado aos contemporâneos sob uma multiplicidade de denominações (Chopin, 2009): manual escolar, livro escolar, livro didático e livro de texto, e diferentes conceptualizações em relação com os aspetos envolvidos nessas denominações. (SOLÉ, 2014, p. 44).

Deste modo, entendendo que o livro escolar, por assim dizer, não é um simples depositário de conhecimento (HAMILTON, 1992), o intuito é investigar se este meio poderia ser considerado como artefato que trabalha em prol da inovação mediante as práticas pedagógicas que o recepcionam com foco, sobretudo, na qualidade de recurso matemático, ou sob o intento da aprendizagem. Todavia, antes de trazermos para o centro do estudo o livro do estudante PROERD que acostamos à presente tese, precisamos indagar para melhor análise

sobre o livro ou manual escolar de um modo geral, para tanto, pelo menos em três aspectos cabe uma análise contextual:

**Quadro 14: Aspectos do livro didático segundo Romanatto (1987)**

O livro didático como ‘substituto do professor’	[...] o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente.
O livro didático como ‘protagonista na sala de aula’	[...] os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula.
O livro didático como ‘atração irresistível’	[...] um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível.

Fonte: Romanatto (1987, p.85).

Atentando para o quadro acima ao tempo que se observa em Papert (1980, p. 89) quando menciona que “esses tabus são encorajados pela escola indo mais além, à medida que aponta para as maneiras pelas quais nossa cultura geral é profundamente antimatética” (grifo daquele autor), Tormenta (1996, p. 9) exprobra tal conjuntura afirmando que o livro escolar “assume as funções de informação, de estruturação e de organização da aprendizagem e de guia do aprendiz. Concebido para o aluno, surge muitas vezes em função do próprio professor”. Assim, tomando por base esta conclusão, é preciso dizer quão indevida e imprópria seria uma subordinação absoluta do professor ao livro. Conforme indicado por Romanatto (1987), no quadro acima, quando aduz que o livro escolar tem sido levado às categorias de “substituto do professor”, “protagonista na sala de aula” e como “atração irresistível”, sustenta, desta forma, as práticas pedagógicas tradicionais nos centros escolares, à medida que investigamos no contexto do livro do estudante esta condição, como temos ressaltado, livresca ou no que pode ser dito, “sem interação direta com os fenômenos naturais ou tecnológicos, deixa enorme lacuna na formação dos estudantes” (BRASIL, 1998b, p. 102).

Deste modo, sob uma interpretação imerecida quando é tomado o livro escolar por última instância como dispositivo pedagógico (MORGADO, 2004), analisando, ainda, a presença do livro escolar no processo de aprendizagem, entende-se que este instrumento, por si só, nada produz para a devida emancipação daquele que aprende. O alvo é que sua existência,

do livro, tenha como razão fundamental apontar um rumo a seguir no que pese sua necessidade estruturante totalmente voltada para o aluno e sua aprendizagem, dando espaço a um equipamento que leve o aprendente a sentir-se desafiado ou mesmo confrontado perante o saber em sua dinâmica que não se reproduz nas letras de um volume, tão somente, ou na tela de um computador, senão na coexistência de um indivíduo inquieto, que se sente agravado pelo que não sabe, capaz de criar o que não existe ou inovar o que já segue com vida. Bello<sup>23</sup> (2014) denuncia acerca da condição livresca em questão como fator inibidor do novo pedagógico<sup>24</sup> (COUSINET, 1950) apontando, primeiramente, sobre as necessidades comunicativas do aluno; segundo, a caráter do livro vir a ser um pretense remédio universal para todos os males educativos e, por fim, distingue o professor como ser capaz de subjugar mateticamente tal condição pela mediação:

O aluno sente necessidade de ser agente ativo em seu meio; um livro didático ou um caderno não atendem às aspirações de comunicação, interação e apego ao virtual, comuns aos jovens, logo, nesse contexto, o docente necessita ser um mediador de novas situações de aprendizagem (BELLO, 2014, p. 58).

A propósito, ajuizando esta leitura conteudista do livro escolar, de forma sinédoque, lançamos mão dos conteúdos do guia de livros de Ciências Naturais, do Ministério da Educação – Brasil (2008), que traz de forma reveladora:

As práticas curriculares de ensino em Ciências Naturais são ainda marcadas pela tendência de manutenção do “conteudismo” típico de uma relação de ensino tipo “transmissão – recepção”, limitada à reprodução restrita do “saber de posse do professor”, que “repassa” os conteúdos enciclopédicos ao aluno. Esse, tantas vezes considerado tábula rasa ou detentor de concepções que precisam ser substituídas pelas “verdades químico-científicas” (BRASIL, 2008, p. 48, grifos do autor).

Portanto, trabalhando um objeto sem vida, inanimado até onde se compreenda vida mediante a capacidade de propiciar criação, o desafio por esta abrangência seria buscar no livro escolar os principais meios de transformar o momento da aprendizagem em algo atraente e interessante, ou seja, mateticamente provocar quem lê, insultar quem se debruça sobre a

---

<sup>23</sup> A professora Olidnéri Bello defendeu tese de doutoramento em Ciências da Educação – Área de Inovação Pedagógica na Universidade da Madeira com o tema “A possibilidade de uma prática inovadora num trabalho interdisciplinar do Colégio Militar de Fortaleza”.

<sup>24</sup> “Se o mestre quer que o aluno aprenda, ele que se abstenha de ensinar” (COUSINET, 1950, p. 78).

mensagem, acercando-se das letras. Avaliando, contudo, a mensagem fria no papel, cabe ao professor fazer deste momento, ou o uso do livro escolar por crianças e adolescentes, em algo que fuja a normalidade, do morno ao quente, dessemelhante, tudo em prol do saber que será espargido a contento conforme se vê no livro algo diferente e prazeroso. Vejamos a poesia que segue falando sobre o livro e sua condição existencial:<sup>25</sup>

Dizem que sou livro bonito e  
também que sou muito grosso,  
só que ninguém ouve meu grito  
dizendo que sou um colosso.

É a poeira que me cobre  
enquanto moro nas estantes,  
eu, que sempre fui livro  
nobre de páginas bem cativantes.

Queria não ser esquecido e  
viver nas mãos das crianças,  
para envelhecer sendo lido  
construindo doces lembranças.

Pela composição deste poema infantil, na continuação da vivência do livro em sala de aula, agora sob a compreensão do próprio, é fato que quaisquer recursos tecnológicos, em qualquer período – e o livro é um dos tais, dentre os primeiros (podemos conjecturar desde as pinturas rupestres, os pergaminhos até os *tablets* atuais), que se o ambiente não for ajustado para quem aprende é certo que nunca será adequado para o momento da aprendizagem também (e para quem media esta aprendizagem – o professor), especialmente quando o alvo pedagógico deve seguir na centralidade da pessoa do aluno como principal utilizador do livro escolar, e não do professor (AFONSO, 2014). Quanto a este processo de adaptação, o desígnio seria compreender como o uso deste impresso, o livro escolar, a exemplo, se faz útil na aprendizagem obedecendo uma realidade diferente que segue, como temos dito, desde os conteúdos grafados nas rochas no interior das cavernas até os dias atuais com seus computadores e derivados que possam contribuir em prol das práticas pedagógicas, a favor da aprendizagem.

A propósito, o objetivo é perceber também que, acima de tudo, deve persistir na afinidade relacional professor e aluno, em seus meios de participação, a melhor abrangência

---

<sup>25</sup> Disponível em <<http://www.sumauma.net/amazonian/criancas/crianca-livro2.html>>. Acesso em 26 de julho de 2017.

matética possível, podendo ser compreendido que não predomina ou não se interpõe sobre esta condição fatores tais como o ambiente físico nem tão pouco o processo tecnológico educativo em uso – a exemplo da presença do livro escolar.

Outra indicação aludida dentro de uma conjuntura de natureza sistêmica pedagógica-tradicional livresca é que o livro escolar tem sido posicionado como única ferramenta em apoio ao professor e que, por vezes, de forma incondicional, faz-se único também como fonte de pesquisa e observação dos alunos, quando, de fato, deveria ser útil na possibilidade matética do “livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento” (SANTOS & CARNEIRO 2006, p. 206). Isto quer dizer que segue o professor em ritmo de desafio no sentido de lançar mão daquele considerado o melhor material (livro escolar), com seus conteúdos autoexplicativos melhor elaborados, ainda que, como refere Tormenta (1996, p. 10), “a própria concepção do manual nem sempre obedece a princípios pedagógicos inovantes, pois é enviesada pela conjugação dos interesses das editoras com as referidas práticas pedagógicas mais usadas”. Isto somente corrobora com a situação do professor que tem o pesado encargo de conduzir da forma mais adequada possível a aprendizagem com o apoio do livro, ainda que referente aos sistemas ou professores tradicionalistas, reféns do livro escolar, pode ser dito:

Sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada. (GERALDI, 1997, p. 94, grifos do autor).

Ao mesmo tempo, o livro escolar deveria constituir-se também como a materialidade da fala do professor em seus diálogos com o aluno, ou seja, pode ser este mesmo impresso uma terceira voz que vem em colaboração não apenas com o professor, mas também com o aprendiz, especialmente, lançando a todos numa dimensão maior da aprendizagem pelo que se torna o livro uma ponte que interliga mundos – do professor e o aluno e dos alunos entre si, quando se espera sejam capazes de apropriar-se de informações que excedam as fronteiras escolares, ou como fomento para a vida em sociedade (SACRISTÁN, 2008). Deve o livro escolar, ainda, a partir da ludicidade em seu uso (especialmente no universo infantil), ampliar cooperativamente a apreensão dos saberes, bem como a satisfação na pesquisa escolar quanto bem conduzida no contexto de modernas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, é ponto pacífico a certeza que

nenhum instrumento educativo, o melhor que seja, garantirá sozinho uma efetiva aprendizagem. O que se acrescenta, é que, assim como o professor, o papel mediano do livro deve prevalecer, jamais devendo-se à pretensão de ser utilizado como peça final na construção do conhecimento – a qualquer tempo, em qualquer lugar, ou como distingue Batista (2003):

Um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais (BATISTA, 2002, p. 44).

Por conseguinte, levando-se em consideração a natureza enciclopédica-livresca – ou antimatética (PAPERT, 1980) – em que tem tomado o livro escolar em solo nacional, mitigando-se, de tal modo, seu real sentido acadêmico, porquanto “não só quem escreve significa; quem lê também produz sentidos” (ORLANDI, 2000, p. 58), igualmente a concreta necessidade de que o livro escolar seja uma ferramenta que, de fato, coopere com a aprendizagem (BATISTA, 2003), fica patente que sua unicidade (em detrimento de outros instrumentos matéticos) pode trazer prejuízos à aprendizagem, ou à educação em sua plenitude. Ao mesmo tempo, também de fácil compreensão, seria o quanto pode o professor recrudescer à condição de isolamento (sobretudo aquele que se detém em demasia sob império do livro escolar), deslegitimando sua realidade funcional ou, em outras palavras, emudecendo sua própria fala pela preeminência dada a este instrumento, o livro, em suas práticas pedagógicas.

Necessariamente, por fim, este professor deve estar atento e entender desta condição de não se permitir funcionar apenas como porta-voz ou *instrumentum* de um aparelho educativo, ofuscando sua própria capacidade de mediar e construir caminhos para o crescimento daqueles que buscam o saber, afinal o livro escolar, “usado sem crítica, sem critério, [...] acaba por desempenhar o papel do professor, restringindo a ação dos sujeitos e impedindo, pela automatização, o processo de construção do conhecimento” (FREITAS, 2007, p. 90).

### **3.1 O livro do estudante PROERD<sup>26</sup> e a possibilidade de práticas pedagógicas inovadoras: familiarizando-se com as linguagens em seu processo dialético-reflexivo**

Após a respectiva sustentação sobre o livro escolar, queremos incidir especificamente sobre o livro do estudante PROERD na condição de instrumento de aprendizagem, afinal é usado assistencialmente no contexto das práticas pedagógicas deste programa, em sala de aula, como qualquer outro implemento desta natureza; todavia, nos cabe buscar de forma investigativa a sua capacidade de servir como ferramenta que corrobora ou não como meio para a inovação pedagógica a partir da possibilidade de seu uso matético no ambiente escolar. A propósito, Ferreti (1995) se propõe avaliar tal questão quando comenta:

Premidos pelas circunstâncias, muitos professores e mesmo instituições acabam verdadeiramente produzindo inovação pedagógica no sentido de criação de um método, uma técnica ou um material novo para fazer frente a desafios específicos e obter melhoria no rendimento dos alunos, nas relações pessoais ou no desenvolvimento de atitudes (FERRETI, 1995, p.81).

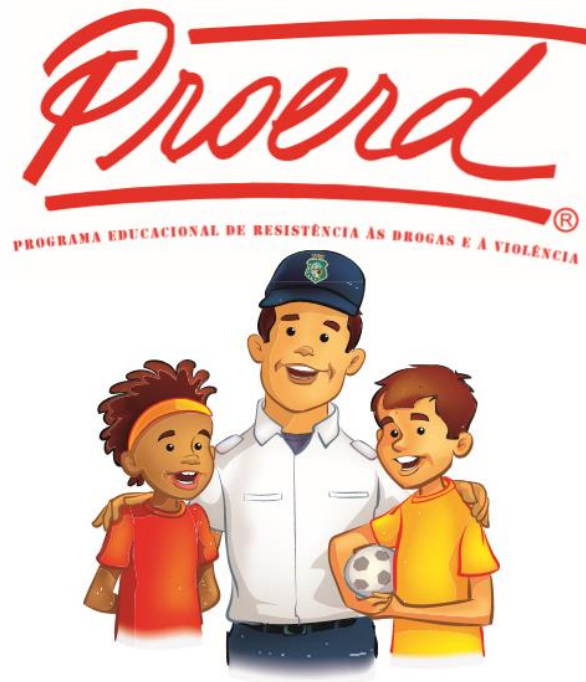
Assim, ingressando em definitivo na apreciação deste livro a ser investigado como recurso focado na aprendizagem, naturalmente tem seu espaço em sala de aula nas respectivas práticas pedagógicas quando o professor proerdiano dele faz uso, porquanto sua razão de ser deveria ser tão somente ofertar um percurso a seguir na apresentação dos conteúdos. Naturalmente, o foco principal a ser averiguado é se a sua existência é própria do livro escolar que coopera com a aprendizagem em sala de aula, todavia sem ocupar o espaço que é do aluno na apropriação e construção do conhecimento, nem tão pouco do professor que tem a missão de mediar a tomada de posse deste mesmo saber por parte do aprendente.

Abaixo, gravura presente na contracapa inicial do livro do PROERD que intenta, pelo demonstrativo, demonstrar o esforço conjunto e a coexistência a ser buscada na relação professor e aluno.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <<https://1drv.ms/b/s!Alrq8WrwXzafgU9LxkAgBUbvSFmN>>. Acesso em: 17 de abril de 2017.

**Figura 1: Contracapa do livro do PROERD**



Fonte: Ceará (2015, p. 3).

Portanto, doravante, mergulhando em seus conteúdos, apontamos para um desvelamento do PROERD como inovação pedagógica ou não, quando tudo, espera-se, seja aclarado na pesquisa etnográfica própria desta tese de doutoramento, afinal, perspectivamos tão-somente sondar a capacidade de aprendizagem daqueles que anelam o conhecimento no contexto da cotidianidade escolar (FREIRE, 1999; VYGOTSKI, 2007), fazendo uso do livro escolar no contexto de suas práticas pedagógicas.

Seguem os conteúdos do livro do estudante PROERD, em anexo a esta tese, os quais serão dissecados no transcurso deste capítulo:

### Quadro 15: Conteúdos do livro do estudante PROERD<sup>27</sup>

Bem-vindo ao PROERD! (p. 7)	Tomando decisões positivas Modelo de tomada de decisão PROERD Exercitando o modelo de tomada de decisão PROERD Conversa em Família PROERD
O cigarro (p. 14)	Informações sobre o cigarro Agora descubra o que você aprendeu Situações-problema com o cigarro Rótulos de advertência sobre o cigarro Conversa em família PROERD
A maconha (p. 21)	Informações sobre a maconha Agora descubra o que você aprendeu Situações-problema com a Maconha
O álcool (p. 25)	Informações sobre as bebidas alcoólicas Agora descubra o que você aprendeu Situações-problema com bebida alcoólica
Os inalantes (p. 32)	Conversa em Família PROERD
Prevenção contra o <i>bullying</i> (p. 35)	Caça-Palavras Desafio da História Atividade opcional para o(a) professor(a)
Posicione-se contra o <i>bullying</i> (p. 39)	Pronto para a ação? Conversa em Família PROERD
As bases da amizade (p. 45)	As Bases da Amizade
Decidindo de forma confiante (p. 48)	Conversa em Família PROERD
Ação pessoal (p. 51)	Ação Pessoal Orientações para sua Redação PROERD Rascunhe sua Redação PROERD Conversa em Família PROERD

Fonte: Ceará (2015, pp. 7-51).

Enfim, quanto aos conteúdos acima apresentados, os teores acadêmicos do PROERD apontam para uma condição (a se comprovar a partir da etnopesquisa) menos dependente do *didaktikós*<sup>28</sup>, tomando por base Forquin (1993, p. 167), nomeadamente em relação aos *imperativos de didatização*: “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

<sup>27</sup> O conteúdo para além deste quadro é complementar podendo ser usado transversalmente.

<sup>28</sup> Etimologicamente, do grego, διδακτικός, traduz pela didática, ou a arte de ensinar ou instruir.

### 3.1.1 Bem-vindo ao Proerd

Em sua propedêutica, conforme previsto em Ceará (2015, p. 7) que leva o título *Bem-vindo ao PROERD*, este programa toma para si o que se pode compreender como coletivismo quando distingue que os alunos não aprendem individualizados, mas sobretudo de forma cooperativa com os seus professores, emparceirados com os seus iguais e sob encorajamento de seus familiares (CÉSAR & OLIVEIRA, 2005). Por extensão, a partir destes agentes escolares (alunos, professores, familiares), reconhecendo a escola como um lugar eminentemente social, considera-se que a aprendizagem é, necessariamente, um processo social (VYGOTSKY, 1962) conforme se veem nas falas dos alunos do PROERD:

**Soubemos** sobre o que as drogas podem causar e como evitar as drogas e a violência – aluno A., 10 anos (grifo nosso).

**Posso compartilhar** a informação sobre as drogas com alguém que usa, tipo influenciando sobre o seu mal à saúde – aluna C., 10 anos (grifo nosso).

**Conversar com um colega** em que o pai fuma para o aluno conversar sobre o tamanho da importância de viver longe das drogas – aluna G., 11 anos (grifo nosso).

Ao me sentir segura, **ajudo no meu bairro**, digo que não é para usar drogas pois faz mal à saúde – aluno K., 11 anos (grifo nosso).

**A gente aprendeu** que as drogas fazem mal à saúde e que não é com a violência que a gente resolve as coisas – aluna L., 12 anos (grifo nosso).

O que se compreende, por esta condição teleológica, também, é que no processo histórico, factualmente, a escola tem buscado desenvolver temas com forte teor voltado aos costumes morais, à própria cidadania e, mais recentemente, à responsabilidade social, muitas vezes com um fim em si mesma. Portanto, apenas em tempos mais atuais estas instituições voltam-se, literalmente, para o desenvolvimento social e emocional dos alunos (ZINS, BLOODWORTH, WEISSBERG, & WALBERG, 2004).

Deste modo, tomando por base a Teoria de Aprendizagem Socioemocional<sup>29</sup> (*Socio-Emotional Learning Theory* - SEL), que para Serrano (2017, p. 120), “é preciso estimular as habilidades cognitivas e socioemocionais para desenvolve o pensamento crítico, a criatividade,

---

<sup>29</sup> Norris e Kress (2000), destacam o valor da aprendizagem social e emocional nos Critérios Essenciais dos Conteúdos Curriculares em New Jersey.

a resolução de problemas e a colaboração”, o PROERD tem reconhecido cinco aspectos que podem indicar uma direção pedagógica quanto às habilidades básicas e fundamentais no processo de desenvolvimento do indivíduo que aprende, na seguinte distribuição, conforme Minas Gerais (2013, p. 6): “autoconhecimento e autogerenciamento; tomada de decisão responsável; compreensão dos outros (alteridade); habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal e habilidade de lidar com desafios e responsabilidades”. Seguindo-se, diante disso, o quadro das primeiras atividades investigadas na condição de práticas pedagógicas, para melhor compreensão.

### Quadro 16: Bem-vindo ao Proerd

Bem-vindo ao PROERD Combinados PROERD (p. 7)	Os combinados PROERD são estruturas comunicativas propostas para fins da melhor condução das aulas. Elas visam elevar os alunos a uma condição de protagonistas à medida que todos se vejam como semelhantes nas práticas pedagógicas em busca da aprendizagem <sup>30</sup> .
Tomando decisões positivas Coisas legais e positivas para escolhermos (p. 8)	Estas práticas apresentam aos alunos a possibilidade de praticarem atividades saudáveis ausente da presença das drogas. O alvo maior é levá-los a uma condição de reflexão em prol dos seus próprios bem-estar.
Modelo de tomada de decisão PROERD (p. 9)	Estas práticas levam os alunos a uma ponderação acerca de escolhas saudáveis, como alvo a manter-se longe das drogas. Posicionam-se em quatro alvos, reconhecidas como “Tomada de Decisão PROER” que se baseiam no: “Defina, Analise, Atue e Avalie” <sup>31</sup> .
Exercitando o modelo de tomada de decisão PROERD (pp. 10-11)	O alvo nesta instância é provocar o aluno a uma verdadeira análise pessoal acerca das situações e suas respectivas tomadas de decisões. Neste momento são apresentados fatos ligados à vida diária que requeiram decisões importantes.
Conversa em família PROERD (p. 12)	Esta atividade almeja criar a possibilidade de diálogo entre os pais (ou responsáveis) e o aluno. O objetivo primário é levar tais genitores a serem copartícipes no processo de aprendizagem de seus filhos acerca das drogas.

Fonte: Ceará (2015, pp. 7-12).

<sup>30</sup>As segundas colunas dos quadros de atividades do livro do estudante PROERD têm por fundamento principiológico o Manual do Professor conforme Minas Gerais (2013).

<sup>31</sup>Em Ceará (2015, p. 9) temos: 1º passo: Defina – identifique o problema; 2º passo: Analise – pense nas opções que você tem e quais as consequências positivas e negativas de cada uma delas; 3º passo: Atue – decida pela melhor opção, a que trará melhores resultados para você; 4º passo: Avalie – revise sua decisão: Por que você acha que fez uma boa escolha? Você tomaria essa decisão no futuro?

Consoante à Teoria de Aprendizagem Socioemocional, sobretudo quando o foco recai sobre os aspectos endógenos tais como sentimentos, talentos e mesmo comportamento, De Fruyt<sup>32</sup> (2017) apresenta da seguinte maneira no tocante as habilidades que definem a presente teoria:

São um conjunto de características do indivíduo que continuam e se desenvolvem ao longo da vida, não apenas na infância. Essas habilidades se referem a comportamentos, pensamentos, sentimentos das pessoas. Realmente, afetam resultados bastante importantes que podem ocorrer no começo da vida, mais tarde ou muito mais tarde (DE FRUYT, 2017, A10).

Falando aos alunos e professores, De Fruyt (2017, p. 10) acrescenta àqueles que “a escola é um playground interessante para, literalmente, se exercitar e desenvolver as habilidades socioemocionais [...] há diferenças enormes entre os alunos de sua sala, e ele (o professor) tem que focar nelas [...]. Deve-se focar nas crianças” o que, ao nosso ver, gera empolgação que se espalha à vida privada:

Logo que começou o PROERD, via a empolgação dela em explicar aqui em casa para mim e para meu esposo. Onde ela chegava, falava com entusiasmo sobre cada coisa que vinha aprendendo. Na igreja ela também colocou em prática o que aprendeu sobre respeito, pois ela é a líder da salinha de crianças; vejo ela usando bons argumentos para ensinar aos coleguinhas e isso me enche de alegria: saber que a escola me ajuda na formação do caráter de minha filha. Muito obrigada a todos!!! (mãe da aluna K. – 11 anos).

Eu aprendi no PROERD a dizer *não* às drogas e vou lembrar dessa matéria para sempre. Prometo que vou passar de geração a geração. Amei estudar isso, além do mais professor, o Sargento W., sempre tornou a aula mais engraçada, mais divertida e mais alegre. Não queria que acabasse! Vou sentir saudades! (aluna S., 11 anos).

Deste modo, diante das primeiras atividades presentes no livro do PROERD, conforme se constata no quadro 16, é analisada sua contextualização perante os passos a serem dados no conjunto das práticas pedagógicas desenvolvidas com fins na apropriação e construção do saber por parte do aprendente. Observa-se, também, acerca das ações conjuntas na aproximação professor e alunos e estes entre si, se todos estão despertos quanto às posturas críticas diante dos saberes no tocante às drogas e à violência e o quanto poderia ser traduzido tais informações

---

<sup>32</sup>Filip De Fruyt é professor e pesquisador na Universidade de Ghent, Bélgica. Disponível em: <<https://www.vopspsy.ugent.be/nl/persoonlijkheidspsychologie/filip-de-fruyt.html>>. Acesso em 14 out 2017.

no que diz respeito ao fortalecimento do aluno à medida que, a partir da informação acolhida, lhe seja concedida autonomia para resistir à oferta do narcótico.

Apreciando, ainda, os conteúdos do livro do estudante PROERD e o que se deve investigar como inovação pedagógica, distingue-se:

São organizadas em um processo de escalonamento ascendente (andaime), começando pelo básico sobre responsabilidade e tomada de decisão, para então construir cada uma das demais habilidades, de forma que os alunos desenvolvam suas próprias respostas às situações da vida real. Se inicia com o tema “responsabilidades” e introduz o tema “tomada de decisões”, sendo que as lições subsequentes aplicam essas habilidades de formas gradativamente mais complexas, relacionadas ao uso de drogas e outras escolhas na vida dos jovens (MINAS GERAIS, 2013, p. 6, grifo do autor).

Neste diapasão, observa-se em Bruner (1969) que o aluno deve poder resolver problemas, conjecturar, discutir; isto pode ser traduzido pela familiarização dos princípios e armações do conhecimento da parte do aprendente. A ideia de que é possível aos alunos desenvolverem suas habilidades desde que se sejam trazido a práticas adaptadas aos estilos cognitivos e às necessidades dos alunos mediante a sequência dos problemas que requeiram informações intelectuais específicas no conjunto da ameaça das drogas, a fim de que o aprendente constitua ou reconstitua a situação-problema, ciente das informações que possui, portanto, evocando-as em tempo real uma vez que tem sido devidamente direcionadas as práticas pedagógicas nesta linha do processo de aprendizagem sob um sequenciamento matético claro e significativo.

### 3.1.2 O cigarro

Ingressando deste ponto no livro do estudante PROERD, visível em Ceará (2015, p. 14), explora-se conteudisticamente o cigarro, ou o tabagismo. É sabido da parte dos pais e professores, sobretudo, o que decorre do uso deste cilindro que libera uma fumaça tóxica ao ponto que se vê absorvido pelo fumante e circundantes uma gama de substâncias, da mesma forma, extremamente nocivas. Segue, abaixo, extraída do próprio livro do estudante, os efeitos concernentes ao tabagismo quando a prática pedagógica é desenvolvida mediante as informações constantes da expressão “Você sabia?”, conforme, Ceará (2015).

#### Quadro 17: Você sabia?

EFEITOS NA SAUDE
1. Fumar causa problemas respiratórios. O cigarro causa dificuldade respiratória e tontura.
2. Os fumantes contraem mais resfriados e problemas das vias aéreas.
3. Fumar causa doença cardíaca.
4. O cigarro é a causa mais comum de câncer de pulmão. Também a principal causa de câncer de boca, garganta, bexiga e rim.
5. O fumo, livre de fumaça (rapé, fumo de mascar), pode causar câncer de boca, perda de dentes e outros problemas de saúde.
6. O cigarro afeta o desenvolvimento do corpo. É importante que os jovens saibam isso, pois o corpo ainda está crescendo e se modificando.
7. Os venenos contidos no cigarro podem afetar a aparência das pessoas que fumam, pois o fumo: resseca a pele e causa rugas; amarela os dentes e causa mau hálito.
8. Mastigar fumo causa desidratação.
FATOS
1. Pode ser difícil para uma pessoa que fuma praticar esportes.
2. O fumo coloca em risco a saúde das pessoas que não fumam, desde que estejam em lugares onde há fumantes.
3. Mais de 200.000 pessoas morrem de causas relacionadas ao cigarro a cada ano, no Brasil. A maioria delas começou a fumar antes dos 18 anos.
4. Há mais de 4.700 substâncias tóxicas na fumaça do cigarro.
5. Cigarros contêm nicotina, uma substância nociva, poderosa, que causa dependência.
6. O cigarro é uma das principais causas de morte que pode ser evitada em nosso país.
7. No Brasil, a venda de produtos à base de tabaco para menores de 18 anos é proibida.

Fonte: Ceará (2015, p. 15).

Perante tais informações, o desafio prossegue em como trazer para o ambiente matético as melhores condições para que os alunos se apropriem do conhecimento adequadamente e,

portanto, surta efeito em suas vidas práticas à medida que serão capazes de refutar à oferta do cigarro. Epistemologicamente, há de ser observado na investigação, isto sob o crivo em Papert (2008, p. 37), se persiste a “tendência de infantilizar as crianças, colocando-as em uma posição de ter de fazer conforme são mandadas”, ou se lhes é concedido o direito à análise crítica, conforme preceitua Ceará (2015, p. 9), quanto ao “Defina, Analise, Atue e Avalie” por parte do aluno, conforme figura abaixo:

**Figura 2: Modelo de tomada de decisão PROERD**



Fonte: Ceará (2015, p. 9).

Deste modo, segue o respectivo conteúdo com suas práticas pedagógicas:

### Quadro 18: O cigarro

O que você pensa? Qual é a verdade? (p. 14)	Nestas práticas, é buscado ofertar aos alunos o paralelo entre o percentual de jovens que fumam, levando em conta o ponto de vista de cada um, perante o número real fornecido pelo governo. O alvo matético repousa no questionamento perante a condição do quantitativo de jovens, nesta faixa etária, que fazem uso de cigarros.
Informações sobre o cigarro (p. 15)	Buscando o posicionamento dos alunos em sala de aula, apresentam-se informações sobre o tabagismo quando os alunos são levados a refletir (individual e coletivamente) sobre os efeitos e os fatos que dizem respeito ao uso de cigarros, conforme quadro 17.
Agora descubra o que você aprendeu (p. 16)	Neste momento os alunos são levados a trabalharem em grupo no sentido de preencherem lacunas, quando discutem coletivamente sobre as informações acerca do tabagismo.
Situações-problema com o cigarro (pp. 17-18)	Sempre presente no desafio possível da aprendizagem, conforme Ceará (2015, p. 9), o “Defina, Analise, Atue e Avalie” é novamente invocado objetivando a análise e posicionamento dos alunos perante o fato apresentado. O intento é levar o aprendente a um pensamento reflexivo sobre o assunto e opinião diante de uma possível oferta do cigarro, na troca de experiência entre todos.
Rótulos de advertência sobre o cigarro (p. 19)	Nesta prática é sugerido aos alunos, mediante os anúncios do Ministério da Saúde constante nas carteiras de cigarro vendidas no Brasil, contranitentes ao tabagismo, que eles mesmos, em equipe, construam suas próprias frases de efeito, discutam-nas, deem opiniões, etc., e possam delas fazer uso em caso da presença de cigarro em seus cotidianos.
Conversa em família PROERD (p. 20)	Esta atividade almeja criar a possibilidade de diálogo entre os pais (ou responsáveis) e o aluno. O objetivo primário é levar tais genitores a serem copartícipes no processo de aprendizagem de seus filhos acerca do cigarro.

Fonte: Ceará (2015, pp. 14-20).

Após a apresentação desse conteúdo, que trata nomeadamente sobre o tabagismo na qualidade de droga lícita<sup>33</sup>, percebe-se a necessidade de interação da criança (os alunos do

<sup>33</sup>As drogas lícitas são as bebidas alcoólicas tais como cerveja, cachaça, vinho, uísque etc, e os fumos a exemplo dos cigarros, cigarrilhas, charutos, cachimbos etc. As drogas ilícitas são as substâncias proibidas de serem comercializadas, consumidas ou administradas em qualquer forma e espécie (cocaína, maconha e outras). Vide: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/drogas-licitas-e-ilicitas/60307>. Acesso em 16 de outubro de 2017.

programa estão entre dez e doze anos) e o meio social, sobretudo nas práticas previstas no contexto das “situações-problema com o cigarro” (CEARÁ, 2015, pp. 17-18). Assim, diante das informações trazidas, Vygotsky (2007), especialmente quando é reconhecido que esta reciprocidade permite a capacidade de superar posições idiossincráticas que poderiam arrefecer o *animus* matético do próprio aprendente, informa que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 2007, p. 33).

Outro aspecto no conjunto das lições que são investigadas no contexto das práticas pedagógicas do PROERD, diz respeito ao papel mesmo do professor e seus alunos na vivência desse programa (ou na busca da produção do conhecimento) da forma como se apresentam por exemplo no desenvolvimento temático que trata sobre o tabagismo, e, por esta sessão, as demais. Estamos falando das relações que produzam uma adequada literacia acerca dos argumentos que trabalhem a droga e a violência, todavia sem a aderência anormal, ou vinculação absoluta entre aqueles que habitam um ambiente de estudos na qualidade de aluno e professor – o alvo seria a independência criadora do aprendente, ou como nos traz Concept (2017, p. 17), “preparamos nossos alunos para um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo. Mas também para um mundo surpreendente, emocionante, humano e divertido”. Observe-se, portanto, o diário de campo do dia 13 de abril de 2017:

Chego à sala de aula do PROERD e sou recebido com muito carinho – os alunos já sabem que estou ali para participar porém muito mais como observador. A temática da aula hoje se volta para o tabagismo. Logo no começo da aula me indago sobre as habilidades que possa ter o professor para tratar deste assunto e ao mesmo tempo ser atraente levando os alunos a refletir e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento que eles mesmo usufruíram frente ao cigarro que alguns dias poderá lhes ser oferecido, se é que já não o foi.

Em um primeiro momento, percebo o papel desafiador do professor para com os alunos, indagando-os sobre o que sabem sobre o tabagismo. Considero que esta prática pode envolver os alunos tornando o tempo mais agradável quando os alunos buscam em si mesmo esta ou aquela informação. A saúde afetada torna-se o mote levando os alunos a considerar o cigarro como nocivo. Em seguida, os alunos constroem em pequenos grupos informações novas com exercício de preenchimento de lacunas quando fazem bastante barulho discutindo dentro das equipes.

Partindo para exercícios cada vez mais práticos, eles são chamados a encenar momentos da possível presença do cigarro em suas vidas em diversas situações: alguns trazem casos em um aniversário, outros na quadra de esporte, e até mesmo entre os membros da família, um irmão mais velho, por exemplo. Abrindo-se tempo para indagações, são levados a raciocinar fazendo uso do *defina, analise, atue e avalie*. Esta dinâmica atrai fortemente a atenção dos alunos na coconstrução do conhecimento entre eles mesmos e com o professor.

Ainda no diário de campo na data antes referida, perseguindo o envolvimento dos alunos no contexto da sala de aula mediante as práticas pedagógicas em andamento, sigo observando:

Após esta prática mais orientada a pequenos grupos, o professor indaga-os se os alunos conhecem sobre os rótulos existentes nos maços de cigarros com advertências do Ministério da Saúde quando são apresentadas recomendações para que as pessoas não fumem. A partir deste conhecimento, é pedido que cada um construa o seu próprio rótulo e depois apresente em público gerando mais uma vez um debate entre os alunos quando são acrescentadas por eles mesmo novas informações propostas.

Finalizando o encontro, o professor mostra aos alunos a página do livro do estudante que os alunos são motivados a apresentar aos seus pais quando é estendida a aula à casa. Nesta perspectiva, os pais são levados ao preenchimento dos espaços em branco com os filhos quando pode ser fortalecida e consolidado o conhecimento. Neste ínterim, alguns se propõem a dizer que seus pais gostaram muito da atividade da aula passada quando puderam participar do PROERD com seus filhos.

Desta feita, quando em tempos atuais, dada a conjugação de fatores que têm tirado dos pais a missão de educar seus filhos no ambiente doméstico, uma vez que o “estado-educador tem vindo a substituir-se à família” (MARCHESI e GIL, 2004, p. 14), de forma automática tem sido a escola a foz desta demanda primária, e, por conseguinte, o professor tem sido, à maneira de observar de Bello (2014, p. 58), transformado em um “pajem de crianças”. Cortella (2001) aprimora esta indagação garantindo que:

Há, assim, uma crescente sacralização do espaço escolar como sendo um lugar de proteção, formação, salvação e, por consequência, uma maior responsabilização das educadoras e dos educadores na guarida das gerações vindouras; no entanto, essa responsabilização beira a culpabilização, como se a escola e os profissionais nela presentes tivessem, isoladamente, o exclusivo dever de dar conta de toda a complexidade presente na educação da juventude (CORTELLA, 2001, pp. 47-48).

Assim, tomando por base Bello (2014) e Cortella (2001), a partir do PROERD é investigado se esta condição autônoma de aprendizagem é concedida pelo conteúdo presente no livro do estudante do programa aos aprendentes, haja vista, também, o propósito da busca do conhecimento direcionar-se a saberes que sem dúvida serão requeridos dos alunos nas práticas de vida diárias mediante a oferta de drogas em seus cotidianos.

### 3.1.3 A maconha

Previsível em Ceará (2015, p. 21), doravante são investigadas as práticas pedagógicas que tem como conteúdo a maconha. Esta substância, à semelhança do tabagismo quanto ao consumo, ou fumado, (aspirar e expirar o fumo de), no território nacional brasileiro traz consigo uma segunda implicação afora o dano à saúde física e mental do usuário, qual seja a condição de encontrar-se em cometimento de ilícito penal, na forma da lei, de quem dela venha a servir-se.

Preliminarmente, o governo admitiu em Brasil<sup>34</sup> (1991), no seu primeiro artigo que reza sobre as definições das drogas, o seguinte: “salvo indicação expressa em contrário, ou onde o contexto exigir outra interpretação, as seguintes definições se aplicarão em todo o texto desta Convenção: Por planta de cannabis se entende toda planta do gênero Cannabis”.

Destarte, trata-se a maconha de uma substância psicoativa tendo como princípio ativo o delta-9-tetrahidrocannabinol ou THC, lembrando que tal substância é detectada, também, em tipos mais potentes de maconha, como o skank, teor de até 33% de THC, ao tempo que os habituais não ultrapassam os 8%.

De forma continuada, a legislação não deixa dúvida acerca do ilícito penal quando pontua sua tipicidade na Lei 11.343, de 2006, tida como Lei Antidrogas, senão vejamos nos Art. 28 que prevê a posse de drogas para consumo pessoal; bem como no Art. 33, que aborda o tráfico propriamente dito, com suas respectivas penas:

---

<sup>34</sup>Decreto nº 154, de 26 de junho de 1991. Promulgação da Convenção contra o Tráfico Ilícito de Entorpecentes e Substâncias psicotrópicas.

Art. 28. Quem adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trazer consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar será submetido às seguintes penas: I - advertência sobre os efeitos das drogas; II - prestação de serviços à comunidade; III - medida educativa de comparecimento a programa ou curso educativo.

Art. 33. Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar: Pena - reclusão de 5 (cinco) a 15 (quinze) anos e pagamento de 500 (quinhentos) a 1.500 (mil e quinhentos) dias-multa

Para além do aspecto da lei, no que pese a concentração do público investigado desta tese voltar-se para o universo infantil, portanto inimputável<sup>35</sup>, a pesquisa deve sobrepor-se no quesito da aprendizagem no que tange às consequências danosas que o consumo da maconha pode trazer especialmente quando o aluno se vê sob a ameaça deste entorpecente. Lemos e Zaleski (2004) assim contribuem:

O uso crônico da maconha pode levar a déficits de aprendizagem e memória, diminuição progressiva da motivação (isto é, apatia e improdutividade, o que caracteriza a "síndrome amotivacional"), piora de distúrbios preexistentes, bronquites e infertilidade (reduz a quantidade de testosterona). No caso de adolescentes, o déficit cognitivo está relacionado a dificuldades na aprendizagem e repetência escolar (LEMOS & ZALESKI, 2004, p. 121, grifos do autor).

Diante desta realidade, é visto abaixo as práticas pedagógicas que tratam sobre a maconha no livro do estudante PROERD:

---

<sup>35</sup>Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Constituição Federal de 1988: Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

### Quadro 19: A maconha

Você sabia? Efeitos na saúde/fatos (p. 21)	Nesta prática, o alvo seria observar informações prévias que os alunos possam ter sobre o tema; discutindo com os estudantes levando-os a perceber conclusões próprias e em grupo. Os fatores ligados à saúde são palpantes e tendem a construir caminhos para a aprendizagem sobre a maconha, especificamente.
Agora descubra o que você aprendeu (p. 22)	O professor proerdiano media a aprendizagem dos alunos utilizando as informações que já trazem, mais as recebidas no contexto da aula, assim os alunos são direcionados a ampliarem seus saberes sobre a matéria através da discussão aberta e a troca de conhecimentos.
Situações-Problema com a Maconha (pp. 23-24)	Neste momento, é revisitado o contexto do respectivo conhecimento, em Ceará (2015, p. 9), do “Defina, Analise, Atue e Avalie”. Assim, os alunos são levados a arrazoar sobre o uso da maconha e suas consequências no conjunto da aprendizagem a partir de situações cotidianas prováveis.

Fonte: Ceará (2015, pp. 21-24).

Ponderando acerca das práticas acima mencionadas, no quadro 19, em Brazão (2008, p. 28) tem-se que “na sala de aula, o professor deve criar espaços e meios para o mútuo engajamento das vivências, de forma a não deixar silenciar a multiplicidade de vozes presentes”. Assim, no bojo da investigação, e em seus protagonistas, quais sejam os alunos da 5º Série do Ensino Fundamental do Colégio da Polícia Militar, meninos e meninas entre dez e doze anos, por óbvio não persiste uma homogeneidade entre os tais; daí, compreendê-los como uma miscelânea de aspectos cognitivos seria a base de um caldo de cultura próprio dos multiformes comportamentos e sensibilidade dos nossos polifacetados alunos tendo como uma de suas práticas pedagógicas os teores da socialização, para tanto defende Harris (2007, p. 322): “a socialização é uma forma robusta de aprendizado”.

Ainda, dentro da mesma linha de discussão, a investigação também deve observar o aprendizado no contexto da socialização quanto ao grau de participação dos aprendentes entre si e destes com o professor, e o quanto poderia contribuir no livro do estudante do programa para esta dinâmica matemática. Isto quer dizer que esquadrinhando em Papert (2008, p. 78) “toda a aprendizagem beneficia-se da discussão – contanto que a fala seja boa [...] para que a conversa seja boa, deve ter raízes nos interesses reais dos participantes e ser apoiada pelo conhecimento e experiência”. Por conseguinte, há de se observar quanto às raízes nos interesses tomando por base o conhecimento e experiência das partes envolvidas em um assunto complexo que seriam as drogas (maconha) principalmente quanto o público trabalhado são crianças. Nesta leitura,

quanto ao livro do estudante do PROERD, os alunos do 5º ano do Colégio da Polícia Militar têm acrescentado o seguinte:

Mostra imagens que nos fazem mal. **Mostra desafios** que podemos resolver evitando as drogas – aluna M., 11 anos (grifo nosso).

Lá tem **tarefas para gente aprender melhor e entender** que a gente nunca deve fumar na vida, porque se a gente fumar pode dar câncer de fígado, boca e outros – aluna E., 11 anos (grifo nosso).

**Ele me fez pensar** em situações que podem acontecer comigo e maneira de evitá-los – aluno C., 10 anos (grifo nosso).

Com o livro do PROERD aprendi sobre várias coisas sobre os tipos de drogas e suas doenças e sobre a reincidência. **Tenho a dizer que às vezes temos influência de pessoas ruins** – aluno E., 11 anos (grifo nosso).

A livro do estudante tinha coisas que nos inspiravam a estudar o PROERD, que **nos ensinavam o que era certo ou errado em tais situações** – aluna E., 11 anos (grifo nosso).

Por fim, na constatação da ameaça das drogas em nosso meio, o grau de vulnerabilidade de nossas crianças e a aprendizagem como uma ferramenta poderosa no combate a estas substâncias, a indagação recai sobre a exposição de forma adequada dos nossos alunos à informação, sobretudo quando o caminho a ser percorrido se dá na colaboração durante a construção do conhecimento, ou como menciona Freire (1996, p. 41) ao evidenciar que este conhecimento deve ser “coparticipado em uma construção coletiva e contínua no processo educativo”.

### 3.1.4 O álcool

Passamos a averiguar, no que apresenta no livro do estudante PROERD sob investigação em suas práticas (pedagógicas), trazida em anexo a esta tese, o álcool, conforme Ceará (2015, p. 25). Reconhecida como droga lícita e consumo sociabilizado em todas as camadas sociais, a aprendizagem a ser concebida tem como alvo levar as crianças a entenderem os riscos à saúde, à violência urbana (igualmente no tráfego veicular) e à dependência dessa substância.

Naturalmente, o percurso pedagógico a ser seguido diz respeito a um tema muito presente na mídia, nos principais meios de comunicação os quais os alunos estão normalmente expostos, o que deve levar o professor à presente indagação em relação aqueles que aprendem, conforme Zabala (1998, p.199): “Quem são os meus alunos? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são os seus interesses? Quais são os seus estilos de aprendizagem?”

Há de ser observado se tais práticas pedagógicas levam os aprendentes a construir suas próprias conclusões temáticas, sobretudo mediante à conclusão que o consumo de substância alcoólicas faz-se comum em eventos sociais, religiosos ou mesmo na intimidade do lar. CEBRID<sup>36</sup> (2010, p. 25) em seu ‘VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras’ aponta os números quanto ao consumo de álcool no Brasil com uma proporção majorada para esta substância de 42,4 % quanto aos consumidores em relação às demais drogas (lícitas e ilícitas):

A amostra total das 27 capitais brasileiras foi constituída de 50.890 estudantes, sendo 31.280 da rede pública de ensino e 19.610 da rede particular. Em relação ao gênero, 51,2% era do sexo feminino e 47,1% masculino. Houve predomínio da faixa etária de 13 a 15 anos (42,1%) e de estudantes sem defasagem série/idade (80,4%).

As drogas mais citadas pelos estudantes foram bebidas alcoólicas e tabaco, respectivamente 42,4% e 9,6% para uso no ano. Em relação às demais, para uso no ano, foram: inalantes (5,2%), maconha (3,7%), ansiolíticos (2,6%), cocaína (1,8%) e anfetamínicos (1,7%).

Um detalhe a ser observado diz respeito à faixa etária de iniciação ao consumo de álcool entre os estudantes, que pode ser tratado mateticamente entre os alunos. Para tanto, os indicadores se apresentam na seguinte proporção:

O primeiro consumo de álcool dava-se em média em torno de 12 anos de idade, segundo o levantamento de 2004 e agora dá-se, em média, aos 13 anos. No entanto, nota-se que a variação da idade de primeiro uso das drogas lícitas é muito estreita, sendo que o primeiro consumo costuma ocorrer para todas elas em torno dos 13 anos de idade. Para as drogas ilícitas, este primeiro uso dá-se, em média, entre os 14 e 15 anos (CEBRID, 2010, p. 386).

---

<sup>36</sup>O Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas, CEBRID, é um órgão do Departamento de Medicina Preventiva da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo)

Portanto, no contexto acima apresentado, quando se busca trazer uma informação acerca de assuntos que fogem à rotina de crianças entre dez e doze anos, pode ser compreendido que o trabalho pedagógico exige a tecedura de uma rede sabendo que se tem como principal busca a aprendizagem; todavia, ao mesmo tempo livres no sentido de que se permitam os rearranjos sociais quanto aos saberes, a exemplo de Alcoólicos Anônimos<sup>37</sup>, haja vista estarem todos, também, ao mesmo tempo, em total relação com a sociedade. Ou seja, se um desses personagens enfraquece (pais, alunos, professores, escola e demais envolvidos) pode haver ruptura desta rede (de proteção) social.

Um tópico a ser citado na leitura destes conteúdos que apresentam o álcool como droga (lícita) e de fácil aceitação na tessitura social, deve ser compreendido, de maneira somativa, dentro do espectro cultural. Tudo isso porque naturalmente a criança e o adolescente, sem sobressaltos, são introduzidos a uma conduta de consumo alcoólico em menor ou maior proporção no tempo e no espaço, o que deve ser entendido em Lave & Wenger (1991), onde a informação (conhecimento) é um fenômeno localizado sendo um artefato cultural integrante das práticas sociais, ou, em outras palavras, a aprendizagem traz consigo uma dimensão integral e intrínseca à prática social.

Deste modo, a figura abaixo extraída do livro do estudante do PROERD demonstra tal concepção própria da cotidianidade destes (dos nossos alunos) no momento em que são ofertados (desafiados) ao uso de bebidas alcoólicas em condições normais do convívio social:

---

<sup>37</sup>Segundo Sousa *et al* (2009), a irmandade Alcoólicos Anônimos nasceu em 1935, em Akron, Ohio, nos Estados Unidos, após um diálogo entre um corretor da Bolsa de Nova York - Bill Wilson e um médico de Akron - Bob Smith. Eles perceberam que, por alguma razão até ali não bem compreendida, conseguiam ficar sem beber durante bons períodos depois que passavam algum tempo conversando e compartilhando seus problemas.

**Figura 3: Situações-problema com bebida alcoólica**



Fonte: Ceará (2015, p. 31).

Assim, perante a condição sociocultural do consumo de substâncias etílicas, na prática esta aceitação se dá possivelmente para os mais jovens mediante a globalidade concedida pelos mais velhos no conjunto das comunidades sociais. A conjuntura, portanto, é de implicação quando todos se fazem membros dos mesmos conteúdos ideológicos em busca da mesma identidade social.

Na sequência, observam-se as práticas pedagógicas que trabalham o álcool, dentro da composição no livro do estudante em análise. Aos alunos é proposto “identificar os efeitos do álcool no corpo e cérebro, além de analisar as crenças pessoais sobre o uso da bebida alcoólica, reconhecer e corrigir concepções errôneas sobre o álcool” (BRASÍLIA, 2005a, p. 25).

## Quadro 20: Bebidas alcoólicas

<p>O álcool O que você pensa? Qual é a verdade (p. 25)</p>	<p>É discutida nesta prática a informação que os alunos trazem quanto ao consumo de bebidas alcoólicas entre os jovens. A perspectiva é desmistificar a ideia que todos os jovens bebem. Em seguida é apresentado o dado oficial dos órgãos governamentais levando os aprendentes a um momento reflexivo-comparativo.</p>
<p>Informações sobre bebidas alcólicas Você sabia? Efeitos na saúde/ fatos (p. 26)</p>	<p>Nesta etapa as práticas voltam-se para informações sobre o álcool no contexto da saúde e comportamento, ampliando, desta forma, o volume de informações mediante o debate que deve conduzir a apropriação do conhecimento por parte dos alunos.</p>
<p>Agora descubra o que você aprendeu (p. 27)</p>	<p>Expandindo os saberes adquiridos nas atividades anteriores, neste exercício é utilizado o “verdadeiro ou falso”. O alvo matético baseia-se na ponderação, na discussão em grupo e na assimilação pela elucidação da informação.</p>
<p>Situações-problema com a bebida alcóolica (pp. 28-31)</p>	<p>Conforme lições anteriores, é lançado mão do “Defina, Analise, Atue e Avalie” (Ceará 2015, p. 9). Trabalhando mais uma vez situações prováveis do cotidiano, os alunos são guiados a analisar criticamente as questões quando sopesam o ônus do consumo alcóolico, perante o ônus que esta atividade pode trazer. É provável uma comunicação adequada conforme a faixa etária.</p>

Fonte: Ceará (2015, pp. 25-31).

Retomando o argumento da experiência prevista em Zabala (1998), quando investigada a experiência cultural previsível do aluno em sua subjetividade, ou o derivado de sua mundivivência, perante as práticas pedagógicas em sala de aula – em nosso caso estamos ponderando mateticamente o consumo de substâncias alcoólicas por jovens em tenra idade –, fica patente que que a bagagem cultural que este aprendente traz possui um eco profundo ante a aprendizagem, sendo a melhor tradução para esta expressão o que se compreende como cultura escolar em presença da cultura popular. Em Giroux e Simon (1994) percebe-se este paralelo reconhecendo o potencial de coprodução do conhecimento que o viés popular pode produzir no âmbito da tradição escolar:

Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam de ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo... a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base das subjetividades e da experiência do aluno, (GIROUX & SIMON, 1994, p. 96).

Em um local onde os professores controlam todo o processo (FINO, 2000), ou a escola tradicional, Giroux e Simon (1994) ainda sobrepõem acerca da visão crítica pedagógica sendo esta condição *sine qua non* para uma aprendizagem analítica levando-se em consideração as capacidades humanas e as possibilidades sociais.

Precisamos de uma pedagogia cujos padrões e objectivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais (GIROUX & SIMON, 1994, p. 99).

Por fim, na temática que trabalha a alcoolização, o mapa investigativo baseia-se, sobretudo, na perspectiva de se ter uma aprendizagem que não seja utópica, irreal, impossível, mas que sejam ancoradas em práticas pedagógicas criativas, solidárias, acolhedoras e que proponham mecanismos de transformação de elementos comuns em dados trabalhados, humanitários, onde, principalmente, o aluno (ser humano) seja o desenvolvedor de sua própria aprendizagem, amoldada às suas circunstâncias, seus desejos e suas necessidades.

### **3.1.5 Os inalantes e a mídia**

Apresentando os inalantes como subtema em análise, manifesto em Ceará (2015, p. 32), é trazido também a propaganda sobre o álcool, uma vez que os alunos, neste caso como atividade pedagógica em família, são levados a analisar a publicidade especialmente sobre esta substância, afinal, no que tange à bebida alcoólica, os comerciais são veiculados a qualquer horário e em qualquer meio; só para conhecimento, a EBC<sup>38</sup>, em relação a crianças e adolescentes no Brasil em 2004, informa que o tempo médio por dia de exposição à TV foi de 4h43, ao longo dos anos esse número aumentou e em 2014 chegou a 5h35.

---

<sup>38</sup> A Empresa Brasil de Comunicação (EBC) é uma empresa pública federal, criada pela Lei no 11.652/2008 e alterada pela Lei no 13.417/2017, que dá efetividade ao princípio constitucional de complementaridade entre o sistema público, privado e estatal de comunicação.

Por outro lado, para fins de comparação, no que tange aos anúncios propagadores do tabagismo na grande mídia brasileira, estes foram extintos definitivamente em 2014, conforme art. 7º da Lei Antifumo<sup>39</sup>:

É vedada, em todo o território nacional, a propaganda comercial de cigarros, cigarrilhas, charutos, cachimbos, narguilé ou outro produto fumígeno, derivado ou não do tabaco, com exceção apenas da exposição dos referidos produtos nos locais de vendas, observado o seguinte:

I - a exposição dos produtos fumígenos, derivados ou não do tabaco, nos locais de venda somente poderá ocorrer por meio do acondicionamento das embalagens dos produtos em mostruários ou expositores afixados na parte interna do local de venda;

II - o expositor ou mostruário conterá as seguintes advertências sanitárias:

a) advertência escrita sobre os malefícios do fumo, segundo frases estabelecidas pelo Ministério da Saúde, usadas sequencialmente, de forma simultânea ou rotativa;

b) imagens ou figuras que ilustrem o sentido das mensagens de advertência referidas na alínea “a”; e

c) outras mensagens sanitárias e a proibição da venda a menor de dezoito anos.

Retornando aos inalantes<sup>40</sup>, na construção do conhecimento, o conteúdo do livro do estudante PROERD fia seus aprendizados à semelhança do que é praticado nos capítulos voltados ao tabagismo, a maconha e o álcool, apontando que “os inalantes incluem um conjunto de produtos de uso doméstico” (CEARÁ, 2015, p. 34); desta feita, apresentam-se informações tomando por base os exercícios que trabalham os “efeitos na saúde” e os “fatos” (CEARÁ, 2015, p. 32). O conhecimento, como se vê, deve ser trabalhado no contexto da aprendizagem tendo como propósito abstrair do aluno o máximo de informações qualificadas de forma que possa leva-lo à construção e apropriação do conhecimento pela capacidade de discernimento destes aprendentes.

Especificamente sobre a segunda atividade, que tem como objeto a mídia em seu papel informativo, é sugerido no livro do estudante que se discuta em família, de forma semiológica, a influência dos meios de comunicação para promoção das bebidas alcoólicas. Concomitantemente, Braz (2008, p. 8) propõe que se “aproxime a escola das famílias, incentivando os pais a contribuir verdadeiramente para a aprendizagem de seus filhos, aí sim ter-se-á uma real política contra as drogas e outros males sociais”, o que nos leva a investigar

---

<sup>39</sup> Decreto da Presidência da República nº 8.262, de 31 de maio de 2014.

<sup>40</sup> Os inalantes ou solventes compõem principalmente colas, tintas, removedores, etc, tendo como princípio ativo as seguintes substâncias: tolueno, hexano, acetato de etila, benzeno, tricloroetileno e diclorometano. (BRASIL, 2013, p. 9).

se esta estrutura escola e família é real e sustentável quando se busca à construção e a consolidação da aprendizagem na intimidade do lar, especialmente em assuntos diferentes da grade curricular tradicional. Na figura abaixo, extraída do livro do estudante PROERD, é pretendido retratar tal condição:

**Figura 4: Conversa em família PROERD**



Fonte: Ceará (2015, p. 33).

Deste modo, no tocante à relação familiar, observa-se o que pensam os genitores de um dos alunos do PROERD quando a estes é indagado se o filho aprendeu, como aprendeu, como evitará as drogas e se é capaz de multiplicar o que aprendeu:

Sim, com certeza, pois teve assuntos que o interessou muito a ponto de ele querer falar com familiares, como o cigarro e o álcool;

Apontando o malefício das drogas dentro da família, e na sociedade;

Com certeza, pois ele aprendeu que esse caminho é um caminho sem volta e que destrutura toda a família, na qual ele tem muito apego e respeito;

Acredito que sim, pois ele chegar a comentar entre os amigos o mal que as drogas fazem não só na saúde, como na sociedade (genitores do aluno L., 12 anos).

O alvo, portanto, é perceber a existência, viabilidade e a capacidade no contexto da inovação pedagógica como propõe o quadro abaixo, temático deste assunto, em diálogos mantidos entre pais (ou responsáveis) e seus filhos, conforme anúncio no livro do estudante (CEARÁ, 2015, p. 33): “na aula do PROERD, seu(sua) filho(a) aprendeu sobre propagandas de álcool e a influência delas no mundo. Dê uma olhada ao redor em sua comunidade com seu(sua) filho(a) e preste atenção nas diferentes formas de propagandas sobre o álcool. Discuta as seguintes questões com seu(sua) filho(a)”, seguindo-se do quadro abaixo:

### **Quadro 21: Converse em família**

1. Em seu bairro ou comunidade, onde é possível ver a maioria das propagandas e ou anúncios de bebidas alcoólicas? Por que você acha que estes locais foram escolhidos, e como isto poderia influenciar as pessoas?
2. Como as propagandas tentam chamar a nossa atenção? Dê exemplos que você tenha visto em sua comunidade. Por que você acha que isto atrai os jovens? Quais os anúncios lhe chamaram mais atenção? Por quê?
3. Discuta a importância de conhecer a verdade por trás das propagandas e de usar estas informações para fazer escolhas sábias a respeito do álcool. Não deixe de discutir as regras familiares, especialmente a respeito do uso de bebidas alcoólicas por crianças e adolescentes.

Fonte: Ceará (2015, p. 33).

Desta feita, a investigação também se propõe a alcançar a dimensão social do entrosamento destas duas instituições – família e escola –, conforme dito, em prol da aprendizagem. Bello (2014, p. 108) sobre o assunto defende que: “isso é um ganho para o aluno, principalmente, se o engajamento da família estiver alinhado ao propósito de verificar como se processam as relações dos filhos com a aprendizagem em si e com as pessoas que fazem parte do cotidiano escolar”. Ainda corrobora Bello (2014), que atribui permanente valor matético às relações familiares na moldura da aprendizagem:

Se a família do aluno apresentar uma visão inovadora, poderá auxiliar a escola no desenvolvimento de uma prática inovadora, pois, em casa, estará incentivando a criança a ler, a pesquisar e a fazer coisas em prol da construção da própria aprendizagem e, dessa forma, libertando-se de posturas pertencentes ao invariante cultural definidor de papéis diferentes a serem exercidos pelo professor e pelos alunos (BELLO, 2014, p. 144).

Outro aspecto interessante a ser incluído no bojo investigativo no contexto do livro do estudante PROERD, quanto à sua congruência, diz respeito ao papel do poder público no incentivo à participação matética das famílias em relação aos alunos, em benefício da aprendizagem, conforme se vê no Plano de Mobilização Social pela Educação, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>41</sup>:

Explicar aos pais e responsáveis a importância de a criança saber ler e escrever até os oito anos de idade e a influência da alfabetização no período correto ao longo de sua vida. A capacidade de leitura também influencia a aprendizagem das crianças em outras disciplinas, como a matemática.

Mostrar aos pais e responsáveis a importância de os professores não faltarem às aulas, para evitar descontinuidade e prejuízo à aprendizagem das crianças. Orientá-los a conversar sempre com seus filhos para verificar a frequência do professor e a procurar a escola caso haja muitas faltas.

Ampliar os tempos e espaços educativos visando a aumentar o tempo do aluno para atividades educativas e pedagógicas que favoreçam a melhoria da aprendizagem, para além da jornada escolar obrigatória.

Participar como voluntários, com suas diferentes aptidões e potencialidades, de programas que transformem a escola em espaço comunitário de aprendizagem (formal ou informal).

Considerando, finalmente, a coligação família e escola, sinergicamente, com foco na aprendizagem, em Piaget (2007) se vê defendido a aproximação continuada entre pais e professores, e esta parceria é fundamental, afinal “há coisas que os professores podem fazer que os pais não conseguem: enxergar objetivamente o potencial de uma criança, sem a influência do histórico familiar ou das expectativas que os pais costumam ter em relação aos filhos” (MALI, 2013, p. 20), de outro prisma, Piaget (2007, p. 50), de forma conclusiva, no contraponto, “ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao proporcionar reciprocamente aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades”.

---

<sup>41</sup>Disponível em Plano de Mobilização Social pela Educação: <<http://mse.mec.gov.br/images/stories/doc/plano%20de%20mobilizao%20social%20pela%20educacao.doc>> Acesso em 25 de agosto de 2017.

### 3.1.6 Prevenção contra o *bullying*

A partir deste ponto, observável em Ceará (2015, p. 35), ou o livro do estudante, na relevância da resistência (preventiva) à violência, afinal temos que PROERD, como já mencionamos, significa Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, trabalhar o tema “*bullying*”, se faz emblemático para a paz social a partir do ambiente escolar, levando-se em consideração que os alunos deste programa, na qualidade de crianças entre dez e doze anos, em um curto espaço de tempo ingressarão na adolescência e, por conseguinte, em um grau maior de exposição às atividades que possam ser caracterizadas como promotoras de atos violentos.

Cabe, todavia, antes da investigação no livro do estudante PROERD acerca das práticas pedagógicas respectivas, apresentar o significado da expressão ‘*bullying*’ para melhor compreensão temática, que, por sua vez, na esfera de atuação do programa, visa trabalhar a aprendizagem para fins de pacificação de comportamentos geradores do *bullying*; afinal, o foco investigativo reside também no “pensar os modos de habitar a escola” (ALVES, 2013, p. 130).

Melim (2011, p. 13) em tese de doutoramento pela Universidade do Minho, discorre sobre o *bullying* da seguinte maneira: “Sabemos que o *bullying* pode assumir muitas formas – física, verbal, social (relacional) e eletrônica (*cyberbullying*) e que muitas vezes este comportamento coincide com preconceitos interpessoais, incluindo a discriminação assente na raça, sexo, deficiências, peso corporal, orientação sexual, etc.” Pereira (2006), por sua vez, destaca esta leitura premunitiva como foco na vítima (do *bullying*), bem como na atuação deletéria do agressor:

A criança vítima, ao ser apanhada de surpresa, tem um poder limitado de reação. O tempo de reação (uns segundos) é suficiente para garantir maior poder ao atacante. Um aluno aplicado, concentrado na sua tarefa, na matéria de aprendizagem, pode ser um alvo fácil, o que não significa necessariamente que apresente menos competências cognitivas ou sociais. A criança vítima sente que podia ter reagido e que não o fez, conduzindo a uma situação de mal-estar e de medo (PEREIRA, 2006, p.45).

Estamos, desta forma, perante uma demanda sócio-comunitária-escolar que vem sendo estudada incessantemente nas várias camadas do conhecimento para fins de arrefecimento da prática, e pelo que se pode compreender, não tem sido uma tarefa das mais fáceis para

administradores escolares, professores e demais profissionais envolvidos. Desta feita, o momento da investigação se volta para as práticas pedagógicas admitidas pelo PROERD, no contexto de seu livro escolar, quanto à busca matética, no sentido de empreender no conjunto da aprendizagem, esperando-se que a etnopesquisa possa melhor esclarecer no tocante à sua eficácia.

Deste modo, às vistas do livro do estudante PROERD, em sua primeira prática, é trazido o título “uma palavrinha a respeito do *bullying*” (Ceará, 2015, p. 35). Conforme Dewey (1933) a escola não é uma preparação para a vida, mas sim a própria vida, logo ocupar a aprendizagem com o conteúdo temático deve ser uma atividade primária, por óbvio, desde que seja trabalhada mateticamente em prol daqueles que buscam o conhecimento por intermédio daquele que propicia a obtenção deste: “o facilitador ajuda um grupo a alcançar um determinado propósito, tal como aprender um conceito ou um objetivo, demonstrando habilidade, avaliando necessidades, examinando questões, fazendo planos ou chegando a decisões” (BRASÍLIA, 2005b, p. 7). Abaixo quadro de atividades e suas respectivas práticas pedagógicas:

### Quadro 22: Prevenção contra o *bullying*

Uma palavrinha a respeito de <i>bullying</i> (p. 35)	A partir deste aprendizado são trazidas as principais características do <i>bullying</i> , ou ‘como’, ‘quando’, ‘onde’, ‘quem’ e ‘por que’ se pratica o <i>bullying</i> . A observância principal deve residir na condição de como se constrói o conhecimento e como os alunos se apropriam deste.
Caça-palavras (p. 36)	Nesta prática o alvo matético buscado seria a percepção do aluno sobre o tema a partir em seu conteúdo vocabular. No caça-palavras busca-se simultaneamente a influência que as designações podem trazer mediante a identificação destas em situações práticas e se o próprio aluno não está sendo alvo ou autor do <i>bullying</i> .
Desafio da história (p. 37)	O trabalho de completar cronologicamente os ‘espaços vazios’ torna-se autoexplicativo quanto a existência e possíveis intervenções na prática do <i>bullying</i> . Três pontos focais devem ser trabalhados: enaltecer quem rejeita o <i>bullying</i> ; a identificação do autor desta prática nociva e a condição de ajuda para alguém que possa estar sendo vítima.
Entrevista a um bom cidadão (p. 38)	Nesta última prática os alunos são levados a entrevistar um adulto (bom cidadão) a respeito do <i>bullying</i> . O alvo deve ser interativamente alargar o interesse dos aprendentes em opiniões de outras pessoas o que deve ser influenciador à busca de informações em fontes alternativas possibilitando à aprendizagem.

Fonte: Ceará (2015, pp. 35-38).

Visto o quadro acima, e, sobretudo, quando observa aspectos condicionantes da violência escolar (*bullying*) que se espalha para o ambiente urbano tradicional, Toffler (1980, p. 343) se faz mais compreensível porquanto assevera que: “todas as nossas pressuposições convencionais a respeito da educação precisam ser reexaminadas tanto nos países ricos como nos pobres”, afinal, em ambos persiste uma recorrência atroz tanto da drogatização quanto o *bullying*, à medida que ambas podem emergir do ambiente escolar. E se para Fino (2000, p. 385) “inovar na escola será, de alguma maneira, colocar desafios à inércia cultural que ainda remete muito do que se faz no seu interior a uma origem longínqua” o tempo oportuno para abordagens diferenciadas é o agora, seja para conteúdos curriculares tradicionais ou assuntos que funcionem como programas de apoio à vivência escolar e, por conseguinte, fora desta. Observa-se, portanto, o desdobramento destas aplicações no que tange ao PROED, alvo investigativo desta tese na condição de inovação pedagógica ou não, na fala abaixo da genitora de uma aluna deste programa:

Tenho certeza que minha filha aprendeu tudo sobre as drogas e à violência e vai sempre seguir os caminhos certos. Agradeço ao PROED. Minha filha já aconselha as irmãs mais velhas quando elas vão para uma festa em como evitar o uso de drogas e não beber bebidas alcoólicas e sempre ficar longe de pessoas violentas. Com ajuda do PROED, minha filha aconselha outras pessoas a evitar o uso de drogas e seguir sempre em paz sem violência (mãe da aluna B., do 5º ano do Colégio da Polícia Militar).

Nesta realidade, investiga-se, também, a partir do livro do estudante em pauta, qual o papel dos aprendentes quando atuam no contexto das práticas pedagógicas trazidas pelo programa com vistas na constituição social dos saberes:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes ou sobre dois planos. Primeiro aparece no plano social, e só então no plano psicológico. Inicialmente aparece entre pessoas como uma categoria interpsicológica, e, então, no interior da criança, como uma categoria intrapsicológica. Isso é verdade em relação à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da volição [...] a interiorização transforma o próprio processo e altera sua estrutura e funcionamento (WERTSCH, 2002, p. 109).

Diante desta condição naturalmente gregária das crianças-aprendizes que tomando por base a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) de Vygotsky (2007), preceitua acerca do ambiente mental (psicológico) daqueles que aprendem, no que os alunos podem fazer de forma individualizada e até que ponto podem chegar com a ajuda do professor, ou mesmo contando com ajuda dos pares para o real entendimento do *bullying*; para tanto, investiga-se: quais as condições coletivas de aprendizagem? e como estas atividades grupais subsistem para a apropriação do conhecimento? Enfim, o que se busca é compreender se as práticas pedagógicas em uso no programa em estudo, a partir de seu livro escolar, quando se trata sobre o *bullying*, apresentam-se inovadoras à medida que elevam ou não, por exemplo, “os pontos de vista dos alunos como janelas para dentro do raciocínio, tornando as experiências na escola contextuais e significativas” (BROOKS & BROOKS, 1997, p. 73).

### **3.1.7 Posicione-se contra o *bullying***

Perseguindo ainda a temática acerca do *bullying*, neste ponto presente em Ceará (2015, p. 39), por obvio voltada para a aprendizagem, dada a sua recorrência nas escolas brasileiras, segue a abordagem dada ao posicionamento do aluno em relação a esta prática escolar reconhecidamente lesiva ao próprio aluno-vítima, à instituição escolar, ao desenvolvimento social de crianças e adolescentes, ao país. E como não poderia ser diferente, a preocupação se dá também dada a uma sistematização construída pela presença de quem agride, assim como de quem é agredido. Para tanto, Seixas (2006) expõe:

Desse modo, ao definirmos agressores e vítimas, referimo-nos ao facto do comportamento de *bullying* ser sistemático por se tratar, não de um episódio único, mas sim de uma sucessão de episódios agressivos que caracterizam o agressor (que agride sistematicamente) ou a vítima (que é vitimizada sistematicamente) (SEIXAS, 2006, p. 28, grifo do autor).

Dessarte, como já temos aqui posicionado, o alvo desta tese concentra-se na investigação do PROERD na possibilidade de inovação pedagógica; assim, estudar suas práticas se faz o alvo principal quando doravante expomos suas atividades componentes do seu livro escolar; este, na qualidade de escopo investigativo deste capítulo, quando trata acerca da vítima do *bullying* do que pode tomar como atitude frente a estas questões. Observe-se, para tanto, o caderno de campo do dia 25 de maio de 2017:

Em minhas interações com os alunos do PROERD, a perspectiva metacognitiva tem sido presente especialmente nas práticas que trabalham o *defina, analise, atue e avalie*. Ou seja, permanentemente os alunos são levados a usar de suas próprias experiências somadas àquelas trazidas pelo professor e, portanto, podem decidir em suas próprias convicções.

Para tanto, eles escutam e sentem, oferecem seus pontos de vista e divergem, expressam corporalmente enquanto atuam e se emocionam, dão-se em amizade ao tempo que repercutem suas maneiras de ser frente ao colega que tanto pode concordar como discordar.

Como observador participante, tentando ao mínimo intervir nas práticas em sala de aula, pergunto porque penso dessa ou daquela maneira em várias áreas da minha vida, quando obtenho percepções interessantes advindas de meninos e meninas aí pelos doze anos de idade.

Nas práticas *pronto para ação*, dois momentos são construídos reflexivamente o que requer atuação por parte do aluno: em uma alunas ponderam se devem ou não denunciar uma colega que está fazendo *bullying* com outra; enquanto em outra atividade, a temática é voltada à cola, ou seja, quando furtivamente um aluno olha para a prova de um outro aluno. Neste último contexto é trazido a expressão *amigo de verdade* no que tange em permitir ou não que o colega usufrua da informação inadequadamente.

Enfim, percebe-se que são momentos psicológicos e sociais simultaneamente, quando os alunos podem a duas, quatro, oito mãos construir o conhecimento e dele tomar posse usufruindo em suas relações pessoais.

Assim, tais práticas pedagógicas, provavelmente, teriam como alvo prático criar barreiras de autoproteção para aqueles que têm sido vítimas desta agressão ou potencialmente possam vir a ser no ambiente escolar, afinal, conforme Freire (1996, p. 41), o saber deve ser “coparticipado em uma construção coletiva e contínua no processo educativo”, especialmente quando reconhecemos a escola como espaço comum de proteção e resguardo mútuo, para tanto, observe-se o depoimento da mãe de uma aluna acerca de condutas que pudessem caracterizar violência (decorrentes do *bullying*, por exemplo):

Ela me repassou todo o conteúdo e falou com riqueza de detalhes sobre os efeitos que cada droga estudada causa, então por ela saber tantos detalhes que ela mesma já diz que jamais quer chegar perto de alguma droga. Quanto à violência, ela fala que aprendeu muito sobre respeito e tolerância (mãe da aluna K., 11 anos).

Dentro no plano constituinte desta temática, portanto, a primeira atividade se baseia na expressão “posicione-se contra o *bullying*” (CEARÁ, 2015, p. 39), que distingue como alvo, a partir da própria chamada, como o aluno, na prática, se posiciona frente a esta situação. Para tanto, a atividade pedagógica lança mão de um rol de indagações comuns no dia-a-dia que disporá o aluno em sua condição peculiar quando este notifica as seguintes gradações: *nunca-1, quase nunca-2, depende-3, quase sempre-4, sempre-5*, registrando por fim, figurativamente, a temperatura máxima de 100 graus em um *termômetro* a ser trabalhado mateticamente com os alunos. Abaixo as verificações:

### Quadro 23: Posicione-se contra o *bullying*

1. Ficar do lado de seu melhor amigo se ele fosse vítima do <i>bullying</i> ?
2. Pedir a alguém para parar de agredir outro aluno que não tem nenhum amigo?
3. Informar à professora alguém que agride os outros?
4. Impedir que um grupo de alunos agredisse outro aluno mais jovem?
5. Convidar uma nova garota ou garoto para brincar ou jogar durante o intervalo
6. Contar a seus pais ou a um parente que você está sendo vítima do <i>bullying</i> ?
7. Pedir que alguém pare de agredir um aluno que você não gosta?
8. Dizer algo para um menino que está provocando uma menina de um jeito maldoso?
9. Pedir que um de seus amigos pare de agredir um novo aluno da escola?
10. Pedir para que alguém, de quem você foi vítima de <i>bullying</i> no passado, pare de agredir outro aluno?
11. Pedir para que alguém, que é popular, parar de agredir outro aluno?
12. Defender um aluno que não gosta de você, mas que é vítima de <i>bullying</i> ?
13. Pedir que um aluno mais velho pare de dizer atrocidades a um aluno de sua idade?
14. Socorrer um aluno que está sendo vítima do <i>bullying</i> por parte de um grupo maior de alunos?
15. Contar ao seu professor que você está sendo vítima do <i>bullying</i> por parte de outro aluno
16. Pedir que um dos alunos populares pare de caçoar alguém que você não conhece bem?
17. Dizer algo a uma garota que está espalhando fofocas sobre outro(a) aluno(a)?
18. Dizer algo a um garoto que está espalhando fofocas sobre outro(a) aluno(a)?
19. Informar ao professor alguém que sempre agride ou está agredindo um aluno novo?
20. Ajudar a parar com o <i>bullying</i> em sua escola?

Fonte: Ceará (2015, p. 39).

Perante os conteúdos acima registrado, de forma investigativa, é buscado perceber o quanto seria possível imergir no campo de asserção de cada aluno e, sob uma averiguação coletiva, pontuar, por exemplo, se a sala está mais ou menos integrada quando o assunto é o combate ao *bullying*. Por certo, conforme a temperatura registrada no *termômetro*, os próprios alunos se reconheceriam como universo coletivo frente a esta prática tão prejudicial (o *bullying*). Para Brazão (2008, p. 31) tais práticas pedagógicas “permitem dar mais flexibilidade e transdisciplinaridade na abordagem de temáticas, percursos de aprendizagem autónomos, a partir do acesso directo a fontes de informação e à pluralidade cultural do mundo, do ponto de vista do aluno”. Portanto, busca-se concluir se estas atividades levam os estudantes a refletirem sobre seus comportamentos em presença do *bullying* e se lhes despertam para reflexão ante estes atos nomeadamente violentos na escola em que estudam e alhures.

Na sequência, referente à segunda prática investigada, revisitamos as atividades previstas em Ceará (2015, p. 9) quando temos as seguintes estruturas pedagógicas baseadas em situações-problemas que induzem ao defina, analise, atue e revise:

1º passo: Defina – identifique o problema; 2º passo: Analise – pense nas opções que você tem e quais as consequências positivas e negativas de cada uma delas; 3º passo: Atue – decida pela melhor opção, a que trará melhores resultados para você; 4º passo: Avalie – revise sua decisão: Por que você acha que fez uma boa escolha? Você tomaria essa decisão no futuro?

Tais formações devem levar, consoante o processo investigativo se, de fato, patrocinam a aprendizagem a ser guiada pelo facilitador na circularidade dialética (SUNG, 2006) estabelecida na relação professor e aluno. Ademais, se isso promove interação entre os atores educativos à medida que estas conexões ou pontos-chaves devem favorecer a apropriação e construção do conhecimento pelos alunos a partir da dominância conjunta de outros saberes. Apologeticamente, segundo Heckman, (2017, p. 13), desde tenra idade “ao aprender a ler e a soletrar as palavras, a criança interage com os amigos, forma vínculos, lida com emoções ligadas ao sucesso e ao fracasso – enfim, aprende a se comunicar de forma ampla”.

Seguindo-se, afinal, as ocorrências que são tratados pelos alunos, onde seria o alvo “o ser cognoscente como sujeito ativo de sua aprendizagem” (BERLIM & PORTELLA, 2007), a

atividade seguinte baseia-se no defina, analise, atue e revise, encerrados como situações-problemas em Ceará (2015, pp. 40-41):

Situação 1: Tainara acaba de ler o seu relatório na frente da classe quando ela percebe duas meninas conversando, apontando para ela e rindo. As mesmas duas meninas vêm praticando *bullying* com ela desde o início do ano. A professora não percebe o que está acontecendo, mas Juliano percebe. Juliano senta ao lado de Tainara e observa que as meninas estão praticando *bullying* com ela mais uma vez. Ele está tentando decidir se deve denunciar este comportamento de *bullying* e, se for o caso, como denunciá-lo a um adulto na escola.

Situação 2: Seu amigo Jefferson quer copiar sua tarefa de matemática. Você está disposto a ajudar Jefferson com o dever de casa, mas não quer simplesmente entregar o seu trabalho porque isto seria como colar. Ele lhe diz que se você fosse seu “amigo de verdade” você faria isto por ele já que ele não tem tempo de terminar a tarefa até amanhã. Você está tentando decidir o que fazer.

Sobre estas práticas pedagógicas conduzidas por situações que simulam o real e são utilizadas em sala de aula, investiga-se se este cognitivismo situado (LAVE & WENGER, 1991) resulta em aprendizagem tomando por base as competências individuais em situações comuns dentro e fora da escola. Pode ser dito que a valoração da dimensão informal mais a subjetividade de cada indivíduo deve ter seu espaço mesmo nos lugares de aprendizagem formal, ainda que fuja do que se compreende como currículo escolar para além dos normativos presentes (BELCHIOR, 2004).

E, por fim, no contexto do contrato pedagógico (PERRENOUD, 1994), do conteúdo em análise, revisita-se a prática denominada *conversa em família*. Nesta etapa, na intimidade do lar, os alunos são motivados a apresentar aos pais ou responsáveis a folha destacada *conversas interessantes* (Ceará, 2015, p. 43) que trazem três focos principais para discussão, quais sejam: “Porquê é importante denunciar o comportamento de bullying a um adulto? Cite duas maneiras seguras de se denunciar bullying na escola. Cite duas maneiras de prestar apoio amigável e agir como um bom cidadão para com outros alunos”. Considerando Zanelatto e Zanelatto (2004, p. 2): “a família e a escola são ressaltados como os dois estruturadores básicos da identidade do jovem, sendo locais ideais para iniciar ações preventivas”, investiga-se, enfim, se tais práticas pedagógicas (no ambiente doméstico) caracterizam-se pela inovação e se mateticamente traduzem-se por aprendizagem em prol dos alunos.

### 3.1.8 As bases da amizade

Investigando agora esta parte do livro do estudante, em Ceará (2015, p. 45), é previsto o desenvolvimento de atividades que trabalhem os aspectos principais da *amizade* – compreensível de um incremento metacognitivo em prol da segurança individual e de grupo (dos alunos). Observando em Fino (2008a, p. 02), quanto a esta confluência de esforços, a melhor tradução monotemática seria “quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto”. Assim, é possível que o alvo matético recaia sobre a abrangência desses laços (de afeição) e, portanto, gerem conhecimento proativo (auto)protetivo quanto à ameaça da violência contida na prática do *bullying*. Observe-se, neste diapasão, o diário de campo do dia 8 de junho de 2017:

A aula hoje começou com os alunos preenchendo uma atividade onde existe uma estrela e cada ponta traz um local onde o aluno pode estar, daí ele pode preencher quem seriam os amigos que encontraria naquele lugar, tais como escola, família, vizinhos, na brincadeira, etc. E, finalmente, pergunta-se: *como você sabe que alguém não é seu amigo?* Gera-se, como não poderia ser diferente, um verdadeiro burburinho entre os alunos que se perguntam entre si.

Esta atividade inicia uma outra chamada *as bases da amizade*, quando se estudam *pressão de grupo*. Novamente, observo os voluntários para participar de teatralizações onde os alunos simulam oferta de substâncias nocivas e uns fazem o papel do ofertante, outro do ofertado e um outro que apoia ou não a oferta, quando segue a pergunta: *quem são os verdadeiros amigos?*

Para alunos com doze anos é um verdadeiro chamariz o interpretar, talvez porque as aulas antes e depois do PROERD não venham recheadas de tantas atividades lúdicas que requeiram a plenitude de seus sentidos. Então o conhecimento é gerado metacognitivamente para além da regularidade do tradicional – naturalmente alunos mais reservados se resguardam, mas logo ingressam no clima participativo, ainda que timidamente.

Indagando os alunos que participaram da aula, eles afirmam que não é difícil participar e gostam porque podem demonstrar o seu entendimento. Ainda, sabem que poderão agir daquela maneira em suas vidas pessoais.

Sigo observando e percebo o diálogo entre eles sobre as práticas pedagógicas do PROERD nos intervalos (as vezes sento com eles e dou palpite) – de qualquer forma parece algo que ultrapassa as fronteiras da sala de aula.

Heuristicamente, sabe-se que um importante instrumento para a saúde socioemocional da criança é a amizade (TORTELLA, 1996; GARCIA, 2005), o que pode ser interpretado como maior constância empática, bem como desenvolvimento no campo da autoestima e segurança pessoal. Nestes termos, quanto às práticas pedagógicas, considerando a aprendizagem a partir de situações possíveis do cotidiano que incorporem um reflexão sobre o *bullying*, reconhecer o experimentador psicológico (PIAGET, 1972), que pode estar no professor ou, principalmente,

no *amigo*, faz todo sentido na construção das relações de amizade do aprendiz, previsíveis nas microrelações: “a aprendizagem pode ser encarada como um processo dinâmico, no qual o aluno joga em um papel ativo, em constante interação com o envolvimento com o grupo no qual está inserido” (FONSECA, 1995, p. 90).

Deste ponto, investigando a primeira prática manifesta (CEARÁ, 2015, p. 45) desta parte do livro do estudante, o conteúdo previsto recai sobre a descoberta de laços que suportem as afinidades necessariamente com alvo na harmonia entre os colegas para fins de pacificação das (des)semelhanças – sobretudo se persiste a ameaça do *bullying* no universo maior relacional. Sob a lente da aprendizagem, uma vez que segue a prática pedagógica “modificando ativamente a situação estimuladora” (VYGOTSKY, 1984, p. 15) dos alunos, a investigação busca compreender no campo da aprendizagem o quando se traduz tais justaposições no universo do enfrentamento ao *bullying* e como chega esta informação na lide dos alunos entre si e, por extensão, junto aos pais e professores.

Portanto, no simples fato de nominar os colegas multilateralmente, especialmente quando se aponta que “este é o seu universo de amizades e você é responsável por ele” (CEARÁ, 2015, p. 45), observa-se o quanto pode ser estimulador para a descoberta de fatores de aproximação ou não das relações de amizade que se (des)constroem à medida que os alunos interagem entre si. A principal pesquisa, deste modo, diz respeito à possibilidade de que a aprendizagem dos laços de amizade – e o desenvolvimento volitivo desta –, pode surgir como barreira de proteção sociocognitiva tanto para quem agride (a partir de uma reavaliação) como quem é agredido diante da possibilidade da rejeição desta agressão. A fala da aluna do PROERD poderia descrever tais laços possíveis de construção:

**Devemos alertar** os jovens que todas os tipos de drogas fazem mal à saúde. Também é o **nosso papel de informar** cada detalhe importante sobre os danos morais e físicos que a droga causa. Por isso **devemos conscientizar** as pessoas que não tiveram a chance de ter conhecido esse programa e nos **comprometemos** de ajudar as pessoas (aluna K., 11 anos, grifo nosso).

Souza e Hutz (2008, p. 261) pactuam afirmando que “as pessoas buscam relacionamentos motivados por necessidades e preocupações vigentes em cada estágio da vida”; logo, as crianças também empreendem nesta seara à medida que buscam identidade em seu meio relacional – e é certo que aprenderão pela convivência, especialmente quando estas

amizades propiciam tolerância frente aos temores próprios da idade. Para além disso, cooperaria este aprendizado no suporte às situações de estresse quando se identificam e, portanto, se *exclusivizam*, junto aqueles em quem confiam, ante as ameaças materializadoras do *bullying*.

Investigando a etapa seguinte, chegamos ao estudo das pressões de grupo (CEARÁ, 2015, p. 45). Nesta situação, o alvo matético seria trabalhado em práticas pedagógicas que patrocinassem a avaliação por parte dos alunos no que tange à compreensão dos tipos de pressão de grupo, as circunstâncias em que se dão e o posicionamento dos respectivos alunos frente a estes acontecimentos. Abaixo o caso hipotético em si:

Na saída da escola um grupo de alunos se reúne para conversar. Todos se conhecem apesar de não estudarem na mesma sala de aula. Felipe, um dos meninos mais velhos, começa a falar sobre uma festa e tirando da mochila um maço de cigarros e oferece ao grupo. Seus colegas de turma João, Tadeu e Mônica aceitaram. Carlos, Rodrigo e Júlia são mais jovens e de outra turma, se sentem pressionados quando Felipe oferece cigarro a eles. Analise os diálogos e diga; se você fosse Carlos, o que responderia? (CEARÁ, 2015, p. 46).

Acerca das pressões que receberiam os aprendentes, o livro do estudante PROERD admite cinco tipos como se vê no quadro abaixo:

**Quadro 24: Tipos de pressão de grupo**

<b>Pressão Positiva</b>	Quando alguém insiste que você faça alguma coisa que não vai lhe prejudicar se você fizer.	Exemplo: “Ah, vamos treinar mais uma vez?”
<b>Pressão Amigável</b>	Quando alguém que é ou não seu amigo, faz uma simples oferta de forma amigável, educada.	Exemplo: “Você gostaria de experimentar? Nós vamos nos divertir muito!”
<b>Pressão Indireta</b>	É uma pressão para utilizar drogas, sem, contudo, constituir uma oferta direta.	Exemplo: “Vamos à festa. Eu sei que vai ter uma cervejinha!”
<b>Pressão Provocadora</b>	Quando alguém provoca para que faça algo que não quer fazer, tentando ferir os seus sentimentos.	Exemplo: “Vamos, não seja um covarde!”
<b>Pressão Pesada</b>	Quando alguém ameaça você, física ou emocionalmente, numa tentativa de fazer com que você faça algo que não quer fazer.	Exemplo: “Se você não fizer isso, vai se arrepender: te pego lá fora!” ou “Não vou ser mais seu amigo!”

Fonte: (CEARÁ, 2015, p. 47)

Esquadrinhando agora, as características que digam sobre a *fato educativo*, temos: “a pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnicoprofissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção

metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação” (LIBÂNEO, 2001, p. 10); dessarte, o que se espera é que as práticas buscadas no âmbito do programa sob investigação, revelem uma *realidade educacional em transformação*, sobretudo no enfrentamento ao *bullying* em suas consequências considerando os cedios psicossociais individual/coletivo apresentados, afinal, sob um episteme necessariamente pedagógica, os alvos seriam baseados nos percursos escolares possíveis e significativos (CARVALHO, 2011) no contexto dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio da Polícia Militar do Ceará.

### 3.1.9 Decidindo de forma confiante

Este investigador tem buscado no decorrer da pesquisa, conforme previsão do livro do estudante PROERD sob análise, problematizar os fatos sobre a escola no que tange ao *bullying* em suas ofensivas, vide Ceará (2015, p. 48), especialmente porque tais estabelecimentos de ensino trazem consigo (em menor ou maior escala) questões de natureza conflitiva (ABROMOVAY, 2005). Piaget (1986), nesta linha de raciocínio, analisa a autonomia dada as pessoas em oposição à anomia e à heteronomia; esta, diz respeito à ausência de autonomia (sujeição); enquanto aquela, aponta para a ausência de regras.

Assim, quando é nomeadamente trazido contextualmente à prática pedagógica a expressão *confiante*, (CEARÁ, 2015) cujo vocábulo se expressa na melhor acepção do termo pelas convicções de valor de cada indivíduo, a decisão a se tomar, pelo que já se tem ou não no tocante ao aprendizado, pode resultar em fatos reais de resistência às drogas e à violência como resultante da natureza focal investigada nesta tese qual seja a aprendizagem. Discernindo em Brasília (2005a), não é suficiente ser detentor do conhecimento, deve-se, ainda, ser capaz de fazer uso para a garantia do bem-estar e, mais, o livramento das más influências. Mediante tais hipóteses epistêmicas, podemos considerar:

A organização de pressupostos metodológicos que permitam a análise dialética do real, facilitando o acesso aos significados que os sujeitos construíram e estão construindo em seu fazer social, proporcionando condições de reinterpretação desse real, reconfigurando e ampliando a rede de significados com vistas a uma ação cada vez mais emancipatória (FRANCO, 2008, p. 77).

Logo, este conteúdo investigado, constante do livro do estudante (CEARÁ, 2015, p. 48-50), teria como propósito ampliar o conhecimento por parte dos aprendentes, e, acerca disso, a compreensão das maneiras de dizer não às drogas; o reconhecimento dos estilos de respostas no contexto da ação/reação na resistência às drogas/violência; ainda, a concepção da importância de ser confiante no momento ou no ato da recusa.

Assim, o que se busca apreciar é se estas experiências conduzem à realidade teórica/prática de um novo arcabouço matético dentro do que se pesquisa como inovação pedagógica; ao mesmo tempo, que seja capaz de lançar olhares novos diante das relações que se fixam na composição de um campo do saber, sobretudo se o público-alvo é composto pela gente de pouca idade, do que, para Papert (1996, p. 214) “a maior parte da aprendizagem decorre através da participação em projetos que constituam desafios (...que permitam...) às crianças aceder a conhecimentos quando sentem necessidade deles e não porque lhes são impostos por um currículo”.

Deste modo, dentro da prática respectiva investigada (se focada na aprendizagem ou não), o livro do estudante PROERD invocaria algumas etapas, sendo a primeira *Maneiras de estar no controle*, conforme se lê no quadro.

### **Quadro 25: Maneiras de estar no controle**

<b>Evitando situações de risco:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evitando a situação: se você conhece os lugares onde as pessoas, geralmente, usam drogas, evite frequentar esses lugares.</li> <li>2. A união faz a força: ande sempre com amigos que não usam drogas.</li> </ol>
<b>Saindo de situações de risco</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Afastando-se: Tenho uns cigarros. Quer um? Diga não e afaste-se.</li> <li>2. Dando um gelo: Ei, quer fumar? Simplesmente ignore a pessoa.</li> <li>3. Recusando amistosamente: Quer uma cerveja? Não, obrigado.</li> <li>4. Dando uma razão: Quer uma cervejinha? Não, obrigado. Não quero ficar tonto.</li> <li>5. Mudando de assunto: Vamos fumar um baseado? Você viu o filme de ontem na TV?</li> <li>6. Recusando repetidamente: Quer um cigarro? (Disco arranhado) Não. (Sem perder a calma) Ah, vai, aceite um! Não. Só uma tragada? Não.</li> <li>7. Usando o bom humor: Quer um baseado? Não. Preciso de todos os meus neurônios.</li> </ol>

Fonte: (CEARÁ, 2015, p. 48)

Pela análise acima, na *Maneiras de estar no controle*, o objetivo da aprendizagem trabalhada aportaria em “um diálogo aberto onde se estimula a livre expressão da pessoa com

quem se conversa, amplia o campo do discurso que passa a incluir não só fatos e opiniões bem delimitadas” (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1984, p. 30), o que poderia levar os alunos a refletirem sobre as situações de risco com alvo na própria segurança perante as ofertas de drogas, como se vê no quadro 25. Por assim dizer, estamos diante de uma configuração textual, conforme prevê Mortatti (2000):

[...] às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?) que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?); e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão (MORTATTI, 2000, p. 31).

O segundo quadro previsto na continuação de conteúdo (quadro 26), conforme segue, trabalham-se os *Estilos de resposta*. Por conseguinte, é investigado, primeiro, se a apropriação do conhecimento por parte dos alunos se dá, de fato, na razão de que possam usar tais saberes como via de proteção diante da ameaça das drogas e da violência; segundo, se a mediação na aquisição destas informações acontece de forma matética ou centrada nos alunos, especialmente (à presença de cominação sobre o aprendente), tomando por base Freire (1992, p. 33), quando o autor afirma que “uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco”.

**Quadro 26: Estilos de resposta**

ESTILOS	AÇÕES	EXPRESSÃO CORPORAL
Inseguro (passivo)	Não declara aos demais os seus direitos. Faz o que os outros mandam. Deixa que lhe façam coisas que não gosta. Responde com insegurança.	Mantêm postura curvada. Mantêm-se cabisbaixo. Fala muito baixo. Parece nervoso. Não olha nos olhos. Roe unhas

Exigente (agressivo)	Ignora os direitos dos outros. Faz as pessoas sentirem-se mal. Não cumpre com suas responsabilidades. Responde com agressividade.	Adota uma postura arrogante. Fala em tom alto e agressivo. Fala com dedo em riste. Anda de nariz empinado. Fixa o olhar com ar de superioridade.
Confiante (seguro)	Declara seus próprios direitos. Respeita os direitos dos outros. Cumpre com suas responsabilidades. Responde com segurança	Mantêm postura ereta. Fala claramente. Estabelece bom contato visual. Demonstra calma e confiança.

Fonte: (CEARÁ, 2015, p. 48)

Deve, portanto, este investigador compreender baseadas nas práticas pedagógicas usadas nos conteúdos do quadro acima, no conjunto da etnopesquisa, se uma vez tomado posse pelo aprendente do modelo, por exemplo, confiante (seguro) – evitando ser violento e não permitindo que a timidez o influencie – se, necessariamente, está posta uma maior garantia para evasão da situação de risco, sobretudo quando são trabalhadas pelo professor-guia as demais circunstâncias, quais sejam: exigente (agressivo) e inseguro (passivo). Ao mesmo tempo, na configuração sociocognitiva, considerando a junção das *ações e expressões corporais* previsto no quadro *Estilos de resposta*, se a manifestação destes fatores pode traduzir o *momentum* pedagógico analisado, afinal “vivemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção” (MATURANA, 2002, p. 15), o que será buscada esta manifestação na aprendizagem também no elemento de pesquisa. Cabe a análise do parecer de um genitor mediante as seguintes palavras: “apesar de que cada criança tem sua maturidade individual, já vejo meu filho com mais segurança em relação às informações sobre drogas” (mãe do aluno S., 11 anos).

Continuando, ainda, com a investigação sobre as práticas pedagógicas do conteúdo *Decidindo de forma confiante*, apresentam-se contextualizadas as temáticas *Conversa em família PROERD* (CEARÁ, 2015, pp. 49-50).

É certo que em outras partes deste capítulo já temos tratado sobre a abordagem familiar na aprendizagem e o quanto poderia contribuir desta forma com a inovação pedagógica. Neste diapasão, considera-se a investigação acerca do papel familiar no bojo da aprendizagem, no que pese o pertencimento (MATTOS & FACION, 2008), dos aprendentes às suas respectivas células ou *unidades sociais* familiares e, portanto, seus devidos referenciais simbólicos. É proposto, portanto, aos pais<sup>42</sup> em seus diálogos familiares que “conte para seu(a) filho(a) uma

<sup>42</sup> A respectiva página é destacada (retirada) do livro do estudante (CEARÁ, 2015, p. 49), onde o aprendente apresenta ao pais ou responsáveis. Esta material possibilitaria um diálogo entre esses e o aprendente, levando a uma prática pedagógica onde são preenchidas lacunas e discutidas ao final, de forma preventiva, temas referentes às drogas e à violência.

situação que você tenha presenciado onde alguém foi pressionado a fazer algo (uma situação de risco) e o que foi feito para ajudar. Se não conseguir lembrar de nenhuma situação real, pense talvez na cena de um filme onde havia uma situação de risco” (CEARÁ, 2015, p. 49).

O que se investiga, portanto, seria o grau de compreensão bem como a efetivação desta relação (pais e filhos) onde o alvo seria, indubitavelmente, a obtenção do conhecimento, sabendo-se que qualquer processo de aprendizagem não se faz sem a devida “abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 69). Enfim, a abordagem conduziria a um tipo de envolvimento, numa conjuntura familiar, onde os pais/responsáveis auxiliam seus filhos, todavia concedendo-lhes azos para que se tornem estes, protagonistas na construção de suas próprias cognições (PAPERT, 1996).

### **3.1.10 Ação pessoal**

Como última abordagem pedagógica a ser investigada no contexto do livro do estudante PROERD, visível em Ceará, (2015, p. 51), tentando concluir se caracteriza ou não este livro escolar como recurso matético no contexto da inovação pedagógica, são analisadas as questões atinentes à *Ação Pessoal*, ou, como aponta Guedes e Oliveira (2016), em relação aos aprendentes (em suas atividades):

Essa atividade proporciona um debate sobre as pressões positivas e negativas sobre si próprio. Casos como este requerem maior atenção nas decisões, pois, em Brasília (2005a) percebe-se que geralmente acontece quando não tem ninguém por perto, deixando o indivíduo vulnerável diante de suas próprias escolhas (GUEDES & OLIVEIRA, 2016, p. 132).

Tomando, agora, o mesmo encadeamento psicossomático, é investigado mateticamente se, de fato, conforme Ceará (2015), os alunos, em suas nuances intersubjetivas, são levados a refletir acerca de suas vontades, considerando as melhores decisões no sentido de garantir que sigam ausentes das drogas e da violência. Por óbvio, a apropriação do conhecimento destes deveria ser o alvo sempre presente, como distingue Hernandez (1998, p. 27): “de uma maneira

diferente para suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos [...] para ajudá-los a construir sua própria identidade”, que, por óbvio, podem sofrer influências externas conforme deseja retratar a figura no momento daquele que fala (influencia) diante do que escuta:

**Figura 5: Situações-problema com maconha**



Fonte: Ceará (2015, p. 23).

Assim, conforme o quadro que segue, tem-se o *Lidando com a pressão pessoal*, onde é trabalhado o *defina, analise, atue e avalie* (CEARÁ, 2015, p. 9):

**Quadro 27: Lidando com a pressão pessoal**

SITUAÇÃO 1: Os pais de Ricardo trabalham aos sábados. O garoto fica sozinho em casa e se sente entediado. De repente ele lembra que o pai deixou algumas cervejas na geladeira e fica imaginando qual será o gosto da cerveja. Como ele deve resolver essa situação? Parece tão divertido beber cerveja...
SITUAÇÃO 2: Mário está assistindo seu time jogar. A partida está muito difícil e o time adversário faz mais um gol. Mário fica nervoso e lembra que ouviu alguém dizer que o cigarro “acalma”. Ele pensa em acender um cigarro antes do início do segundo tempo.
1º passo: DEFINA! - Identifique o problema de Ricardo/Mário:
2º passo: ANALISE - Pense nas opções que ele tem e quais as consequências positivas e negativas de cada uma delas:
3º passo: ATUE - Decida pela melhor opção para Ricardo/Mário:
4º passo: AVALIE - Por que você acha que essa é a melhor decisão? Você a repetiria no futuro?

Fonte: (CEARÁ, 2015, pp. 51-52)

Mediante a postura do professor-mediador “ativo e proativo, capaz de antecipar, conceber, reorientar no sentido da aprendizagem visada” (ROLDÃO, 2009, p. 122), no contexto da leitura do cenário pedagógico, é trabalhada esta prática conforme se apresenta no quadro acima a *tomada de decisão* mediante as pressões internas, quando caracterizar-se-ia pelo desejo de conduzir-se (o aluno) no conjunto de uma vida saudável, naturalmente, ausente das drogas (bebidas alcoólicas e cigarros).

Neste caso, por extensão, os aprendentes entenderiam, ademais, que, além das pressões do grupo, existem as pressões internas e que o reconhecimento destas poderia influenciar em suas decisões. De maneira sobreposta, investiga-se, ainda, se as estruturas cognitivas do aluno (VALADARES & MOREIRA, 2009) possibilitam uma pluriarticulação entre conceitos até então adquiridos no concebimento da aprendizagem.

Continuando a execução investigativa que busca compreender como os alunos se apropriam do conhecimento fazendo uso do livro do estudante PROERD, ato contínuo tem-se o ato da escrita, ou a construção de uma redação, na qualidade de produção independente da lavra do próprio aluno, quando se busca elucidar se esta prática estaria “relacionada com a aprendizagem autêntica, por participação, contextualizada nos ambientes educativos das escolas onde estes desenvolveram a prática pedagógica” (BRAZÃO, 2016, p. 287).

Evocada a referida composição a partir de um tema proposto “o que aprendi com o PROERD e como vou resistir às drogas e à violência e investir no futuro” (CEARÁ, 2015, p. 54), propõe-se ao aprendente o seguinte:

Agora é hora de pensar sobre as coisas aprendidas com o PROERD. Dedique alguns minutos para revisar o Livro do Estudante e analisar todas as informações nele contidas.

Escreva um compromisso pessoal de se manter livre das drogas e da violência. Esse compromisso deve expressar: (1) como se sente em relação ao PROERD; (2) o que aprendeu com o PROERD que poderá ajudar na decisão de ficar longe de drogas e evitar a violência; e, (3) por que é importante essa decisão (CEARÁ, 2015, p. 53).

Sequencialmente, no mesmo caderno, e proposto elucidativamente:

Para uma boa redação observe as orientações:

Introdução: que novos conhecimentos e habilidades o PROERD ajudou a desenvolver para fazer escolhas saudáveis.

Desenvolvimento: Detalhes sobre o que aprendeu, a importância desse conhecimento e o impacto que isso pode ter na vida.

Conclusão: É um resumo do compromisso assumido (CEARÁ, 2015, p. 54).

Diante do apresentado, investiga-se o quanto poderia abstrair o aprendente desta prática, com foco na composição textual proposta, mediante o (re)arranjo dos vários sentimentos ou maneira de apropriação da realidade e de si mesmo (DERDYK, 1989), ou conforme pontua Salles (2001, p. 27), “o trabalho criador mostra-se como um complexo percurso de transformações múltiplas por meio do qual algo passa a existir. [...] Processo que envolve seleções, apropriações e combinações, gerando transformações e traduções”.

Afinal, na observação de aprendizagem, pelo que nos traz Freire (1996, p. 95), “a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar”.

Figura 6: Redação<sup>43</sup> construída pelo aluno P., 10 anos

**PROERD**  
PROMOVENDO O VIVENDO NA RESISTÊNCIA À DROGA E À VIOLÊNCIA

REDAÇÃO

**Tema: O que aprendi com o PROERD e como vou resistir às drogas e à violência e investir no meu futuro.**

Aprendi muita coisa boa na Proerd aprendi como ficar longe das drogas, bebidas, cigarros e também suas consequências, que me ajudaram quando crescer e também crescer.

Entrei muito da Proerd, por isso nunca fumarei e bebererei, sei que isso faz mal a várias partes do corpo, principalmente no cérebro, pulmões e coração.

Pensando nisso e futuro do planeta e de seus habitantes, a Proerd preocupa-se em ajudar a sociedade e diz não às drogas e à violência.

Felizes o que aprendo a meus familiares e aos meus amigos e isso será uma lição de vida que nunca esquecerá. Esta lição vai melhorar a minha vida e a de todos os outros.

O Proerd manda essa mensagem a você diga não às drogas e à violência.

Paulo Victor Oliveira Lima 10 anos

Fonte: Ceará (2015, p. 54).

<sup>43</sup> Observe-se a indagação: “O que aprendi com o PROERD e como vou resistir às drogas e à violência e investir no futuro” (grifo nosso).

Abaixo, a respectiva composição, na íntegra:

**Aprendi muitas coisas boas no Proerd.** Aprendi como ficar longe das drogas, bebidas, cigarro e também suas consequências, que me ajudarão quando crescer e também criança.

**Gostei muito do Proerd,** por isso nunca fumarei e beberei, pois sei que isso faz mal a várias partes do corpo, principalmente no cérebro, pulmão e coração.

**Pensando sobre o futuro do planeta e de seus habitantes,** o Proerd preocupa-se em ajudar a sociedade a dizer “não” às drogas e à violência.

**Falarei o que aprendi a meus familiares e aos meus amigos** e essa será uma lição de vida que nunca esqueceremos. Esta lição vai melhorar e minha vida e a de todos os outros.

**O Proerd manda essa mensagem a você** diga não às drogas e à violência.

Aluno P., 10 anos (grifo nosso).

Por fim, se para Vygotsky (1998) o desenvolvimento psicológico em geral tem uma abordagem genética da escrita, o emprego desta prática de composição pode servir como instrumento matético em prol da aprendizagem no conjunto da inovação pedagógica, quando se investiga a extensão desta realidade, especialmente se é perceptível em atividades desta natureza que a “aprendizagem é a modificação que ocorre na conduta mediante a experiência ou a prática. É um processo dinâmico, vivo, global, contínuo e individual. Exige como condição básica o amadurecimento do indivíduo para a referida modificação” (BOCK, 1999, p. 124); ao mesmo tempo, se este aprendizado se dá à presença de um facilitador “incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimento” (LÉVY, 2011, p. 160).

### 3.2. Em síntese

Após apreciação do conteúdo, ou seja, aquilo que traz o livro do estudante PROERD em suas práticas pedagógicas, por óbvio, à medida que se investiga se este instrumental poderia atuar mateticamente sob o liame da inovação pedagógica ao espelho da aprendizagem, observou-se momento a momento o quão pedagógico poderia ser. Nomeadamente, quanto a

esta condição, a lente investigativa tem adotado a percepção do conhecimento na qualidade de produção socialmente construída e mesmo a aprendizagem como persecução social.

No que tange à etnopesquisa<sup>44</sup> propriamente dita no conjunto do livro escolar do PROERD, para efetiva compreensão a partir de uma criticidade teórico-prática quanto aos aspectos pedagógicos matéticos (ou não) deste livro em sua problematização, os conteúdos sofreram investigação sob Maffesoli (2008, p. 62), afinal, “nada, nem ninguém, jamais é exclusivamente aquilo que parece ser em um dado momento. É sempre mais, e isto porque há, em cada um e em cada fenômeno, algo de performado que convém desenvolver”, ou seja, o descontentamento (ou a não aceitação plena, ou absoluta, ou dada como certa) quanto aos conteúdos foi uma constante.

Simultaneamente, sob uma análise também pragmatista do que contém o referido livro escolar investigado neste capítulo, concepções heterogêneas com foco na multivisão do aluno, da escola, do professor, respeitante à aprendizagem, tem sido um alvo primário, afinal o estado da arte<sup>45</sup> (MESSINA, 1998), desta tese é a etnopesquisa sobre educação com foco na inovação pedagógica, ainda que tenha como arcabouço conteúdos em como dizer não as drogas reunidas em possibilidades do aprendente criar suas próprias condições para a produção do saber, mediante a inserção interativa deste na coprodução (in)formativa.

Investigou-se, também, a trajetória conteudística do livro do estudante PROERD para fins de compreensão sob o prisma da aprendizagem, afinal persiste a necessidade de se alcançar como e quando (e onde) os alunos, uma vez recebido o conhecimento, ou quando dele se apropriam, em que etapa ou fase de suas vidas aplicam tais saberes, especialmente quando é sabido que no tocante ao enfrentamento às drogas e à violência, segue a perspectiva preventiva como meta principal.

Nas tratativas pedagógicas em sala de aula e, por extensão, junto aos pais nos tópicos *Conversa em família PROERD*<sup>46</sup>, atentou-se para a dimensão coprodutiva alvejando compreender o quanto se constrói nestas relações e se, uma vez existenciais, em que medida se dá a aprendizagem colaborativa (ROSHELLE, 1992). Desta forma, incluir na investigação

---

<sup>44</sup>A etnopesquisa (etnografia) será o tema do próximo capítulo quando abordará a pesquisa etnográfica em seus contornos definidores da pesquisa de campo (LAPASSADE, 1991).

<sup>45</sup>Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática [de uma área do conhecimento] (MESSINA, 1998, p. 1).

<sup>46</sup>Visível em Ceará, 2015 (pp. 12, 20, 33, 43, 49 e 50).

uma leitura crítico-pedagógica foi também uma necessidade para o alcance das ideias no contexto maior da prática educativa inovada considerando, para além da percepção aulista, a “multifuncionalidade de papéis, de ambientes, de coletividades e de situações problemáticas e ambientais” (ROMANS *at al*, 2003, p. 167).

Especificamente em relação ao professor, na ambiência do livro do estudante, mediante o processo investigativo, perscrutou-se acerca desse mediador, sobretudo lidando com a *pedagogia diretiva* de BECKER (2001, p. 17) ou “onde o professor fala e o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende”. O alvo tem sido compreender se diante de uma epistemologia apriorista, de forma (in)consciente, havia (ou não) – e qual o grau – de uma intervenção no curso da aprendizagem do aluno, fomentada conforme à prática docente.

Por fim, buscou-se alcançar o quão poderia contribuir o livro do estudante PROERD na busca da compreensão deste programa na possibilidade de inovação pedagógica, mediante ulterior elucidação na etnopesquisa que segue. Afinal, a “pedagogia dialógica, provocante, desafiadora, suscitando questões de ambos os lados, fazendo a crítica do real, buscando identidade com a prática, num estudo rigoroso, comprometido com a transformação” (PEY, 1988, p. 29), seria a melhor conclusão deste trabalho.

## CAPÍTULO IV

### **ETNOGRAFIA EM UM AMBIENTE ANTROPOSSOCIAL INVESTIGADO: METODOLOGIA ADOTADA NO ESTUDO DA REALIDADE DOS ALUNOS DO 5º ANO DO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO CEARÁ**

Passamos a tratar do quarto capítulo desta tese quando será trabalhada a metodologia da forma como doravante se apresenta no contexto desta investigação junto aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio da Polícia Militar do Ceará, referente ao ano letivo de 2017.

Aventaremos, preliminarmente, a etnopesquisa e sua episteme antropossocial teórico-metodológica, uma vez que “a etnografia na educação com aporte nas antropologias busca referenciais para análises dos fenômenos educacionais. O que pode estabelecer uma aliança da Educação com a Antropologia” (ALVES, 2003, p. 4), ao mesmo tempo em que:

O etnógrafo procura compreender e reproduzir a lógica em uso dos sujeitos na cena social, uma vez que este é o material da vida social e da sociologia; ele somente tem o conhecimento sobre o conhecimento dos outros, interpretações das interpretações dos outros, modelos dos modelos dos outros. (SANTOS, 2008, p. 4).

O alvo, desta feita, concentra-se na condição de uma investigação educativa que recepciona os contributos teórico-empiristas tanto do passado quanto atuais, perspectivando uma defesa da razão pela qual se dá a adoção nestas linhas do método de pesquisa qualitativo, abordando-o etnograficamente sob a tutela da observação participante e a entrevista etnográfica<sup>47</sup> na condição de ferramentas basais.

Em seguida, o ambiente e as pessoas na qualidade de caminhos investigativos negociados a se pavimentar à luz da observação participante, da entrevista etnográfica e da triangulação na qualidade de cooperadoras da realidade investigada apontam para o *locus* da

---

<sup>47</sup> “...através das **entrevistas etnográficas**, que são as conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias” (FINO, 2008b, p. 4, grifo nosso).

pesquisa (qualitativa) no qual, sem embargo, se desenvolve a cotidianidade relacional entre o investigador e os investigados, afinal, considerando Lapassade (2005, p. 70) “a sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo”.

Em um terceiro momento, no tocante à validação<sup>48</sup>, serão buscados fundamentos científicos e, portanto, explicativos à claridade dos critérios demandados os quais tendem a uma exposição prismática em diário de campo ou na materialidade de “um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica” (MACEDO, 2010, p. 133). Contextualmente, perceptível à relativização de conceitos etnopesquisados na possibilidade desconstrutiva de paradigmas, os dados coletados podem ser usados para aferir ou examinar as hipóteses empíricas (avaliação) no “agir com sensibilidade no campo” (FLICK, 2004, p. 234), derivadas dos argumentos teóricos, de tal sorte que uma vez problematizado o contexto investigado neste diapasão se chegue à elucidação dos fatos verificados a serem trazidos à luz mediante o diário de campo.

Enfim, seguindo-se do próximo e último capítulo desta tese de doutoramento, será ofertada a apresentação descritiva dos resultados analisados à lente do percurso metodológico e, por fim, subjugado à práxis etnográfica para fins do reconhecimento (ou não) do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência como inovação pedagógica, cientes que não se esgota naturalmente as tantas considerações em tela para fins de investigações outras que possam contribuir mais ainda com esta matéria pesquisada.

#### **4.1 O porquê antropológico e a etnopesquisa educativa**

Admitindo a etnografia como um caminho antropológico, mais os contatos intersubjetivos possíveis entre o antropólogo-etnógrafo e seu objeto de pesquisa, independente se estas tratativas acontecem em uma região distante e inóspita no contexto de uma recôndita

---

<sup>48</sup> “Esta espécie de validação eticamente orientada, porquanto amplia a perspectiva e o cariz dialógico e inclusivo da pesquisa qualitativa, não se refere somente aos atores diretamente implicados, outros atores da comunidade acadêmica que vivenciam reflexivamente a situação da pesquisa e têm uma experiência significativa quanto ao fenômeno estudado, podem muito bem ampliar a dialogicidade e a dialeticidade da investigação. Aqui, não só os resultados são socializados, mas, também, o método acolhido e o próprio processo da investigação” (MACEDO, GALEFFI & PIMENTEL, 2009, p. 104).

ilha do Pacífico ou uma sala de aula em um centro urbano densamente povoado, a preeminência da natureza pesquisadora deve voltar-se para o recorte analítico espaço-temporal para fins de demonstração científico-acadêmica. Portanto, para qualquer etnopsiquisador, alcançar o entendimento antropológico torna-se fundamental no saber/fazer investigativo.

Designadamente em relação à antropologia educativa, faz necessário outros aspectos arquitetônicos constitutivos deste saber, uma vez que pode ser levantado um certo contraditório no que tange, por exemplo, à formação pedagógica regular; para isso, Gusmão (1997) enxerga a pesquisa antropológica educativa de forma incongruente, haja vista tais treinamentos (curso de pedagogia) terem como superestrutura acadêmica a normatização e a regularização, mesmo que para Alves (2003, p.4), confrontativamente, “a etnografia na educação com aporte nas antropologias busca referenciais para análises dos fenômenos educacionais. O que pode estabelecer uma aliança da Educação com a Antropologia.” Corroborativamente, no discurso de Fino (2008b), temos:

Sabirón esclarece que a Etnografia da Educação, investigando de e sobre instituições, grupos e organizações sociais, supera a estrita dependência descritiva, ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar, uma vez que é pluridisciplinar o saber disponível sobre essas instituições, grupos e organizações (FINO, 2008b, p. 3).

De forma continuada, fica posto que a antropologia estuda a amplitude dos aspectos culturais humanos, ao passo que a etnografia investiga as práticas sociais destes mesmos humanos em seus significados interacionais. De forma complementar, alcançável a um e a outro, teríamos a etnologia, que distingue a origem e distribuição destes povos do que, para tanto, etnograficamente, sob o desenho antropológico, cabe à etnopsiquisa produzir descritivamente de maneira analítica os dados qualitativos.

Outro aspecto que se deve distinguir ainda dentro do conjunto antropológico como etnográfico diz respeito ao caráter intrusivo para fins, naturalmente, investigativos; para tanto, a capacidade de análise como valorização do ambiente de pesquisa deve ser um traço primário. Facilmente, qualquer investigador antropossocial se deparará com uma heterogeneidade, bem como uma diversidade sociocultural em seu ambiente de pesquisa (DAUSTER, 1989), quando seria esperado que se desfizesse de qualquer caráter etnocêntrico, qual seja uma visão minimalista de transformar o diferente em menor, ou o apoderar-se privativamente de uma condição transcultural. Neste momento pode se enxergar o diálogo entre a antropologia e a

etnografia educativa na interpretação de “fontes diversas e objetos específicos para tratar o fenômeno educacional em situações locais, regionais e com suas problemáticas próprias” (VIEIRA & BADIA, 2015, p. 251). Novamente examinando em Alves (2003), temos:

Nessa perspectiva, a etnografia é uma abordagem de pesquisa qualitativa, desenvolvida por antropólogos para o estudo da cultura e da sociedade, mas que tem despertado crescente interesse em diversas áreas de estudo, visando o estudo dos processos de interações sociais como um todo, a partir das perspectivas dos próprios pesquisadores (ALVES, 2003, p.4).

Assim, diante deste panorama que poderia contribuir para a uma tradução existencial de trincheiras diferentes, sobretudo quando o alvo estudado se constrói na esfera da antropologia (etnografia) e a educação, não seria compreensível que tais conjunturas coexistissem antagonicamente ou arremetendo para entendimentos dessemelhantes, sendo mais razoável a expressão em Gusmão (2006, p. 299) que defende “se há muitas coisas que nos separam – antropólogos e educadores –, há muitas que nos unem”; ainda na esteira deste entendimento adunante, sob o crivo antropológico, seria natural a fuga de instrumentais meramente numéricos ou estatísticos à medida que arbitram uma continuidade formal no processo investigativo portanto, propõe-se o caminhar sobre o senso crítico antropológico que distingue uma perspectiva na investigação menos prestimosa de uma supervalorização da metodologia em detrimento da teoria (ANDRE, 1997), afinal:

Os antropólogos estudam pessoas. Eles não estudam estrelas, rochas, plantas ou clima. Mas embora possamos ter pouca dificuldade em separar o campo antropológico da astronomia, geologia, botânica ou meteorologia, não é tão óbvio que a antropologia possa ser distinta de muitos outros ramos das ciências humanas que alegam estudar pessoas de uma forma ou de outra (INGOLD, 1994, p. 13).

Perseguindo ainda a compreensão da etnografia educativa como elemento epistemológico da antropologia, o marco descritivo desta ciência por certo não seria uma postura positivista que dispusesse métodos, procedimentos ou processos estanques em sua origem, afinal o que melhor se traduz por tal ciência (antropologia) estaria no contexto da origem, evolução e existência do homem físico, sociocultural e psicológico em suas características, costumes e crenças; daí pesquisá-lo mediante parâmetros ou configurações preestabelecidas foge a uma razoabilidade acadêmica, ou como pontua Bernard (1998, p. 1) “sempre houve uma certa tensão entre aqueles que tornariam a antropologia uma ciência

quantitativa e aqueles cujo objetivo é produzir documentos que transmitem a riqueza - de fato, a singularidade - do pensamento e da experiência humana”.

Alargando esta compreensão fecunda da antropologia, vemos o homem fazedor de cultura, ou, etnologicamente, aquele que analisa comparativamente o homem pelo homem. Portanto, sendo este mesmo indivíduo capaz de captar e descrever a profundidade e a largueza da natureza humana, cabe a etnografia, a partir de uma observação detalhada e descritiva, reconhecer a realidade dos comportamentos naturais através dos fenômenos sociais em suas identidades individuais e coletivas. Levando tais concepções para a etnografia educativa, ou como invoca Sousa (2000, p. 4) “um cariz mais abrangente entendendo-a essencialmente como uma forma diferente de investigação educacional, naturalmente ligada à antropologia”, perscrutar etnograficamente uma escola significa reconhecer aspectos da rotina diária em suas estruturas e meios de construção do conhecimento, suas inter-relações socioculturais, seus desenhos institucionais e suas interlocuções no contexto das práticas pedagógicas, tudo isso quando este mesmo saber antropológico desvenda as políticas educativas (GUSMÃO, 2006) ainda que transcendentem do aprender matricial mediado, ou ausente da compreensão dos pressupostos teóricos (VALENTE, 1996) em voga.

Procurando entender agora os elementos culturalizantes da educação, o homem biopsicossocial (o *anthropos*) em seus significados epistemológicos, composto a partir de suas crenças e valores, antropologicamente apresenta-se capaz de criar e desenvolver habilidades técnicas em seus universos de desenvolvimento – o que na escola não seria diferente. Etnograficamente, tem ficado comprovado a presença de bons professores em práticas escolares bem-sucedidas (ANDRÉ, 1997) gerando a apropriação do saber na mesma proporção de quem se alimenta, ou conforme afiança Turner (1970, p. 22) “a nutrição e o aprendizado são de iguais significados”. Isto quer dizer que a etnografia (amparada pela antropologia) é capaz de apontar o *designe* da pesquisa reconhecendo a necessidade do reconhecimento da natureza do homem em seus ambientes de convívio acolhendo, ao mesmo tempo, a autonomização na transferência de conceitos e tradições.

Na mesma vertente de compreensão antropológica, aponta-se na etnografia (educativa) em sua condição artesanal, microscópica e detalhista (GARCIA, 2001), ao crivo de uma lente comparativista, os aspectos relativizantes que incorporam o outro em suas diferenças, ou como desperta Magnani (1996, p. 21): “é esse jogo de espelhos, é, essa imagem de si refletida no outro que orienta e conduz o olhar em busca de significados”. Portanto, cabe a este investigador que invade searas educacionais uma perene resistência a arranjos autocratas que possam impor

do absoluto ao incondicional. A tese é que persiste a multisignificação, o plurientendimento e a capacidade de reconcepção de ideias e pensamentos que possam rivalizar com apegos antes dogmáticos ultrapassados em seus próprios valores ou, como sustentam Beltrame e Camacho (1999, p 21), na disposição de “uma reanálise de seus dados iniciais, permitindo abordagens diversas”.

Assim, considerando as sociedades humanas em suas tendências e generalidades, ou uma descrição mais completa em si mesmas (povos, raças, nações, etc.) a antropologia sempre requereu o aparato etnográfico para descobrir culturas independentes no tempo e no espaço, afinal sem a etnopesquisa o comparativo científico transcultural seria inalcançável. Sob a lente educativa, a etnopesquisa lança mão desta prerrogativa, ou como delinea Bello (2014):

Fica-me claro que todo esforço de pesquisa é um caminhar por um solo epistemológico limitado pelo que, atualmente, tenho como ambiente escolar, ou seja, um espaço marcado pela cultura de um povo e composto por sujeitos. Esses sujeitos são determinados por fatores históricos e por características outras que estão em contínua transformação. Esse método atende aos objetivos propostos porque visa a uma pesquisa centrada em ambiente escolar. E, como certo, esse ambiente é marcado por sentimentos, práticas, omissões e sonhos dos sujeitos envolvidos, logo, com a pesquisa em questão, criaram-se possibilidades de conhecer melhor os indivíduos que formam a comunidade escolar; os espaços que esses sujeitos ocupam no ambiente educacional, além dos significados existentes nesse ambiente e as relações nele estabelecidas (BELLO, 2014, pp. 130-131).

Por fim, considerando que a antropologia pressupõe:

[...] um diálogo imprescindível para as escolhas que faremos quanto às técnicas mais adequadas ou compatíveis às situações observadas. Muitas vezes o convívio no cotidiano é a única forma de penetrar no modo de vida de um grupo e sintonizar com os planos comunicativos em que se movem (VIEIRA & BADIA, 2015, p. 259).

Portanto, é acertado reconhecer dois pontos temáticos: primeiro, para a educação a etnografia funciona como lâmpada que alumia a cultura escolar revelando a caixa preta da sala de aula (MATTOS, 2003), seja neste ambiente fechado ou mesmo nas relações externas dinâmicas e infinitas; segundo, conduz a um real estudo na compreensão do que seriam as relações constituídas entre a escola e a comunidade (SOUSA, 2000a), clareando o que se vive

nestes espaços coletivos, suas construções sociofenomenológicas<sup>49</sup>, ou como distingue Macedo (2010, p. 16) “tem-se que há um correlato e que a percepção não se dá num vazio, mas em um estar-com-o-percebido”.

## 4.2 A etnopesquisa sociológica e a abordagem educativa

Ingressando a partir desse ponto na etnossociologia<sup>50</sup>, tem ficado claro a compreensão da etnografia como a materialização do etnógrafo que participa do cotidiano do investigado, seja por um curto ou dilatado período, à medida que observa os acontecimentos, escuta o que se diz, questiona, ou seja, garimpa qualquer informação que possa jogar luzes no foco da pesquisa (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1995). Quanto à sociologia, ao tempo que o investigador desenvolve suas pesquisas na paisagem humanística natural, ou os mundos sociais experimentados (DEEGAN, 2001), este mesmo estuda o fato social (HOLLOWAY & WHEELER, 1996) para fins de entendimento em sua essência e implicações, porquanto se há de tê-lo como fluido, dinâmico, em desenvolvimento.

Investigando agora os meandros da sociologia educativa que se dá, por óbvio no interior de ambientes educativos, a etnossociologia institucional (LAPASSADE, 1991) ocuparia o epicentro deste sítio epistemológico. Em primeiro plano, invocar a teoria *Interacionista* seria uma necessidade real par melhor entendimento, porquanto, para Velho (1999), o Interacionismo já é por definição uma mistura, um cruzamento de influências. Esta percepção (interativa) se dá entre o homem e a cultura (escolar) sendo requerido a inserção deste indivíduo no meio sociocultural, permitindo-se, igualmente, acontecer as mudanças conexas, compreensíveis, neste diapasão, também no ambiente educativo.

A justificativa sociológica, portanto, para este trabalho de campo reside na necessidade do investigador inspetar *in loco* os entes investigados: onde estão, como e porque estão.

---

<sup>49</sup> A etnopesquisa crítica é oriunda de uma inspiração etnográfica, porém, demarca com esta a sua diferença, quando se aprofunda na hermenêutica de natureza sociofenomenológica (NASCIMENTO, 2004, p. 44).

<sup>50</sup> É proposto pela etnossociologia um modo de análise capaz de demonstrar o que cada um dos relatos contém de informações pertinentes, com significações suficientes para estabelecer ligações e, assim, encontrar o modelo do objeto social analisado (SIQUEIRA, 2014, p. 70).

Decorre, operacionalmente, que o estar como eles consentirá um acompanhamento minucioso na relevância dos fatos sociais investigados que, por certo, subsidiarão a pesquisa etnográfica, cabendo a indagação: “que critérios têm sido usados, em uma dada sociedade, para atribuir diferentes valores e a diferentes conhecimentos? Como relacionar esses critérios e a estratificação deles resultantes às características da estrutura social?” (MOREIRA, 1990, p.75). Naturalmente sobre isso, o alvo etnossociológico repousaria na necessidade de observar a vida dos investigados de forma aproximada, buscando a presença deles nos espaços onde vivem, abraçando suas rotinas em suas investidas sociais, ou como dispõe Goffman (2010):

Quando duas pessoas estão juntas, pelo menos parte de seu mundo será composta do fato que uma linha adaptativa de ação tentada por um deles será ou facilitada perspicazmente pelo outro ou receberá oposição também perspicaz, ou ambos, e que tal linha de ação precisará sempre prosseguir neste mundo inteligentemente prestativo ou obstrutor. Compreensivamente, os indivíduos assumem a atitude de presença de outros, independentemente do objetivo em função do qual aplicam a informação que assim adquirem (GOFFMAN, 2010, p. 32).

Entendendo desta forma, a etnossociologia educativa deve investigar, dentre outros, o simbolismo comum, as linguagens fonêmica e corporal, os retratos da vida prática sociofamiliar expandidos da escola, as estratificações dinâmicas ascendentes e descendentes, os sons e as multiformes declarações sensoriais próprias do coletivismo; para tanto, Brazão (2008) estimula a presente imersão ao ponto de repercutir o que segue no contexto das abordagens qualitativas de pesquisa educacional e social:

Não deixando de fora a subjectividade, opõe-se às abordagens quantitativas e positivistas, e impulsiona fortemente processos de autoformação dos docentes. Permite reexaminar a prática destes e reflectir sobre a resolução de problemas e incidentes críticos, ensaiar estratégias de antecipação, possibilitar a análise mais profunda da construção do “eu” – “self” fazendo-os desempenhar um papel social mais activo (BRAZÃO, 2008, p. 116, grifo do autor).

Continuadamente, o que se defende seria uma etnometodologia qualitativa como foco sociológico ao tempo que se veem os atores sociais como seres dinâmicos investigados em suas biografias, narrativas e histórias de vida (KAUFMANN, 1996, 2000). Para tanto, o autor propõe o resgate de quadros conceituais epistemológicos com base no Interacionismo e a própria

etnopesquisa para construção de uma sociologia compreensível. Isto quer dizer que sem nunca se ausentar da cientificidade etnometodológica parametrizada na objetivação dos alvos pesquisados, não se tornaria minimamente plausível relegar do bojo investigativo as manifestações coletivas próprias das construções consensuais demopsicológicas para além dos graus de transversalidade intragrupos e intergrupos (GUATTARI, 2004) sem embargos das retroalimentações sociais simbólicas multivetorializadas pelas infinitas transferência e contratransferência do homem em seus ambientes socioculturais.

Persistindo na socioanálise etnoeducativa, de forma elementar à problematização dos aspectos investigados, tal condição deve tornar-se viável sobretudo a partir da pesquisa de campo, ou a etnopesquisa escolar. Desta forma, o patrocínio da coexistência entre investigado e investigador deve ser pautado a partir de uma ampla transversalidade psicossociológica ao ponto que esta intervenção se faça entender por uma inseparabilidade metacognitiva entre as partes, todavia sem a sujeição (contaminação) deste em relação àquele. O que se espera sobretudo em relação a este investigador socioetnográfico é que conserve a devida extensão investigativa correspondente, ciente que o "pesquisador também deve efetuar o caminho inverso ao do distanciamento: um passo adiante, um passo atrás. Deve obter o máximo de familiaridade com o campo de estudo" (LOURAU, 2003, p. 264). Ao mesmo tempo, cabe o registro circunspecto que a relação direta do investigador com o investigado:

[...] não anula o distanciamento que a ciência exige. Antes transforma a recolha de informação numa experiência que 'humaniza' a própria investigação, ou seja, proporciona ao investigador a possibilidade de 'ver por dentro', tomando uma dupla posição de observação: a de investigador e a do próprio actor" (LALANDA, 1998, p. 873, grifo do autor).

Finalmente, estudar as relações sociais do homem no intuito de compreender seus principais processos inter-humanos requer, necessariamente, a leitura e interpretação das correlações (des)harmônicas desses mesmos indivíduos à medida que os fenômenos acontecem em seus habitats naturais seja, como já pontificado, em uma distante ilha da Polinésia a uma

sala de aula composta por pré-adolescentes<sup>51</sup> de um colégio militar incrustado numa cidade com dois milhões de habitantes.

Quanto à etnossociologia, essencialmente, a postura seria a concessão da primazia sobretudo à biografia bem como à narrativa de vida (MAFESSOLI, 1988) dos investigados na captura das informações etnopesquisadas quando se invocam as construções biopsicossociais dos enredos de vida nos microcosmos abissais das infinitas relações humanas. Espera-se com isso que a respectiva produção buscada sociologicamente oferte ao investimento etnográfico uma percepção real na expansão dos moldes investigativos e que possa dar conta da diversidade dos caminhos de uma sociedade mutante sociocognitiva multireferenciada.

### **4.3 A etnografia educacional e sua episteme antropossocial teórico-metodológica**

A etnografia, que emerge da antropologia e tem uso no concurso sociológico, pode ser tomada como uma metodologia qualitativa de caráter intersubjetivo, porquanto associa o antropólogo e seu alvo-desígnio; naturalmente, quando versa mesmo de uma tribo indígena incrustada em área remota a uma sala de aula de uma escola regular – todavia, o que se compreende é que deve tratar de um recorte analítico próprio de uma interação social que perscruta comportamentos e que envolve participação temporal sob observação derivando um conjunto de dados arrecadados (DENZIN & LINCOLN, 2006; BERRY, 2011). Contextualmente, revistando Alves (2003) quanto à etnografia educativa, razão de ser desta tese, temos:

---

<sup>51</sup> A pré-adolescência é o período mais indicado para ser abordado por programas de prevenção e promoção de saúde, uma vez que os comportamentos que comprometem a saúde ainda não se iniciaram ou são mais fáceis de mudar, como recomenda a Organização Pan-americana da Saúde (OPAS) (BREINBAUER & MADDALENO, 2005). Pré-adolescência, conforme a OPAS, refere-se à faixa etária de 9 a 12 anos em meninas e de 10 a 13 anos em meninos (MACEDO & SPERB, 2013, p. 133).

Com aporte nas antropologias busca referenciais para análises dos fenômenos educacionais. O que pode estabelecer uma aliança da Educação com a Antropologia. Nessa perspectiva, a etnografia é uma abordagem de pesquisa qualitativa, desenvolvida por antropólogos para o estudo da cultura e da sociedade, mas que tem despertado crescente interesse em diversas áreas de estudo, visando o estudo dos processos de interações sociais como um todo, a partir das perspectivas dos próprios pesquisadores (ALVES, 2003, p.4).

O cerne da etnografia, também, pode ser reconhecido com uma tomada holística no que tange as ações *in natura* de indivíduos (práticas, atos, sons, comportamentos, etc) em determinado local de convivência ou habitação a serem caracterizados por uma coleção de detalhes sob observação que estejam para além dos fatores valorais de natureza exata numéricas ou mensurais, por conseguinte, fugindo das “definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 11), ou, indo mais além, apontando para um pesquisador – ele mesmo – (em relação ao pesquisado) que imerge na cultura estudada quando o “eles” se tornam o “nós” (ELLIOTT & JANKEL, 2003) mediante a profusão dos efeitos investigativos no *design* da pesquisa.

Quanto aos domínios reconhecidos como abordagens quantitativas (para melhor compreensão diante da arremetida qualitativa etnográfica), tais métodos naturalmente trabalham com o que se entende como levantamento e medição, econometria, teste de hipóteses comparativas, manifestações aleatorizadas, instrumentação confiável e válida, retratos experimentais, etc, o que, no contraponto etnográfico, tomando Lévy (1993, p. 15), teríamos: “escutando as coisas, os sonhos que as precede, os delicados mecanismos que as animam, as utopias que elas trazem atrás de si”. Por essa leitura, concernente ainda ao espectro quantitativo, sempre foram tomadas como ferramentas confiáveis dentro do rigor científico que pudessem justificar seus usos no ambiente acadêmico, no que pese os cientistas sociais conhecerem há muito a fraqueza de tais métodos na avaliação das complexidades da condição humana (WHITEHEAD, 2002).

Assim, por um viés performático, a etnografia une a antropologia, a sociologia no contexto das comunidades estudadas, desnudando alvos para além das artes, para citar pelo menos esta produção humana, no que se pode, a partir da etnografia, ver revelados, por exemplo, estruturas de poder da sociedade sob investigação. Tais experiências criam condições conclusivas de como estas vidas são vividas, ou pessoas reais em ambientes reais (WARREN, 2006), possibilitando ao etnógrafo uma verdadeira imersão no teatro de investigação.

O que se pode apreender, ao mesmo tempo, é que a etnopesquisa foge a um padrão de pesquisa soberanamente positivista-numérica – o *quantum* –, abraçando uma postura mais numérica, ou seja, adicionada de uma busca logocêntrica-comportamental (*cognoscere*) nas relações entre o investigador e o investigado. Para tanto, Monteiro (2010), distingue tal concepção, metafisicamente:

Nota-se que este estudo tem uma orientação ontológica e epistemológica que se distancia do realismo e objetivismo das abordagens positivistas, aproximando-se das correntes interpretativistas e, mais especificamente, do sócio-interacionismo (MEAD, 1934; GOFFMAN, 1985). Este paradigma baseia-se em uma ontologia relativista e em uma epistemologia transacional, dialógica e subjetiva, já que a realidade é vista como uma construção social e, portanto, o conhecimento sobre tal realidade é construído pelos sujeitos em interação (MONTEIRO, 2010, p. 253).

Esta mesma investigação etnográfica (educativa, neste caso), em suas tramas relacionais, sob a lente de Fino (2008b, p. 04), portanto, tendo-a descritivamente “formulada do ponto de vista dos nativos de uma comunidade onde acontecem determinadas transações”, do que se entende, deve buscar o equilíbrio que possa superar o pensamento particular do investigador diante do conhecimento produzido, o que infere em uma conduta pesquisadora, porém de “um cariz mais abrangente, entendendo-a essencialmente como uma forma diferente de investigação educacional, naturalmente ligada à antropologia e à sociologia qualitativa” (SOUSA, 2000a, p. 4).

Conjunturalmente, o foco interativo que pode conduzir à etnopesquisa deve também ser compreendido por uma pauta reflexiva, propositiva e de uma *praxia* relevante no que tange às experiências humanas contextual e fenomenológica<sup>52 53</sup>. Por implicação, a pesquisa etnográfica, deve conduzir o investigador a uma compreensão transformadora, condutora de novas análises sensitivas; afinal, a proposta é a coexistência de atores reais em campos reais investigados, sobretudo quando configurações polisemânticas multireferenciadas proporcionam experiências socioculturais reveladoras de ações afirmativas, ou, conforme Macedo (2011, p. 78), “a etnopesquisa produz sua singularidade na medida em que passa a implicar-se na compreensão transformadora a partir e com os sentidos das ações dos atores sociais concretos”.

---

<sup>52</sup> “Compreendendo-se por fenomenologia o esforço do pensamento humano em conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente, tendo-se em vista a autocondução responsável e consequentemente da vida de relação presente” (GALEFFI, 2009, p. 15).

<sup>53</sup> “A fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade, isto é, não existe absolutismo de qualquer perspectiva” (MACEDO, 2006, p. 38).

Pode ser trazido no mesmo contexto interfrásico, que a realização de um trabalho de campo, o *fieldwork* etnográfico, se sustenta a partir do viver a vida cotidiana em uma atmosfera interacionista em que se pode investigar, dentre outras, a cotidianidade das dinâmicas políticas, econômicas, sociais, etc., envolvidas na coleta de dados ou a verdadeira operação intelectual de um investigador que “mergulhando nos fenômenos, se habilita a senti-los antes de compreendê-los e a vivê-los antes de descrevê-los” (FINO, 2011b, p. 97), mesmo que o objeto etnopesquisado concentre-se, por exemplo, em uma prática particular (tribal ou escolar) como uma sacração religiosa ou um ritual culinário; assim, o investigador antropológico normalmente disporá à prática investigativa em sua leitura completa para que se possa oferecer uma construção holística, rica e multifacetada do evento sob investigação.

A propósito, Singal e Jeffrey (2008), da Universidade de Cambridge, dispõem acerca do *fieldwork*:

#### Quadro 28: Fieldwork<sup>54</sup>

Estando o pesquisador em seu campo de investigação, o que isso significa para questões de replicabilidade e confiabilidade? São questões de validade centrais?
Quanto as funções no trabalho de pesquisa, o que as pessoas realmente fazem quando estão fazendo o trabalho de campo?
Planejando o acesso a ambientes do campo, negociando com responsáveis pelo acesso ao campo, pensando nas implicações nos diferentes tipos de papéis no campo pesquisado.
Negociando questões éticas serão observados a privacidade característica do campo e o anonimato dos indivíduos; então o que fazer sobre pessoas cujas posições os tornam imediatamente identificáveis?
Na discussão sobre a experiência da manutenção do diário de campo, serão observadas diferenças entre diários de pesquisa e outros tipos de notas de campo.
Questões investigadas a partir das emoções demonstradas pelos investigados.
Dificuldades de pesquisa em diferentes culturas: tentando compreender e interpretar o comportamento no ambiente pesquisado.
Questões de natureza cultural no campo: como fazer o familiar parecer estranho, para entender e explicar este mesmo estranho.
Aprender a descrever as linguagens culturais e corporais.
Questões básicas do falar com um propósito: Onde? Quando? Como? O que fazer sobre reações, questões de liderança, uso de informações pretéritas e confidencialidade.
O que fazer acerca do incentivar grupos focais informais no campo: como e para que gravar.
Feedback para os investigados ao final da investigação: quem pode ver o quê? quem deveria ver o quê?

Fonte: Singal e Jeffrey, (2008, p. 23). Tradução nossa.

Continuando, segundo Oliveira e Silva, (2011, p. 128) “a etnopesquisa pode ser justificada face ao processo de interação, inter-relação e a vivência dos sujeitos envolvidos, fato

<sup>54</sup> “Aprender o ponto de vista do nativo, sua relação com a vida, compreender sua visão do seu mundo” (MALINOWSKI, 1975, pp. 60-61).

este, imprescindível à caracterização do ambiente natural”, assim pela ênfase representativa contextual seria permitir que as categorias e significados emirjam do encontro etnográfico, seguindo-se, nele mesmo, o encontro humano (investigador e investigado) a principal produção para confirmação do ato da pesquisa (SOUSA, 2001; LAPASSADE, 2005; CRESWELL, 2007). Esta definição, todavia, deve ter como base de sustentação o engajamento a longo prazo consubstanciado do que se entende como *observação participante* – o que deve ser a fonte primária de dados do etnógrafo. O objetivo seria, naturalmente, desenvolver a compreensão ou habilidade de configurar-se (participar) na vida inter-relacional, ao tempo que segue como observador, ou, desapegado à rotina proto-orgânica do ambiente sob observação:

Essa observação participante é, de acordo com Bogdan e Taylor (1975) um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos do ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências (FINO, 2003, p. 4).

Metodologicamente, o fato é que a compreensão desta realidade etnográfica a ser estruturada em termos e conceitos ontológicos que representem necessariamente um conhecimento sobre o ambiente de pesquisa e, portanto, ofereçam indicações claras dos entes pesquisados sem embargos de “uma perspicácia especial para detectar as suas necessidades, mais do que as necessidades do projecto de investigação” (GRAUE & WALSH, 2003, p. 29), espera-se produzam conhecimentos realísticos epistemológicos componentes de um volume informativo que completam o trabalho de pesquisa, quando esta percepção há de ser notada na arena de investigação etnográfica antropossocial em seus desdobramentos fenomenológico e identitário<sup>55</sup>.

Ao mesmo tempo, quando se fala em investigação qualitativa, sobretudo no contexto do ambiente escolar, observam-se, necessariamente, os cenários por lentes socioculturais. A cultura, sob traços enredados em ecovivências comunitárias próprias dos espaços vivos entre atores que pensam, que cogitam, que arrazoam – estamos falando de alunos, professores e demais atores –, e a *sociedade* (escolar), gregária e mutualista – em sua imperfeição, todos levados por seus pertencimentos, possibilidades e impossibilidades, suas lembranças e suas

---

<sup>55</sup> O homem é sujeito e objeto do conhecimento e vivencia intencionalmente sua existência, atribuindo-lhe sentido e significado, os quais envolvem a percepção que a pessoa possui de si mesma, sua relação com os outros e com o mundo num determinado momento histórico (BRUNS, 2003, pp. 72-72).

visões de mundo, ou como distingue Geertz (1989 p. 15): “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, [...] à procura de significado”.

Ainda nesta esteira epistemológica, quanto à produção de saberes indexalizados aos etnométodos (MACEDO; PIMENTEL & GALEFFI, 2009) mais importante é o observar-participar das correlações que se constroem, desconstroem e reconstroem incessantemente, sem nela interferir, ou, como registra Stenhouse (1993) diante da insuficiência da inquirição, ou tão somente,

[...] o observador participante toma parte na vida da comunidade que estuda, aprendendo a linguagem e os costumes durante esse processo, mas, ao mesmo tempo, retendo a sua própria perspectiva, a partir da qual estuda a vida daquela comunidade em vez de simplesmente adotar a cultura e – tornar-se nativo (STENHOUSE, 1993, p. 67).

Tudo isso na busca das informações microrelacionais contidas desde o intercâmbio psicossocial prolongado entre investigador e investigado à interação coloquial, diária, habitual que se leve ao novo pesquisado.

Continuadamente, o mais que se busca compreender o contexto da etnografia, necessário se faz concluir acerca dos comportamentos que ocorrem no entorno de quem assim investiga. Diz-se disso, porquanto as perspectivas existenciais e situacionais dos investigados requerem compreensão expansiva de seus comportamentos, nunca em demérito de suas crenças ou conjuntos culturais, ou, de fato, da forma como são (MACKENZIE, 1994). Assim, em vez de vislumbrar qualquer manifesto anormal ou irregular desses, ao crivo do etnopsiquisador – ou ainda se perceber imerso em etnocentrismos hierarquizantes (MACEDO & AZEVEDO, 2013) no ambiente pesquisado, a etnopsiquisa, antes de tudo, prevê a acentuação de diferenças e distâncias, sendo o mais importante coidentificar-se com aqueles estudados, ou seja, nunca transmutando-os em componentes ou elementos simplesmente analisados – melhor seria ao investigador se metamorfosear no conjunto de investigação em prol mesmo da pesquisa etnográfica.

É esperado do pesquisador etnográfico, também, o encontro com o *oculto* histórico-social quando se faz requerido daquele que investiga a capacidade de se vê incluso no meio referente à busca deste dado escondido antropossocial. Considere-se além disso, nesta ressonância relativizada pelas inúmeras janelas inter-relacionais, a subjetividade daquele que pesquisa, ou a experiência de vida do etnógrafo (BERRY, 2011), quando este, ao final, há de

gerar anotações admissíveis no ambiente observado, ainda que, jamais, imponham-se os bel-prazeres do pesquisador sobre o acontecimento pesquisado, sobretudo quando o foco concêntrico investigativo repousa na colateralidade do investigador e investigado. André (1995) posiciona este conceito à medida que dispõe uma reflexão acerca do *transitar constante* dialógico-teorético-cultural do pesquisador:

Por um lado, as categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa. Por outro lado, é preciso não perder de vista a centralidade do conceito de cultura [...] o estudo etnográfico deve se orientar para a apreensão e a descrição dos significados culturais dos sujeitos (ANDRÉ, 1995, p.45).

A etnopesquisa, ao mesmo tempo, ao trabalhar com multicamadas de subjetividades no universo da comunidade: da sala de aula, da tribo indígena, etc, deve distinguir o espaço reflexivo a ser enxergado no senso mais completo da investigação. Observa-se quanto a isso, por exemplo, em Macedo (2010), assertivamente:

Como se estrutura a estrutura social? Como se organiza o tecido cultural por suas múltiplas e complexas interações? Como os sujeitos imersos nos seus coletivos sociais significam e ressignificam suas ações e agem? Pela via das ações dos atores sociais, como se dá reflexivamente a relação instituinte/instituído? (MACEDO, 2010, pp. 13-14).

Outro aspecto fundante na etnopesquisa reside na centralidade da necessidade do etnopesquisador em conhecer o universo pesquisado (*ethos* educacional – quanto ao ambiente escolar) a partir do ponto de vista dos (re)arranjos sociais, especialmente tomando por base a diversidade sociocultural. Esta concepção *on-the-scene* em seus conceitos-chave se faz relevante porque os atores investigados são relevantes em seus muitos lugares espaçotemporais, ainda que “não se trata, contudo, de analisar o cotidiano como “situação” cuja explicação se esgote em si mesma; nem de assinalar-lhe um caráter exemplificador, de dado, com referência a alguma configuração estrutural”. (ROCKWELL & EZPELETA, 2007, p. 04, grifo do autor); senão, simultaneamente, reconhecer a relatividade do olhar do pesquisador, conforme assentem Dauster (1989) e Flick (2004), no que tange aos reflexos deste próprio, concluindo que “uma abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma

compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 49), para tanto, nesta perspectiva:

A etnografia é uma abordagem de pesquisa qualitativa, desenvolvida por antropólogos para o estudo da cultura e da sociedade, mas que tem despertado crescente interesse em diversas áreas de estudo, visando o estudo dos processos de interações sociais como um todo, a partir das perspectivas dos próprios pesquisadores (ALVES, 2003, p.4).

Por extensão, etnograficamente, cabe a este investigador buscar a capacidade em si mesmo de vivenciar a realidade investigada, todavia, sem perder sua própria percepção como investigador do que, para tanto, pontua-se o abandono de credences ou superstições que possam obstruir a real visão, ou seja, admitir-se capaz de inibir qualquer rotulação daquilo considerado adequado ou não no *ethos* investigado, no que pese “a interpretação em etnopesquisa passa a ser um processo de tensão entre o pesquisador e as inteligibilidades das realidades pesquisadas em expressão” (MACEDO, 2008, p.87). Da mesma forma, diante destas persecuções onde as experiências pessoais do etnógrafo desafiam seus significados prévios, diante da possibilidade da contaminação dos etnométodos significativos, partindo do princípio que a etnopesquisa é um processo constante e contínuo no qual se constrói uma visão e compreensão das vidas de outros durante um período, manter-se ao largo quanto ao campo pesquisado – ou sem diretamente neste interferir (ou corromper), se faz primordial.

Ademais, dentro deste mesmo propósito compreensível quanto ao envolvimento do etnógrafo em seu *fieldwork*, ainda que para Neves (2006, p. 11) “existe uma estreita participação dos pesquisadores e pessoas envolvidas na pesquisa, deixando estas de serem meros informantes: eles tornam-se sujeitos, produtores ativos de conhecimento”, o grau de implicação com os indivíduos sob investigação, (em suas vidas pessoais/coletivas), inevitavelmente moldará a perspectiva de sua escrita (do etnógrafo); ao mesmo tempo, quão mais profunda chegar esta relação (por imersão total) melhor historiará na apresentação minudenciada de suas conclusões antropossociais etnográficas. Deste modo, não há de si considerar distante o envolvimento emocional-cognitivo aproximado entre investigador e investigado diante das descrições detalhadas.

Este entrelaçamento intersubjetivo previsível, de qualquer maneira, na congruência pesquisador e pesquisado, amparado que se faz em Lapassade (1982, p. 1), quando aponta que um alvo metódico seria “não estragar o homem na natureza”, deve ser perseguindo tenazmente,

sob pena do desconhecimento do próprio objeto de pesquisa. Diz-se disso uma vez que o reconhecimento dos elementos investigados é para etnógrafo o cerne de sua pesquisa, da forma como são, como estão, como se comportam, sem embargos:

[...] dos cuidados com a relativização, ao estudar o que sua própria sociedade, ou o que está próximo, o investigador lança-se em um movimento de estranhamento, ou seja, em um esforço sistemático para analisar uma situação familiar ou como se fosse estranha (MONTEIRO, 2010, p. 258).

Concomitantemente, considera-se a acentuação dos níveis de implicação de quem investiga que pode ir de um grau reduzido a um elevado nível de participação, conforme o envolvimento do investigador (SPRADLEY, 1980) em seu campo de trabalho.

Finalmente, lançar-se-á à presente etnopesquisa investigativa no conjunto dos valores metodológicos à medida que “nos fazem estimar que o saber construído de maneira metódica, especialmente pela pesquisa, vale a pena ser obtido, e que vale a pena seguir os meios para nele chegar” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 86).

#### **4.3.1 Etnografia enquanto método: a observação participante**

Ingressando de forma direcionada no universo da *observação participante*, como instrumento apropriado no conjunto da etnopesquisa, tomando por base Schultz (1976), Spradley (1979), Lapassade (1991), Ludke e André (1986), Adler e Adler (1987), Stenhouse (1993), Becker (1993), Bogdan e Biklen (1994), Haguette (1987), Fino (2003a) e Macedo, (2009) deve-se, de início, pontuar os principais aspectos deste aparelho epistêmico que, na concepção previsível em Lapassade (1991), se faz opositiva à dominância positivista e quantitativista.

Assim, caminhando o percurso de compreensão para a observação participante, ressalta-se, por exemplo, a validade desta investigação uma vez que subsiste sob a produção de dados qualitativos que joguem luzes sobre a imagem verdadeira de como os investigados vivem, o

que pode ser vislumbrado pelo próprio pesquisador de *per si* sem uma perspectiva mediadora interlocutória.

Noutra arena sociocognitiva, a observação participante proporciona ao investigador *insights* que permitam a construção dualizante de uma empatia ao que se veem encurtados caminhos que conduzam às coexistências interpessoais entre aquele que investiga e o que é investigado, no que pese, conforme Spradley (1980, p. 57), “a observação participante enquanto técnica de investigação é uma ferramenta que todos usamos para compreender novas situações”, assim, permitida uma (inter)desafetação investigativa, tais sentimentos partilhados proporcionam o desvelamento de informações, bem como descoberta de significados que possam trazer autenticidade à perquirição, por conseguinte:

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida (ANGROSINO & FLICK, 2009, p. 34).

Infere-se, ainda, no composto da observação participante à possibilidade produtora de um grau maior de flexibilidade quanto à investigação etnometodológica, uma vez que esta prática “visa compreender como as pessoas constroem ou reconstróem a sua realidade social” (FONSECA, 2002, p. 36), porquanto aquele que investiga, aberta a mente para o novo, pode tomar diferentes direções quanto às ideias ou informações que se lhes aparecem no *fieldwork* etnográfico, o que, em outras palavras, etimologicamente, seria a concepção de respostas aprendidas para perguntas que até então não teria tido o sentido em perguntar. Continuadamente, construídas tais pontes intersubjetivas, seria compreensível a percepção de relacionamentos confiáveis para a investigação etnográfica nomeadamente em nichos sociais mais complexos a partir de comportamentos particulares estruturantes que podem inibir a penetração do investigador em seu ambiente de pesquisa, a exemplo de categorias de jovens em conflito com a lei nos quais a capacidade de coleta de dados formais seria mormente obtusa (CICOUREL, 1971). Ao mesmo tempo, ressalta-se da necessidade do observador participante em vivenciar as vidas comunitárias de seus investigados, seus códigos, linguagem e culturas,

ao passo que deve manter sua integridade epistêmica (STENHOUSE, 1993), ou seja, não perdendo o viés investigativo mesmo em situações reconhecidamente extraordinárias.

Esquadrinhando ainda mais a observação participante, nos diversos mundos culturais instalados, sobretudo em uma unidade escolar<sup>56</sup>, a auscultação destes há de esclarecer o sentido real baseado nos símbolos ou as realidades múltiplas (SCHÜTZ, 1962) contidas no campo de pesquisa educativo, de sorte que com o acostamento mediatizador dos meios comunicativos com destaque à linguagem no tocante à realidade social sob investigação (COULON, 1995). Conforme Sousa (2000a):

[...] só pode ser feita através da chamada “observação participante”, no pátio do recreio, nos intervalos, nos “feriados”, nos jogos de bola, no café, fazendo uso de uma imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, se se estiver, acima de tudo, etnograficamente implicado. São as entrevistas, os inquéritos, a recolha de desenhos, composições e poemas, a ida aos bairros, o contacto com os familiares, as festas na escola, o registrar em jornais de bordo, as histórias de vida, os estudos de caso etc (SOUSA, 2000a, pp. 4-5, grifos do autor).

A observação participante, também, no pensar de Amendoeira (1999) teria naquele que se insere no campo de pesquisa factual o principal meio ou instrumento investigativo, porquanto diante deste atilamento operacional e na observância dos contextos naturais referentes às expressões, sentenças e preceitos dos investigados, se dá a inserção do investigador nesta mundivisão ou conceitos que trazem a informação satisfatória referente ao alvo buscado em suas linguagem intervenientes que significa, ademais, “ver longe, levar em consideração várias facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras; entrar em contato com os comportamentos reais dos atores, [...], e extrair o sentido que eles lhes atribuem” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 180), o que para Lapassade (2001), conjunturalmente, este etnométodo se dá com a chegada ao campo e o início das negociações do acesso a este.

Reconhecida a observação participante voltada, necessariamente, aos aspectos da existência humana e seus comportamentos gregários, através deste etnométodo podemos descrever como se vai este ou aquele grupo investigado, qual o grau de envolvimento em seus diversos fazeres inter-relacionais e do que isso pode decorrer, quando e onde acontecem seus

---

<sup>56</sup> A ênfase é dada haja vista a presente investigação acontecer no Colégio da Polícia Militar do Ceará.

dissídios, bem como a convergência de fatores decisórios e, nomeadamente, como procedem em situações particulares, sobretudo, comportamentais (JORGENSEN, 1989). Abrangido tal conhecimento, a observação participante deve levar o investigador a vivenciar, integralmente, uma real experiência de vida na qualidade de quem observa para fins de captação de informações as quais seriam impossíveis ou impraticáveis sem esta imersão. Estamos falando, desta forma, de situações reconhecidas concretas e sensíveis para o que se presta uma vez que as oportunidades surjam observáveis no tempo e no espaço.

De tal modo, sob esta leitura espaço-temporal, se para Spradley (1979) deve o etnógrafo compreender a forma de viver do investigado aos olhos deste mesmo, potencialmente para o observador interesses pessoais que gerem elementos informativos, ou mesmo *insights* que produzam inspiração criativa (JOHNSON, 1975), deve proporcionar um engajamento intelectual subjetivo (de alguma forma socioemocional), da parte do investigador na construção da pesquisa de campo, sem embargos na observação participante dos meses ou anos que se venha a permanecer no ambiente investigado (YIN, 1984).

Quanto à escola, sob condição de observação participante de um investigador etnográfico, a aprendizagem sofre influência nomeadamente dos professores que, por suas vezes, a se observar etnograficamente, fomentam elementos culturais que sobrevivem das atividades em sala de aula (FINO, 2003), deste modo, melhor do que negar interesses e valores pessoais, metodologicamente a observação participante requer a descoberta de como pensamentos, pontos de vista ou interesses pessoais podem influenciar pessoas no campo investigado. Há de se estudar ainda a concepção do objetivo/subjetivo fenomenológico no relativismo diário próprio de qualquer aglomerado humano, o que gera uma dinâmica particular para cada recinto investigado, mormente o ambiente educativo-escolar do que para este sítio, quanto aos pesquisadores, à medida que se envolvem com o campo, não podem conceber o empirismo como última palavra, ou o senso comum, uma vez que:

O investigador parece satisfazer-se com o facto de recolher uma grande quantidade de dados, e parece esperar que esses dados, por si, produzam alguma teoria. Mas é evidente que sem um referencial de apoio que oriente o processo de reconstrução desses dados não há avanço teórico – fica-se na constatação do óbvio, na mesmice, na reprodução do senso comum (ANDRÉ, 1992, pp. 31-32).

Respeitante ao Colégio da Polícia Militar do Ceará, coube a este que escreve atuar integralmente como observador participante em um universo de estudantes pré-adolescentes em seus universos dinâmicos em sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental e, por conseguinte, no interior de uma escola regular, à busca de traços de inovação pedagógica, essencialmente. Assim, dada a faixa etária dos alunos (entre dez e doze anos), importante frisar a presença sempre marcante de uma atmosfera lúdica – animada e brincante – coexistente com a possível apropriação do conhecimento da parte destes alunos, ou como distingue Guedes e Oliveira (2016, p. 137) “com as dinâmicas previstas, momentos de interação, qualidade nos debates para discutir o tema, momento lúdico com a canção do PROERD e os trabalhos artísticos através de teatros, geram um clima de descontração e motiva os alunos”, percebe-se nomeadamente em relação a este programa, dos afazeres pedagógicos enquanto possíveis de construções matéticas que genuinamente possam gerar as condições próprias da aprendizagem.

No que pese à observação participante junto aos alunos do PROERD, o sentar-se com estes em rodas de conversa para avaliação de consequências positivas ou negativas – ao que recebem estímulos mediatizados (FREIRE, 2011) e tiram suas próprias conclusões; as tantas encenações artísticas interpretadas pelos próprios alunos – e como fazem com surpreendente esmero! mostrando talentos; os tanto conteúdos trazidos a estes estímulos performáticos e, sobretudo, vivenciando de forma crítico-analítica a oferta e à resistência às drogas mediante simulações do cotidiano, também junto aos pais e professores em conversas francas e abertas, foi capital para este investigador voltar mesmo a sua infância simples de um mundo dos anos finais da década de 1970 bem menos afetado pela drogatização e perceber o mais que se faz necessário investigar para melhor concluir daquilo que significa inovação pedagógica e de modo todo especial quando este conhecimento adquirido pode significar paz para uma sociedade sofrida dada a presença das drogas lícitas e ilícitas de forma tão recorrente.

Neste escopo, relativo ao *design* da observação participante, ser capaz de coletar dados para como se contar uma história (GOETZ & LECOMPT, 1984) seria o alvo. Acerca disso, um esquema inspirado (FINO, 2000) que pudesse responder o que segue deveria compor o ideário do investigador no momento da partida para a investigação:

## Quadro 29: O investigador e sua investigação

Quem está presente? Como se caracterizam? Que papel desempenham no grupo? Como se tornaram membros do grupo? Em que se baseia a sua participação no grupo? (matrícula, contracto, voluntário, etc)? Quem organiza e dirige o grupo?
O que é que está para acontecer? O que as pessoas fazem e dizem, e como se comportam? Como e quem começou esta atividade/ interação? Quais as coisas que aparentam ser rotina? Até que ponto estão os vários participantes envolvidos? Qual é o tom da sua comunicação? Que linguagem corporal é utilizada?
Quando é que esta atividade ocorre? Qual é o seu relacionamento com outras atividades ou eventos? Quanto tempo dura? Que é que define esta duração como a adequada para estas coisas acontecerem?
Onde é que isto está a acontecer? Que parte do envolvimento físico contribui para o que está a acontecer? Pode isso acontecer em outro lugar? Acontece? Os participantes usam o espaço e os objetos, ou relacionam-se com eles, diferentemente?
Porque é que isto está a acontecer? O que é que precipitou este evento ou esta interação? Haverá diferentes perspectivas sobre o que está a ocorrer? O que é que contribui para que as coisas aconteçam desta maneira?
Como é que esta atividade está organizada? Como estão relacionados os elementos do que está a acontecer? Que regras ou normas são evidentes? Como é que esta atividade ou grupo se relacionam com outros aspectos do conjunto?

Fonte: Fino (2000, p. 159)

Assim, dada a compreensão destas condições internucleares que podem definir a estratégia investigativa a ser perseguida, um conjunto de questões tendem a categorizar o que se procura abalizando a inovação pedagógica em sua existência ou não quanto ao PROERD no âmbito do Colégio da Polícia Militar do Ceará. São estas as indagações:

- a) Quais aspectos de natureza educativa levaram o colégio da Polícia Militar do Ceará a trabalhar um programa educacional de resistências às drogas e à violência?
- b) Maiormente em relação feitos educativos, quais informações foram necessárias que pudessem patrocinar a aprendizagem ou não do conteúdo proposto?
- c) Como foi trabalhada de forma inter-relacional à aprendizagem sobre o assunto drogas para um universo de pré-adolescente, dentro da faixa etária de dez a doze anos, e quais instrumentais foram utilizados?
- d) Quais práticas pedagógicas foram utilizadas ao ponto de estimular os alunos a buscarem o conhecimento sobre drogas e violência na vivência do PROERD?
- e) Qual o papel do livro do estudante do PROERD na construção e apropriação do conhecimento por parte do aluno?

- f) À medida que se tratam de conhecimentos não previstos na grade curricular do Colégio da Polícia Militar, como foi feito para que se chegassem à condição da exploração dos conhecimentos sobre drogas e violência trazidos pelo PROERD?
- g) Quem são aqueles que dividem o conhecimento com os alunos e quais habilidades pedagógicas detêm?
- h) Como se deu a interação entre os alunos no decorrer da contextualização dos assuntos tratados?
- i) Qual a relação de confiança entre o professor e os alunos diante de temas considerados sensíveis para ambas as partes?
- j) Que tipo de comunicação foi desenvolvida com os pais ou responsáveis que pudesse significar pontes construídas para a aprendizagem dos alunos?
- k) Como foi estabelecido a comunicação entre professor e alunos admitindo, principalmente, que os conhecimentos adquiridos seriam nomeadamente úteis na vida privada dos alunos?
- l) Como foram alcançados o interesse e a atenção dos alunos na mediação da aprendizagem considerando os assuntos a princípio complexos para meninos e meninas entre dez e doze anos?
- m) Qual a dimensão do conhecimento alcançado que poderia testificar que houve a apropriação deste por parte dos alunos?
- n) Houve a mudança da percepção dos alunos quanto a ameaça das drogas e da violência em suas vidas pessoais?

Finalmente, diante dessas intervenções que buscam muito mais do que descobrir dados encobertos por atributos meramente escolares ou capacidades professorais interventoras diante de alunos descobridores de seus próprios corpos e almas, os alvos a serem granjeados devem ser pautados na preservação de impressões, compreensões, sentimentos e experiências, ciente da parte deste investigador que a credibilidade, a transferibilidade de valores duráveis e a confirmabilidade do ato consciente há de sustentar-se na certeza que “observação como técnica não é contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese cujo papel essencial – é um *leitmotiv* desta obra” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 176).

Deste modo, integrar-me aos sujeitos investigados e fazer parte de suas existências no contexto de práticas pedagógicas, foi muito mais do que um desafio prazeroso, mas, especialmente, algo de tremenda responsabilidade nomeadamente quando persistia em meu imaginário a tentativa de compreender até que ponto seria ou não o PROERD a materialização de uma pedagogia inovadora ou mais um “trabalho repetitivo, [...] vida em ambientes superpovoados e disciplina coletiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, seria regido pelo apito [...] e pelo relógio” (TOFFLER, 1973, p. 393).

Ao mesmo tempo, residia neste investigador o confronto das dúvidas mediante as certezas que poderia admitir; daí, partir para o campo seria a única maneira de chegar àqueles que aprendem na qualidade de “seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar” (SOUSA, 2000a, p. 2), sempre amparado à condição de uma participação observadora necessariamente preservadora de um *status quo* original do mundo investigado, do qual, em tempo algum poderia este investigador contaminar.

Assim, nesta teia que se via construída a tantas mãos, meu instante era de buscar compreender como e quando o conhecimento poderia ser adquirido, notadamente se amparado pela inovação a partir do momento em que Fino (2000, p. 385) afirma que inovar é “desafiar uma certa rotina de fazer as coisas”: se diferente, porém marcada pela coerência referente ao nexos causal; se rítmica, mediante os passos pedagógicos que estavam naqueles átimos temporais sendo dado. Bello (2014), desta feita, demonstra um arrebatamento pedagógico-imersivo quando expõe o que segue:

No contexto de cada sala de aula, alunos e docentes carregam, individualmente, uma personalidade própria; criam e expõem diálogos novos a cada encontro; entrelaçam ideias e expandem entendimentos, conforme a leitura de vida que cada um carrega; portanto, o que se passa metodologicamente na escola é algo muito particular e vai depender da oportunidade que o docente cria para a construção das tessituras de cada conteúdo trabalhado. Com base nisso, o interagir entre alunos e docentes, quando afastados do modelo fabril de escola, sugere a possibilidade de existência de práticas educacionais inovadoras (BELLO, 2014, p. 132).

De forma conclusiva, esta observação participante deve seguir de forma macroetnográfica (OGBU, 1980), porquanto visa compreender o aprendente muito além do interior de sala de aula, à medida que os diálogos ultrapassam esses limites com os alunos e seus pais, perscrutando suas transações extraclasse. Enfim, a base teórica seria o conteúdo que

é buscado aprender por intermédio do PROERD sendo próprio da ameaça das drogas e da violência que chegam aos alunos, portanto, muito mais do que as disciplinas formais como português, matemática, química, física e biologia poderá como diz Woods (1990, p. 67), “para os compreender, é necessário atravessar as suas fronteiras e observá-los do interior”.

#### **4.3.2 A entrevista etnográfica e a triangulação na qualidade de cooperadoras da realidade investigada**

Reconhecendo a etnografia como uma forma de pesquisa qualitativa que compreende o universo de pessoas, comportamentos, lugares, idiomas, eventos e produtos no campo investigado, coletam-se os dados na simultaneidade da observação participante mais a entrevista etnográfica, sobretudo, dando-se à escuta desta possibilidade de contornos para ampla imersão fenomenológica. Deve-se, portanto, a partir da menor quantidade de distorções possíveis no ambiente pesquisado somada a uma robusta rede de imparcialidade, construir a informação que suprirá a composição do conhecimento antropológico.

Trabalhando deste ponto a entrevista no contexto da etnopesquisa, o alvo primário seria reconhecer as pessoas e como elas se inter-relacionam em seus (micro)eventos e cotidianidades, bem como suas (des)semelhanças, ritos e expressões culturais próprias do lugar investigado. Com ênfase na etnopesquisa educativa, para André (1995, p. 41) estes fatos se dão pelo “desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais”. Assim, o mais que se colocam cordialmente, gradual e de forma progressiva na entrevista etnográfica elementos novos em assuntos pré-estabelecidos (SPRADLEY, 1979) o mais que aparecerão os apoios de forma harmônica e cooperativa (MONTEIRO, 2010) para o que se presta.

Abaixo as respectivas entrevistas<sup>57</sup> componentes desta investigação seguindo a ordem alunos, pais e professores, ainda que não se trata de considerar o cotidiano como circunstância cujo entendimento se esgote em si mesmo (ROCKWELL & SZPELETA, 2007):

---

<sup>57</sup> Tais entrevistas estarão roteirizadas como apêndices desta tese.

**Quadro 30: Entrevistas semiestruturadas feita aos alunos, pais e professores do PROERD na condição de participantes primários, secundários e terciários, respectivamente**

<p>Aluno/aluna</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Tendo participado do PROERD, esse(a) aluno(a) aprendeu sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais condições? Favor explicar.</li><li>2. Como considera que pode demonstrar em sua vida pessoal que aprendeu sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais condições? Favor explicar.</li><li>3. Este(a) aluno(a) se sente seguro, a partir do que aprendeu através do PROERD, para dividir estes conhecimentos como amigos(as) dentro e fora da escola? Cite um exemplo prático.</li><li>4. Quanto ao livro do estudante do PROERD, este aluno considera que tal instrumento contribuiu com seu aprendizado? Favor explicar.</li></ol>
<p>Pai/mãe/responsável</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Tendo seu filho(a) participado do PROERD, o senhor(a) considera que este(a) aluno(a) aprendeu sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais situações? Explique.</li><li>2. Como seu filho(a) demonstra que aprendeu sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais condições?</li><li>3. O senhor(a) considera que seu(sua) filho(a) de fato, a partir do que aprendeu através do PROERD, evitará toda forma de drogas e violência? Favor explicar.</li><li>4. O senhor(a) considera que ele/ela se sente seguro, a partir do que aprendeu através do PROERD, para dividir este conhecimento com amigo(as) da mesma idade? Favor explicar.</li></ol>
<p>Professor/professora</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. O senhor(a) poderia informar se conhece sobre o tema “inovação pedagógica” e se considera o PROERD como tal? Favor explicar.</li><li>2. Tendo participado do PROERD na condição de professor(a), esse docente considera que vossos alunos(as) aprenderam sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais condições? Favor explicar.</li><li>3. Como considera que vossos alunos se apropriaram, de fato, do conhecimento sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais condições? Favor explicar.</li><li>4. Vossos alunos(as) se sentem seguros(as), a partir do que aprenderam através do PROERD, para dividir estes conhecimentos como amigos(as) dentro e fora da escola? Favor explicar.</li><li>5. Quanto ao livro do estudante do PROERD, esse docente considera que tal instrumento contribuiu com o aprendizado dos vossos alunos? Favor explicar.</li></ol>

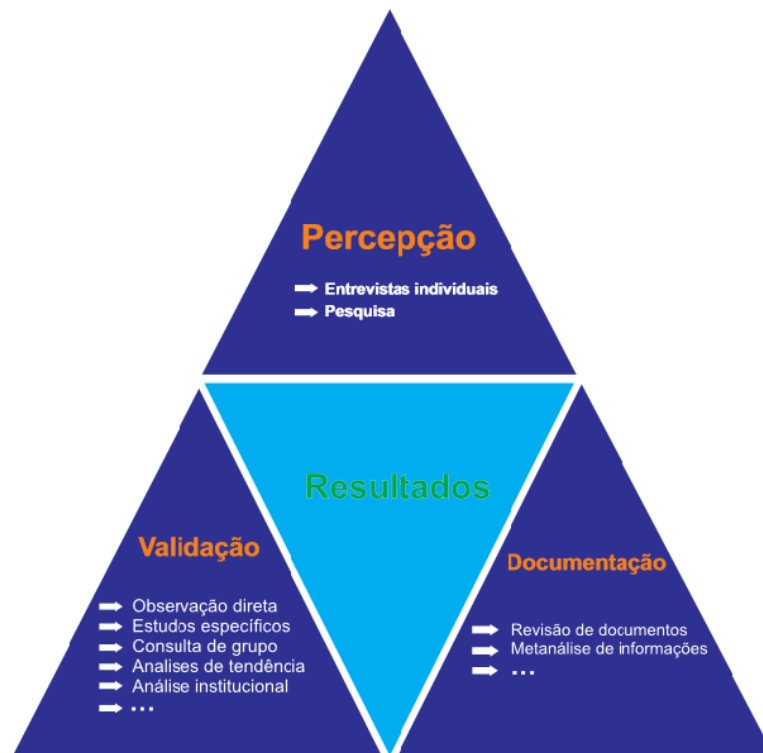
A propósito, neste momento faz-se necessário apresentar o processo de triangulação à medida que mais de um método concernente à coleta de dados na mesma conjuntura epistêmica são utilizados: a exemplo da observação, entrevista e validação de artefatos concomitantemente empregados. Poderia ser compreendido, portanto, como um instrumento de garantia quanto à

validação do objeto investigado – ainda que a triangulação não tenha como necessidade-fim legitimar a pesquisa, senão ampliar o escopo desta levando-o à captura de dimensões outras no contexto dos metafenômenos, ou como afirmam Tuzzo e Braga (2016, p. 141)

Neste sentido a defesa de uma pesquisa firmada na triangulação prevê os diversos ângulos de análise, as diversas necessidades de recortes e ângulos para que a visão não seja limitada e o resultado não seja restrito a uma perspectiva (TUZZO & BRAGA, 2016, p. 141).

Outro aspecto a ser levado em consideração no contexto da triangulação diz respeito à redução do apego concedida a este ou àquele método em seus resultados, isto quer dizer que os variados procedimentos de coleta de dados, uma vez estabelecidos, cooperam para um congruismo pertinente na afirmação do dado arrecadado; por assim dizer, após o *brainstorming* no composto desta triangulação, podem os princípios preliminares da avaliação serem desafiados na busca do equilíbrio do que foi coletado para fins de conclusão da pesquisa (CARUGI, 2014) quando tomados a percepção, qual seja a observação participante e entrevista etnográfica, mais a documentação, ou os artefatos, e a validação:

**Figura 7: Triangulação: percepção, validação e documentação**



Fonte: Carugi (2014, p. 71)

Retomando a leitura da entrevista etnográfica, aponta-se de modo diferenciado para a semiestruturada, ou aquela onde são livres as perguntas ou questionamentos, podendo-se alcançar esferas superiores de informações dada a abertura deste instrumental (MATTOS *et al*, 1993) levando em consideração, naturalmente, as particularidades do encontro entrevistador e entrevistado. No que pese a entrevista estruturada fechada, tratam-se de perguntas prévias e imexíveis, contudo pode restar limitante na *práxis* etnográfica – concernente à profusão da etnopesquisa –, dada ao conjunto limitado de categorias de resposta (FONTANA & FREY, 1994).

Quanto à presente tese, a preeminência é dada à entrevista semiestruturada porquanto já temos afirmado de sua flexibilidade, o que extrapola a função de apenas fornecer dados para a investigação (MONTEIRO, 2010), sendo capaz de construir uma teia de informações multissensoriais quando pode ser acompanhado, dentre outros, a linguagem corporal, o simbolismo fonético paralinguístico e a própria hierarquia frasal em seus contornos difusos

multicausais, ou conforme induz Monteiro (2010) no momento em que sentencia que os entrevistados sentem-se livres para responder e ainda repercutir outros caminhos nas entrefalas:

A entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos actores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente. Por isso, longe de constituir um intercâmbio social espontâneo, compreende um processo um tanto artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma situação concreta (a entrevista). A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interacção criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma (AIRES, 2015, p. 29).

Ecoando oportunamente a fala de Macedo (2000, p. 165), que distingue o etnométodo da entrevista semiestruturada como uma “apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação”, pode ser crido que a referida técnica para coleta de informações abraça esta ou aquela área de interesse, podendo os entrevistados mesmo priorizarem suas convicções, necessidades e, portanto, serem capazes de conceituá-las dialogicamente de maneira totalmente livres, o que pode ser chamado de entrevista em profundidade (BOGDAN & TAYLOR, 1975).

Por fim, reconhecendo na sensibilidade do entrevistador do que para Kaufmann (1996, p. 60) “ocupa uma posição de observação privilegiada, na tomada direta sobre a construção social da realidade através da pessoa que fala na sua frente”, seguem consignados os *scripts* das entrevistas semiestruturais – conforme já apresentadas – lançadas mão nesta tese no conjunto repositório da apetecida informação etnográfica para fins de reconhecimento (ou não) quanto à inovação pedagógica do PROERD.

#### **4.4 Locus da pesquisa etnográfica: Colégio da Polícia Militar do Ceará**

O Colégio da Polícia Militar do Ceará General Edgard Facó, CPMGEF, localizado na Avenida Mister Hull, Km 1, Bairro Antônio Bezerra, na cidade de Fortaleza, capital do Ceará,

é uma unidade militar de Ensino Fundamental e Médio da Corporação cearense, de natureza tradicionalista no que tange ao currículo – por óbvio; sob uma macrovisão analisada à luz da inovação pedagógica, o foco daquela unidade escolar estaria no trabalho sobre o educando e não com o educando (FREIRE, 1999) –, sendo trazido à existência conforme a Lei Estadual de nº 12.999, de 14 de janeiro de 2000, com previsão em seu regimento<sup>58</sup> conforme se lê:

#### SEÇÃO IV DAS FINALIDADES

Art. 4º O Colégio da Polícia Militar do Ceará General Edgard Facó, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem como finalidade:

I – Facilitar ao aluno a identificação de suas aptidões naturais, no sentido de orientá-lo em sua opção profissional e posterior integração ao mercado de trabalho;

II- Atender ao ensino assistencial para os dependentes legais de militares da Polícia Militar do Ceará e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Ceará, e de policiais de carreira da Polícia Civil do Estado do Ceará;

III- Ministrando o ensino fundamental e médio a alunos de ambos os sexos, inclusive para filhos de civis;

IV- Desenvolver nos alunos o sentimento de amor à Pátria, a sã mentalidade, o culto às tradições nacionais, regionais e o respeito aos direitos humanos;

V- Aprimorar as qualidades físicas do educando;

VI- Despertar nos alunos vocações para a carreira militar;

VII- Favorecer o afeiçoamento ao trabalho como elemento dinamizador da ordem e do progresso de uma nação;

VIII- Dinamizar a escola dentro das necessidades da atualização, atendendo-se às exigências da legislação em vigor e ao constante no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Esta unidade de ensino como organismo de vinculação direta ao Comando Geral da Corporação, trata-se de uma escola regular admitida ou instituída sob duas guardas, quais sejam a Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social, ou como o nome já diz, atrelado à pasta do Governo do Estado que trabalha os fatores da violência e criminalidade em território cearense em suas causas e efeitos, que por sua vez contém a Polícia Militar, mais a Secretaria de Educação Estadual que, naturalmente, se faz responsável por toda a política de educação pública no Ceará, ambas respondendo diretamente ao gabinete do governador como instância maior do Poder Executivo cearense.

---

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://cpmgef.com.br/regimento>>. Acesso em 05 de agosto de 2017.

**Fotografia 1: Imagem da aérea do Colégio da Polícia Militar: à sua direita, ginásio coberto e parque aquático.**



Fonte: <http://cpmgef.com.br/>. Acesso em 16 dez. 2017

Sobre o CPMGEF, podemos compreender também que se trata de uma escola militar com alunos crianças e adolescentes cursando os níveis Fundamental do 1º ao 9º ano e o Ensino Médio, momento em que estes alunos são conduzidos pela cultura militar desde tenra idade, a exemplo das séries iniciais do Ensino Fundamental as crianças ingressam, em média, aos seis anos, sendo apresentadas desde então aos costumes da caserna. Assim, quanto aos cenários de aprendizagem que a princípio traduzem nesta unidade de ensino numa condição tradicionalista, própria dos ambientes militares, Matos (2013) dispõe que os tais cenários se constituem como recursos que uma vez disponíveis aos aprendentes, podem modificar ou transformar as suas ideias prévias acerca de alguma coisa; por extensão, no que pese os fatores condicionantes relacionados à área-domínio onde acontece a construção e, por conseguinte, apropriação deste conhecimento, estes papéis preenchidos pelos diferentes atores se instalam no enredo quando se dá a inclusão sequencial de eventos transformadores levando professores e alunos a uma reflexão de suas concretudes – bem como seus aspectos de natureza líquida<sup>59</sup> (BAUMAN, 2000) – a partir daquilo que possam considerar universais ou categóricos para o que se prestam, cabendo, quanto a esta condição, uma leitura em Freire<sup>60</sup> (2018):

---

<sup>59</sup> Praticar a arte da vida, fazer de sua existência uma obra de arte, significa, em nosso mundo líquido-moderno, viver num estado de transformação permanente, auto-redefinir-se perpetuamente tornando-se (ou pelo menos tentando se tornar) uma pessoa diferente daquela que se tem sido até então (BAUMAN, 2009, pp. 99-100).

<sup>60</sup> Ana Maria Araújo Freire, doutora em Educação pela PUC/SP, é viúva de Paulo Freire.

Está havendo uma profusão de orientações. A grande maioria é a educação da repetição, da educação bancária, do não possibilitar de pensar. Mas existem muitas escolas também que abrem a oportunidade de pensar. E quem abre a possibilidade de pensar, esse é o caminho natural para você ir se conscientizando. E se você foi, plenamente, conscientizado, tem possibilidade de mudança (FREIRE, 2018, p. 10).

Ainda, apresentando o conceito prospectivo do ambiente de aprendizagem utilizado quando se pretende imprimir mudanças num determinado contexto (CAROL, 1999), o alvo da investigação é saber também se o PROERD, em suas práticas pedagógicas, é capaz de vencer as formalidades curriculares (de um colégio militar) e como isto se reflete nos alunos, quando e como recebem as informações trazidas – e como as assimilam (se é que assim acontece) –, a partir deste programa.

#### **4.4.1 O Colégio da Polícia Militar do Ceará, o PROERD e o (in)variante cultural**

Alvejando, necessariamente, o Colégio da Polícia Militar do Ceará à medida que recepciona o PROERD, nada mais justo que possamos avaliar essa instituição de ensino paramilitar<sup>61</sup> (em relação aos alunos) observando o invariante cultural em Brazão (2008); Sousa (2000); Fino (2006; 2008a); Perrenoud (2009); Toffler (1973) que certamente dirá muito da sua existência enquanto instituição educativa. Preliminarmente, Fino (2006) já registra o que segue sobre o tema:

Assim, o desenvolvimento da hierarquia administrativa da educação decalcou o modelo da burocracia industrial, e são precisamente os elementos mais criticados nesse sistema, como a arregimentação, a falta de individualismo, as normas rígidas de classes e de lugares e o papel autoritário do professor, os que se revelaram mais eficazes tendo em vista os objectivos que presidiram ao lançamento do ensino em massa (FINO, 2006, p. 5).

Corroborante, escreve Toffler (1973) também acerca do assunto:

---

<sup>61</sup>Os alunos não são tomados como militares, senão como paramilitares, ou aqueles que imitam a estrutura e a disciplina da caserna, sem dela fazer parte diretamente.

A solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema não surgiu logo; ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração de génio industrial (TOFFLER, 1973, p. 393).

A propósito, à medida que se aponta o invariante cultural, é preciso identificar na escola tradicional, designadamente de natureza militar, a estrutura dessas instituições tomando por base o senso de obediência castrense tendo em vista sua concepção natural. Ao mesmo tempo, prontamente, tantas escolas abraçam caracteres processantes das mesmas travas institucionais, guardadas as posturas mais ou menos consensuais dado o simbolismo interno, a exemplo de escolas de natureza religiosa. Seria previsível, desta forma, a busca da hegemonia no conjunto social escolar onde corpos e mentes submetem-se a estratégias tomando por base, especialmente, a hierarquia e a disciplina institucionais não absolutamente militares.

**Fotografia 2: Fachada principal do Colégio da Polícia Militar.**



Fonte: <http://cpmgef.com.br/>. Acesso em 11 nov. 2017

Tais preceitos, conjunturalmente, assinalam apenas para uma previsão separatista daquilo que poderia ofuscar o que se faz alcançável em um ambiente desta natureza sob gestão militar, perante a inovação pedagógica em sua possibilidade; contudo, a vivência investigativa no conjunto da etnopesquisa, no seio destes espaços semimilitarizados, podem apontar ou não para um influxo dinâmico do não abandono do aluno-militar perante sua natureza juvenil, ou resistente – até onde possa – de regras estanques sem que, necessariamente, aponte-se para a desobediência caracterizante da insubordinação militar. Diz-se disso, uma vez que não é completamente perceptível uma condução estática pelos gestos sensoriais distintos dos alunos de tais estabelecimentos, conforme corrobora Bello<sup>62</sup> (2014):

[...] embora esse modelo persista por força do invariante cultural dominante nas escolas, em especial, nas instituições de ensino tradicionais, vejo que, no interior dessas mesmas escolas, existe uma prática pedagógica que representa parte da cultura da própria comunidade escolar (BELLO, 2014, p. 1).

Expressivamente, se a colisão ideológica própria dos espaços militarizados diante daquilo que define um estudante infanto-juvenil à altura dos seus doze anos, por exemplo, no que se dá em torno de seu comportamento pré-adolescente, Toffler (1973, p. 342) contribui sobejamente quanto desafia a “todos aqueles que afirmam a validade dos atuais currículos deveriam ser obrigados a explicar a um rapaz de quatorze anos porque a álgebra ou o francês, ou qualquer outra matéria são essenciais à sua formação. As respostas dos adultos são quase que invariavelmente evasivas”.

Assim, dissecando fundamentalmente a expressão invariante cultural, em primeiro plano a cultura estaria ligada às condições próprias de conceitos-chaves que possam definir valores, normas e tradições que afetam a forma como indivíduos de um grupo particular em como percebem, pensam, interagem, comportam-se e fazem julgamentos sobre o mundo deles (CHAMBERLAIN & MEDEIROS-LANDURAND, 1991). Diante disso, um colégio de natureza militar receberia tal ativo o que, a princípio, levaria adiante, invariavelmente. O que se estuda, deste ponto em diante, seria a capacidade destes colegas (em nosso caso, alunos do PROERD) em interagirem o suficiente no sentido de suplantar tais barreiras culturais sem

---

<sup>62</sup> A professora Olidnéri Bello defendeu tese de doutoramento junto à Universidade da Madeira com o tema “A possibilidade de uma prática inovadora num trabalho interdisciplinar do Colégio Militar de Fortaleza.

necessariamente atuarem no contexto de uma contracultura institucional autonomista e emancipacionista (MACEDO & AZEVEDO, 2013).

Concomitantemente, no tocante a apropriação do conhecimento por parte dos aprendentes, qualquer conduta contrária a essa percepção deveria ser considerada idiossincrática (FINO, 2006), estereotipada e contraproducente ou como distingue Brazão (2008, p. 20): “ao situarmos na escola o campo de observação do estudo, olhar criticamente a sua cultura, constitui o primeiro procedimento a adoptar, um olhar que perspetive uma intervenção e que não corrobore com qualquer invariante cultural presente”.

Neste diapasão, mediante uma endoetnografia (LAPASSADE, 1999) agora sobre o crivo dos próprios alunos do que seria no Colégio da Polícia Militar em relação ao invariante cultural, tal aspecto deveria funcionar como pedra de tropeço quanto à apropriação do conhecimento por parte do aprendente. Vale, todavia, dar voz aos próprios alunos no contraponto da escolar militar e o invariante cultural para fins de elucidação etnográfica:

*Gostei bastante das aulas, aproveitei bastante e gostei muito das aulas do professor sargento A e do jeito que ele ensina. Eu acho que falo por todos que tiveram a oportunidade de ter as aulas do sargento A. que nós queremos ter no próximo ano; mas voltando ao assunto das aulas nós aprendemos muito sobre as drogas e sobre a violência e também como evitar alguns tipos de situações que podemos passar com as drogas e nós também aprendemos os tipos de drogas como já citei das mais leves as mais pesadas (aluna C., 11 anos, grifo nosso).*

*Gostei muito do PROERD, por isso nunca fumarei e beberei, pois sei que isso faz mal a várias partes do corpo, principalmente no cérebro, pulmão e coração. Pensando sobre o futuro do planeta e de seus habitantes, o PROERD preocupa-se em ajudar a sociedade a dizer não às drogas e à violência. Falarei o que aprendi aos meus familiares e aos amigos e essa será uma lição de vida que nunca esqueceremos. (aluno P., 10 anos, grifo nosso).*

Pelo que se apresenta, na fala dos próprios alunos inquiridos no contexto da etnopesquisa, o viés educativo imprescindível sem a escola formal, ou o espaço das concretudes reprodutivas das ideologias dominantes desde a consolidação das sociedades do capital, ou mesmo como sustenta Papert (2008, p. 76) ao afirmar que “a escola não possui na sua natureza institucional a concepção de que os professores exercem um papel criativo; ela os vê como técnicos fazendo um trabalho técnico”, existiria a possibilidade da aprendizagem sem embargos

da ruptura causada no seio do invariante cultural. Isso porque tais propostas pedagógicas consolidadas em suas práticas (no PROERD) poderiam considerar tal possibilidade, ou como aponta a aluna em sua expressão infantil:

*Durante as aulas tive a oportunidade de aprender a me defender das pressões que poderão um dia vir a me influenciar a experimentá-las, como também ajudar meus amigos e familiares a tomarem conhecimento sobre esses perigos. Além de todas essas informações achei muito importante e esclarecimento sobre o bullying e as consequências que ele pode causar na vida de uma pessoa. Diante de todo esse aprendizado, comprometo-me a divulgar e praticar tudo que aprendi durante as aulas (aluna R., 11 anos, grifo nosso).*

Não se pode deixar de afirmar, todavia, da leitura geralmente ideológica hegemônica descritora da função escolar enquanto organismo social no que tem patrocinado a formação de tantos jovens através da inculcação por vezes dogmáticas e menos pragmáticas em relação aos processos históricos. Por assim dizer, o invariante cultural poderia ser tomado como a atmosfera reinante nestes espaços formativos dos quais, em algum momento inibirá de morte a possibilidade da inovação pedagógica, ainda que, esperançosamente, através de Fino (2011b) advenha o alento substancial:

[...] é claro que um garimpeiro afortunado pode encontrar bolhas de inovação dentro de uma escola, num projeto em funcionamento, numa sala de aula com a porta fechada. Mas deve saber que essa inovação talvez seja mais provável em ambientes de aprendizagem menos marcados historicamente e culturalmente pelo velho paradigma (FINO, 2011b, p. 111).

Por fim, perceber o variante cultural em um colégio militar certamente poderia depender, conforme Macedo (2011, p. 81), de “triangulações ampliadas e relacionais”; ademais, à presença de exercícios críticos-reflexivos no contexto da seara investigativa dependente da percepção teórico-prática que pudesse embasar os vieses sócio-político-pedagógico pertinentes. Por óbvio, o que se deve compreender é da abertura desta condição no campo do possível uma vez que: “apresenta uma base epistêmica dialógica, assentada no caráter emancipador e argumentativo, num exercício pleno de comunicação que se nutre no diálogo, sendo, este, estabelecido entre sujeitos e saberes locais envolvidos num contexto interativo que é o político, histórico e social” (OLIVERIA e SILVA, 2011, p. 134 apud SANTOS, 1987).

#### **4.4.2 Corpos docente e discente do PROERD no Colégio da Polícia Militar do Ceará: possibilidade de instâncias compensatórias em relações expandidas**

A educação brasileira, em toda sua presença no território nacional, tem sido marcada por construções sociopolíticas que apontam para uma centralidade na perspectiva livresca<sup>63</sup>, intelectualista e enciclopédica, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL, iniciado no Brasil ao raiar do ano de 1968, que tinha como objetivo levar os alunos a ler e escrever, tão somente, à ausência de um transcurso criativo na formação do homem como ser crítico-transformador (BELLO, 1993).

Assim, buscar compreender as dificuldades próprias destes organismos para fins de obtenção de seus objetivos fundantes em suas existências, levará o investigador a refletir acerca de enfrentamentos atuais, sobretudo quando são lançadas luzes sobre a aprendizagem. Deve, assim, a etnopesquisa buscar desvendar tais enigmas perspectivando compreender os meandros da educação tradicional ante a inovação pedagógica. Com o Colégio da Polícia Militar do Ceará não seria diferente, afinal, como defende Prensky (2017, p. 119), “as crianças de hoje têm mais poder de aprender sozinhas do que no passado. A educação tradicional não se encaixa mais na necessidade delas”.

Quanto aos professores do PROERD<sup>64</sup>, ou policiais militares que investem neste programa para fins de apropriação do conhecimento a partir dos alunos no tocante às drogas e à violência, já apresentadas tais condições e circunstâncias em capítulos anteriores, estes profissionais por suas importâncias no contexto organizacional, em especial quando os conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas configuram-se em uma nova fronteira de atuação profissional, como é o caso do PROERD (TASCA *et al.*, 2012), para tanto, quanto à aprendizagem, há de se observar suas capacidades percepto-cognitivas auferindo-lhes o experiencial em suas próprias cosmovisões, afinal:

---

<sup>63</sup>Uma concepção que tende a desconhecer a educação como esforço voltado à capacidade inventiva-criativa do aluno, ou seja, que decorre da simples presença do saber, em detrimento da conexão emancipatória constituída por intermédio deste saber (LAROSSA, 1997).

<sup>64</sup>Estes profissionais já têm sido apresentados com minúcias no subtítulo “O PROERD e seus policiais professores” como matéria do capítulo I desta tese.

Aprender não é apenas aprender isso ou aquilo; é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser este ‘diferente’; É por isso que me arriscaria a dizer que o acto de aprender transformado em ‘acto de investigação’ poderia permitir aos aprendentes desenvolver a sua criatividade, as suas habilidades, a sua capacidade de avaliação (autoavaliação e coavaliação, valor extraído e atribuído [...], à sua capacidade de comunicação e de negociação [...]) (JOSSO, 2002, p. 184, grifos do autor).

Isso quer dizer que cada profissional deste deve admitir para si posturas dessemelhantes do tradicional haja vista os alvos buscados, ou conforme Fino (2011b, p. 115), se “não chega para provocar as rupturas, os saltos, as discontinuidades que constituem [...] a inovação pedagógica”. Estamos falando desta forma porquanto, primeiro, tratam-se de conhecimentos que fogem ao percurso natural curricular de qualquer escola regular; segundo, tal conhecimento é trazido para dentro de uma escola militar, ou previsível de um invariante cultural acentuado e, por último, o público-alvo são crianças entre dez e doze anos, portanto requerentes de acompanhamentos distintos sobretudo em relação a temas tais como drogas, violência, *bullying*, etc.:

É preciso estar atento para *os gritos silenciosos* de crianças e adolescentes que, muitas vezes, inconscientemente revelam situações de violência que estão sofrendo. Somente sua observação atenta sobre o comportamento e as atitudes dos jovens pode revelar situações de violência embrionária (SCHELB, 2008, p. 165, grifo do autor).

Tratando agora dos alunos do PROERD do 5º ano do Colégio da Polícia Militar, como já informado, estão entre dez e doze anos, meninos e meninas, tratam-se de estudantes como em qualquer outro lugar: eles brincam, sorriem, conversam, silenciam, choram, enfim. O que é esperado por muitos é porque compõem um colégio militar seriam plenos em suas diferenças adotando posturas militarizadas ou próprias da caserna. Referente a isso, sob um prisma global:

[...] de um contexto a outro, de uma época a outra, os jovens desenvolvem outras funções e logram seu estatuto definidor de fontes diferentes: da cidade ou do campo, do castelo feudal ou da fábrica do século XIX. Tampouco se pode imaginar que a condição juvenil permaneça a mesma em sociedades caracterizadas por modelos demográficos totalmente diferentes” (LEVI & SCHMITT, 1996, p.17).

Com o Colégio da Polícia Militar do Ceará, em quaisquer circunstâncias, não seria diferente, ou pela fala de Bello (2014, p.152) “tratam-se de experiências [...] para tal, as atividades pedagógicas precisam ser construídas por docentes mediadores e por discentes-sujeitos da construção de sua própria aprendizagem”, que agem com naturalidade como demonstra a fotografia que segue.

**Fotografia 3: Festejos do dia das mães no Colégio da Polícia Militar do Ceará e o registro do comum: lágrimas e sorrisos infantis que se misturam.**



Fonte: <http://cpmgef.com.br/>. Acesso em 18 dez. 2017.

No que tange aos atributos relacionais (para)militares do colégio em estudo, ou o *habitus* em Bourdieu (1993) e Durkheim (1995) dos seus alunos naquele espaço educativo, necessário se faz buscar abrigo epistemológico quanta a estas antinomias aluno e colégio, indivíduo e sociedade na construção e apropriação do conhecimento. A melhor percepção seria, mediante pesquisa etnográfica, o quão comprometedor seria o *mínus* militarista em relação à capacidade destes mesmos alunos em aprender; no contraponto deontológico, vislumbramos o

manifesto utilitarista (da aprendizagem) defendido pelo Colégio da Polícia Militar da Bahia em seus documentos<sup>65</sup> internos:

Art. 5º. São objetivos do Colégio da Polícia Militar:

I – Proporcionar educação básica nos níveis escolares de ensino fundamental e ensino médio;

II – *Desenvolver a capacidade de aprender*, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e possibilitando o prosseguimento de estudos;

III – *Promover o desenvolvimento da compreensão do ambiente natural e social*, do sistema político, dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;

IV – *Proporcionar o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem*, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, aprimorando o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (Grifo nosso).

Designadamente em relação aos participantes desta pesquisa, em primeiro plano foram buscados os próprios alunos do PROERD no Colégio da Polícia Militar do Ceará. Em um segundo momento, foram investigados também professores e pais, uma vez que entendemos a dimensão relacional na apropriação do conhecimento entre os aprendentes e esses personagens em suas respectivas atividades – sejam nas relações professor e alunos ou pais e alunos.

O segmento *estudante* foi composto a partir dos membros matriculados e participantes do 5º ano do ensino fundamental do ano letivo de 2017, num total de quatro salas de aulas perfazendo um universo de 110 alunos (61 meninas e 49 meninos), que têm participado do PROERD e, portanto, sujeito do nosso escopo etnográfico. Destes, segue um universo de maioria feminina com 55 % de meninas e 45 % de meninos o que denota a total ruptura da busca ao acesso de um ambiente (militar) outrora masculino em sua essência, hoje povoado também por cabelos longos, brincos, esmaltes e batons e tudo mais que compreenda a natureza da aparência feminina que, certamente, contribui para o universo multicultural trazido por todos em suas respectivas experiências de vida.

No tocante às estruturas familiares desses alunos, e, por conseguinte, a percepção da medida de exposição às drogas e à violência, teoricamente pode ser observado o grau de

---

<sup>65</sup>Diretriz educacional nº 001, de 15 de janeiro de 2015, da Colégio da Polícia Militar da Bahia. Visível em <<http://www.pm.ba.gov.br/images/files/REGIMENTO%20INTERNO%20DOS%20CPM.pdf>>. Acesso em 13 de janeiro de 2018

vulnerabilidade dessas crianças a partir da família no contexto de suas relações, sem embargos da certeza do papel primário familiar quanto à missão de preparar as futuras gerações rumo ao porvir, do que para Brambatti (2010):

A família é o primeiro contexto na qual a criança desenvolve padrões de socialização, deste modo, ela se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de vida primária que vai refletir na sua vida escolar. Sendo assim, o sucesso da tarefa da escola depende da colaboração familiar ativa. (BRAMBATTI, 2010, pp.14-15)

*Interna corporis*, ou no ambiente escolar do Colégio da Polícia Militar, investigou-se também a autonomia concedida ao aluno no que se refere à sua condição de estudante e, portanto, aquele que deve estar vinculado ao aprendizado, aos (des)encontros metacognitivos, a uma parametrização autocompensatória de seus alvos e objetivos e à descoberta de si mesmo. No tocante a demandas de natureza restritivas ou limitantes embutidas em comportamentos militarizados, a distinção de Brito (2016, p. 42) é que “segundo os preceitos e valores da filosofia militar, não há o que se dizer em cerceamento, os discentes [...] criam em si um sentimento de disponibilidade para o novo” o que pode reforçar a previsão da igualdade criativo-inovadora da parte dos alunos de um colégio militar em comparação a alunos de colégios regulares. Objetivamente, o alvo é procurar entender no âmbito da etnopesquisa se estes alunos podem desenvolver-se em seus espectros cognitivo-psicossociais e o quanto esta ou aquela prática pedagógica pode ser considerada inovadora, do que para Bello (2014):

[...] inovação pedagógica não corresponde com o *status quo* da escola. Pelo contrário, passa pelo rompimento com o que se determinou como afazeres do professor e obrigações do aluno. Assim, o invariante cultural se desfaz para refletir a cultura emergente dos sujeitos envolvidos no processo educacional (BELLO, 2014, p. 39).

De igual modo, buscando expandir a leitura que possa refletir os aprendentes no bojo da investigação como os respectivos *backgrounds* demonstradores dos seus universos pessoais, bem como a captura do desígnio etnográfico conforme o imaginário social dos alunos (GIROUX, 1988; MONTEIRO, 2010), especificamente em relação ao ambiente familiar, consideramos a profissão e a escolaridade dos pais o que pode explicar a origem dos alunos investigados como suporte no ambiente da etnopesquisa:

**Quadro 31: Profissão e escolaridade dos pais das turmas do 5º ano A do Colégio da Polícia Militar que participaram do PROERD/2017.**

PAI		MÃE	
PROFISSÃO	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO	ESCOLARIDADE
bombeiro militar	médio	secretária	médio
supervisor de vendas	médio	vendedora	médio
vendedor	superior	do lar	superior
segurança	superior	do lar	superior
microempresário	superior	do lar	superior
policia militar	superior	pedagoga	superior
promotor de eventos	médio	caixa	superior
policia militar	médio	do lar	médio
policia militar	superior	eletricista	médio
policia militar	superior	enfermeira	superior
cantor	médio	comerciante	superior
policia militar	superior	cabelereira	superior
chefe de manutenção	médio	do lar	médio
falecido	-	secretária	superior
vigilante	superior	técnica produção	médio
policia militar	superior	do lar	médio
comerciante	médio	do lar	médio
bombeiro militar	médio	do lar	médio
policia militar	médio	socorrista	médio
confeccionista	médio	telefonista	superior
autônomo	médio	do lar	médio
comerciante	médio	enfermeira	superior
policia militar	superior	do lar	superior
policia militar	superior	ouvidora	superior
agrônomo	superior	repcionista	médio
policia militar	superior	costureira	médio
policia militar	superior	do lar	médio
agente administrativo	médio	comerciante	médio
policia militar	superior	médica	superior

Diante das informações acima, perscrutado o perfil socioantropológico (ANDRE, 1997) dos pais dos alunos do PROERD, consideradas a profissão e a escolaridade dos pais, Bello (2014, p. 143) dispõe que “aos pais, ao fazerem esse acompanhamento, estarão auxiliando as crianças a terem hábitos de estudos, sem os quais não se criam condições básicas de aprendizagem”.

**Quadro 32: Profissão e escolaridade dos pais das turmas do 5º ano B do Colégio da Polícia Militar que participaram do PROERD/2017.**

PAI		MÃE	
PROFISSÃO	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO	ESCOLARIDADE
policia militar	superior	do lar	médio
autônomo	superior	do lar	médio
agente de endemias	superior	do lar	médio
guarda municipal	superior	auxiliar produção	médio
agente de saúde	médio	funcionário público	superior
policia militar	médio	atendente	médio
autônomo	médio	repcionista	médio
porteiro	médio	do lar	médio
policia militar	médio	cabelereira	médio
vigilante	médio	do lar	médio
autônomo	superior	do lar	médio
funcionário público	superior	do lar	súperior
policia militar	médio	do lar	médio
professor	superior	do lar	médio
comerciante	médio	secretária	superior
autônomo	médio	vendedora	médio
policia militar	superior	do lar	médio
policia militar	médio	do lar	médio
policia militar	superior	caixa	médio
empresário	médio	do lar	médio
agente de trânsito	médio	funcionário público	médio
policia militar	médio	do lar	médio
administrador empresas	superior	professora	superior
microempresário	médio	corretora	médio
enfermeiro	superior	do lar	médio
agente administrativo	superior	corretora	médio
policia militar	médio	do lar	médio
bombeiro militar	superior	corretora	superior

Segundo tais informações, no concurso de ações de natureza familiar e escolar, esta simbiose etnopesquisada pode demonstrar o grau de emancipação do aluno, seu pertencimento, sua autovalorização, e, sobretudo, a capacidade de aprender mediante uma pactuação endógena entre seus precursores heterogêneos e multirreferenciais.

**Quadro 33: Profissão e escolaridade dos pais das turmas do 5º ano C do Colégio da Polícia Militar que participaram do PROERD/2017.**

PAI		MÃE	
PROFISSÃO	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO	ESCOLARIDADE
motorista	médio	costureira	médio
enfermeiro	superior	assistente social	médio
policia militar	superior	secretária	médio
motorista	médio	professora	médio
policia militar	médio	costureira	médio
policia militar	médio	do lar	médio
cobrador	médio	atendente	médio
policia militar	superior	do lar	médio
policia militar	superior	do lar	médio
funcionário público	superior	eventos	superior
autônomo	médio	engenheira	superior
comerciante	superior	comerciante	médio
agente administrativo	superior	analista contábil	superior
policia militar	superior	do lar	superior
policia militar	superior	vendedora	médio
comerciário	superior	atendente	médio
policia militar	superior	do lar	médio
policia militar	superior	administradora	superior
policia militar	superior	guarda municipal	médio
empresário	médio	doceira	médio
engenheiro	superior	enfermeira	médio
policia militar	médio	bancária	superior
carpinteiro	médio	do lar	médio
segurança	médio	do lar	médio
comerciante	médio	coordenadora	superior
serviços gerais	médio	do lar	médio

Conforme tais indicadores, conjuntamente, observa-se o papel dos pais ou responsáveis contextualizando as famílias com possibilidade de parceiras no conjunto do processo; corresponsáveis, devem complementar a ação educativa, reconhecendo a escola num papel eminentemente socioeducativo, que consolida os valores, estimula a iniciativa e a criatividade, proporciona uma tomada de decisões em benefício da coletividade.

**Quadro 34: Profissão e escolaridade dos pais das turmas do 5º ano D do Colégio da Polícia Militar que participaram do PROERD/2017.**

PAI		MÃE	
PROFISSÃO	NÍVEL ESCOL	PROFISSÃO	ESCOLARIDADE
policial militar	médio	vendedora	médio
caminhoneiro	médio	autônoma	superior
engenheiro agrônomo	superior	pedagoga	superior
policial militar	superior	do lar	médio
policial militar	médio	vendedora	médio
comerciante	médio	agente administrativo	superior
gerente	médio	diarista	médio
policial militar	médio	do lar	médio
policial militar	superior	comerciante	médio
policial militar	médio	do lar	médio
frentista	médio	vendedora	médio
policial militar	superior	do lar	superior
taxista	superior	do lar	superior
assessor	superior	fiscal caixa	médio
policial militar	superior	do lar	médio
militar da aeronáutica	superior	analista de TI	superior
comerciante	médio	comerciante	médio
policial militar	médio	do lar	médio
policial militar	médio	enfermeira	médio
policial militar	médio	vendedora	médio
policial militar	superior	boleira	médio
policial militar	superior	do lar	superior
policial militar	médio	do lar	médio
motoboy	médio	caixa	médio
entregador	médio	aux. dentista	médio
motoboy	médio	professora	superior
policial militar	médio	do lar	médio

Fonte: Secretaria estudantil do Colégio da Polícia Militar.

Por fim, possibilitado o acesso ao campo para este investigador desde o contato primário como o diretor do colégio, os professores regulares, os professores militares do PROERD, os próprios alunos em si como público principal da pesquisa e os pais destes, a partir da condição dialética construída na convivência com os investigados, pode ser dito que a imersão se deu para fins da elucidação etnometodológica, ainda “que a base conceitual da multirreferencialidade implica numa posicionalidade política aberta às incompletudes, ao não-saber” (MACEDO & AZEVEDO, 2013, p. 104).

#### 4.5 Os alunos do PROERD do Colégio da Polícia Militar e a relativização de conceitos etnopesquisados na possibilidade desconstrutiva de paradigmas

Revolvendo os conceitos pedagógicos etnopesquisados que poderiam ser confrontantes do que se espera em um colégio militar perante a inovação pedagógica, investigar o PROERD como possível elo entre estes dois mundos (inovação versus militarização) seria um imperativo espectral sobretudo quando se contextualizam conceitos relativizados e quebra de paradigmas. Assim, dentro de uma relevância sociocultural, captar novas experiências nas dimensões humanas respeitadas a compreensão das diferenças, vigente uma criticidade que ampare o contraditório, investigar o PROERD enquanto prática pedagógica pode trazer uma nova dimensão do saber.

Ao mesmo tempo, o senso comum poderia assinalar um colégio militar em sua intransponibilidade ou estaqueidade no que tange ao desenvolvimento de práticas pedagógicas convergentes para uma inovação pedagógica, ou, a partir de uma visão histórica (a exemplo de currículos escolares militares como efeito dos périplos positivistas dos oficiais que derrubaram a Monarquia<sup>66</sup> no Brasil ao final do século XIX), do que, por certo, seria necessária uma investigação que levasse esta ou aquela conclusão de natureza pedagógica. Quanto ao Colégio da Polícia Militar do Ceara, em seu Projeto Político Pedagógico - PPP em Ceará, (2014), vemos:

Não propomos uma escola utópica, irreal, impossível, mais uma escola criativa, solidária, planejada, acolhedora, segura e que, sobretudo, dê condições para que nossos alunos *aprendam e sejam capazes de transformar a sociedade num processo humanitário*, no qual o homem (aluno) é o criador de sua vida, como vida humana, amoldada às circunstâncias *conforme sua vontade e necessidade*. (CEARÁ, 2014, p. 12, grifo nosso).

Portanto, transversalmente, investiga-se etnograficamente se esta percepção se materializa em sala de aula e, especialmente, se o PROERD em seu cerne pedagógico pode e tem contribuído com esta condição desenvolvimentista. Naturalmente, na qualidade de investigador, consideramos não ser dado direito de modificar o que quer que seja no ambiente

---

<sup>66</sup> Vários fatores levaram ao fim da monarquia, mas quem a empurrou ao desfiladeiro, foi sem dúvida o Exército e um setor expressivo da burguesia cafeeira de São Paulo (FIGUEREDO, 2011, p. 137).

investigado seja por questões de natureza ideológica, valores, opiniões ou preconceitos do pesquisador (COCOZZA & BARANAUSKAS, 2003). Ademais, diante de conceitos arraigados em ambientes desta natureza, ao investigador etnográfico escolar cabe a verificação da aprendizagem como pano de fundo de uma possível inovação pedagógica numa perspectiva contextualizada conforme o objeto da pesquisa, mesmo que busque compreender o aluno mais humanístico embora que não em detrimento do perfil tecnocrático (militar) em voga na escola investigada, conforme se vê na fotografia abaixo:

**Fotografia 4: Professor Cabo C. e seus alunos: “um agente de socialização muito significativo para a infância” (SARAMAGO, 2001, p. 10).**



Fonte: <http://cpmgef.com.br/>. Acesso em 12 dez. 2017.

Outro aspecto buscado diz respeito aos princípios conceituais da escola pesquisada no que pese a sua natureza, ao tempo que se relativizam seus preceitos modificando ou não, concedendo ou não, à percepção de práticas divergentes. Explicando, o quanto se faz possível ofertar conhecimentos novos, a exemplo do PROERD – além do currículo regular –, mediante práticas novas? Quanto litigante poderia parecer? Novamente, vislumbrando o PPP em Ceará (2014), do Colégio da Polícia Militar, temos:

Os princípios fundamentais nos quais a escola se fundamenta em defesa do *desenvolvimento livre do homem* são baseados nos valores universais que, apesar de toda controvérsia, existem e criam perspectivas determinadas na vida cotidiana, sendo preciso oportunizar as condições de enfrentamento e encorajamento, e de possibilidade de organização para efetivar sua formação humana e plural. *O ponto de partida é a prática social inspirada no respeito, na ética, na solidariedade, na humildade em aprender e na confiança* (CEARÁ, 2014, p. 55, grifo nosso).

Buscando compreender ainda mais os preceitos possivelmente antiparalisantes da prática pedagógica inovadora no colégio sob investigação etnográfica, cada expressão, gesto, sorriso, trejeito, código e linguagens dos alunos são estudados para fins de elucidação da prática pedagógica como inovadora ou não. Por óbvio, se faz no conjunto de todas estas expressões, mais as indagações investigador e investigado, mais as análises de artefatos alcançados, sendo provável que se alcance a elucidação da prática pedagógica modernizante e transformadora ou aquela que para Fino (2011b, p. 115) “precisamos de conhecer com que lente olhamos para as práticas pedagógicas, que nos permitam compreendê-las e interpretá-las, ao ponto de nos sentirmos aptos a concordar em que são, ou em que não são inovadoras”

Incidindo etnograficamente mais ainda no espaço investigado mediante a interação com seus atores, são observados nas alocações simples, assim como no contexto da entrevista semiestruturada, qual a percepção dos professores do PROERD enquanto mediadores do conhecimento, porquanto, voltando a Prensky (2017), temos:

O professor precisa ter um papel de mentor dos desejos do aluno, e não mero transmissor do conteúdo. A criança precisa hoje do professor não para receber conhecimento, que ela pode encontrar facilmente na internet, mas para guiá-la na busca do que gosta de fazer (PRENSKY, 2017, p. 118).

Naturalmente, em suas personalidades, esses professores, para mais ou para menos, se mostram capazes de expressar sobre inovação pedagógica mediante o que trazem como bagagem informativa. Todavia, o percurso etnográfico deve seguir a partir da livre expressão do pensamento que, naturalmente, materializa os conceitos respectivos. Observemos, portanto, as falas destes professores:

Considero o PROERD como inovação pedagógica por apresentar práticas pedagógicas dinâmicas, que se renovam, se adequam as especificidades desde a sua criação. O ensino do PROERD move-se. Temos ferramentas pedagógicas que inovam o processo de ensino, as dinâmicas, brincadeiras, músicas, mágicas contextualizadas são alguns exemplos. O educador social é um facilitador do aprendizado cooperativo, aperfeiçoando a relação com o educando, *fortalecendo o aprendizado significativo, desenvolvendo ainda habilidades e a construção do conhecimento pelo educando* (professor Sargento C., 42 anos, 13 anos de PROERD, grifo nosso).

O PROERD é uma ferramenta pedagógica que impulsiona o aluno a tomar suas próprias *decisões de forma crítica*, incentivando a externar uma postura positiva no meio social. Os próprios *alunos relatam estarem seguro do que aprenderam*. Informam que na própria escola, entre os alunos de outras séries, assim como na rua ou até mesmo em casa, já ajudaram alguém a ter consciência de não usarem drogas ou praticar violência (professor Sargento A. 39 anos, 13 anos de PROERD, grifo nosso).

Assim, a possibilidade da ruptura paradigmática (KHUN, 2009) se dá mediante a uma conjuntura plural trazidas pelos alunos, professores e os pais à medida que prototipam uma sociedade muito mais aberta e livre de ameaças tais como às drogas e à violência, porquanto todos nós aprendemos conforme nossas temporalidades. Igualmente, mesmo que por uma percepção hipocrítica, o alvo seria perceber conforme acentua Machado (2012, p. 153) que “a escola, o currículo e a família estão sempre “preocupados” em preparar as crianças para o futuro, como se o presente fosse apenas uma preparação para um tempo a ser vivido, e não para um tempo que está “sendo vivido” (grifo do autor).

Continuadamente, mediante investigação etnográfica, estudar em um colégio militar reconhecendo que “crianças do campo em aprendizagem se constituem uma bacia semântica rica em especificidades constitutivas de vida” (MACEDO & AZEVEDO, 2013, p. 124), tal condição reclama um apuro maior no tráfego etnopesquisado. Primeiro, vidas estão sendo escritas e, portanto, requerem um significado mais dilatado na construção do idealismo de seus precursores; naturalmente, tais condições não devem abraçar um utopismo pudico e inconsistente, senão conceder a esta mesma criança a possibilidade de um desenvolvimento emancipatório mediante os cuidados sábios com os afetos (FREUD, 1973). Em segundo, há de se perceber acerca da natureza adultocêntrica<sup>67</sup> (o que é esperado em uma unidade militar) em

---

<sup>67</sup>Importa sublinhar que todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, efectivamente, um acto simbólico de expressão de adultocentrismo e a projecção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana. Com efeito, a infância deve a sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao género masculino ou feminino, a seja qual fôr o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum (SARMENTO, p. 24, 2005).

referência, conforme acentuam Macedo e Azevedo (2013, p. 145), a uma “pedagogia que faz sua opção predominante e preponderante, como invenção moderna, pelo racionalismo, pelo que é mensurável, controlável, previsível, muito ao gosto dos ideários behavioristas”, ao tempo que qualquer reedição de normas ou condutas tradicionalistas – em confronto com a inovação pedagógica – poderia comprometer o fluxo da aprendizagem na (retro)alimentação dos saberes.

Outro aspecto a ser investigado na etnopesquisa diz respeito às relações constituídas entre os professores militares e alunos paramilitares no contexto do PROERD no Colégio da Polícia Militar. Deste modo, poder-se-ia esperar um distanciamento relacional entre tais personagens uma vez que interagem sob um regime de natureza castrense pelo que poderia caracterizar uma conduta reducionista conforme pontua Huntington (1998, p. 21): “as instituições militares de qualquer país são condicionadas por duas forças: um imperativo funcional, oriundo das ameaças à segurança dessa sociedade, e um imperativo social, advindo das forças sociais, ideologias e instituições dominantes dentro da sociedade”. Em nossa leitura, portanto, a investigação perquire a possibilidade de um imperativo funcional nas microrrelações que acontecem no interior do colégio militar, em sala de aula. Deste modo, observando sob um olhar multidirecional e translinear destas aproximações funcionais. Freire (2005) referindo-se aqueles que mediam o conhecimento, adverte:

Acho que o papel de um educador consciente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gesto do risco, a aventura de criar (FREIRE, 2005, p. 54).

Cabe agora, comparativamente, trazer a expressão do marco referencial doutrinário componente do Projeto Político Pedagógico (CEARÁ, 2014) do Colégio da Polícia Militar em relação à escola que se deseja:

É aquele que acolhe seus profissionais, alunos, familiares, interlocutores, respeitando seus medos, diferenças, ansiedades e potencialidades. É a que acalenta os sonhos individuais e coletivos daqueles que dela fazem parte, fazendo-lhes crer em si próprio e no outro, e no coletivo que o circunda, com a esperança de construção de uma nova realidade e que precisa contribuir com a sociedade pautada na ética e bom comum. Uma escola que, ao invés de reforçar as diferenças e as competições, reafirme a coletivização (CEARÁ, 2014, p. 41).

Por fim, mediante uma etnopesquisa crítica (MACEDO, 2000) – e comparativa –, e para que não jaza a informação tão somente na placidez do papel, deve ser trazida a fala do aluno, pai/mãe e professor, sendo estes que fazem o programa, para fins da compreensão da realidade observada ou conforme Coulon (1995, p. 15b), “trata-se da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais”; portanto, as falas a seguir indicam que: “aprendi que essas drogas prejudicam muito a nossa vida e eu não quero me prejudicar por um vício [...] com isso posso alertar meus amigos contra esse mal” (aluna M., 11 anos); “apesar de muito novo, as vivências do PROERD puderam alertar sobre as possíveis situações onde ele poderia estar exposto às drogas. O PROERD representou um pontapé inicial a partir do qual o diálogo sobre drogas com a família foi restabelecido” (mãe do aluno S., 11 anos); “falamos da importância de conversar em família e são muitos os relatos de alunos tratando com familiares que são usuários de álcool ou tabagismo. Por vezes os pais chegam para gente falando dos conselhos recebido dos filhos. Os conhecimentos adquiridos são muito importantes [...] essa nova postura acaba por influenciar ou pode influenciar os colegas (professor sargento A., 39 anos, 9 anos no PROERD).

#### **4.6 Em síntese**

Buscando efetivamente o que seria a etnografia para o discernimento real sobre a possibilidade de práticas pedagógicas inovadoras no Colégio da Polícia Militar do Ceará e tendo como público-alvo crianças na faixa etária de dez a doze anos de idade, em primeiro plano este investigador buscou trabalhar a convergência antropológica-sociológica do ambiente pesquisado.

Como já pautado, a lide se dá em um colégio de natureza militar onde persiste uma atmosfera castrense o que seria, a princípio, inibidor de práticas reconhecidas inovadoras para tais estruturas psicossociais. Assim, sobretudo discernir sob uma episteme antropossocial deveria ser o primeiro passo sob pena da não compreensão das origens e difusão dos saberes como invariante humana (MACEDO & AZEVEDO, 2013). Desta abertura, naturalmente, foi perseguido o contorno educativo, tanto no que tange à antropologia quanto à sociologia, ou a condição que poderia ser apontada como estruturas fortificadas da etnografia na qualidade de estado da arte deste capítulo, afinal, conforme Tramontini (2013):

É preciso se compreender que, individual e coletivamente, possui-se um saber antropológico, isto é, cada ser humano tem uma história de vida e este saber é uma contínua construção de conhecimentos, que permitem ao ser compreender a realidade de forma objetiva e subjetivamente, é uma ação que transforma o homem dando condições para que ele transforme a realidade (TRAMONTINI, 2013, p. 50).

Nesta arquitetura investigativa, designadamente em relação à perspectiva fundante do que seria, de fato, inovação pedagógica, duas abrangências naturais etnoperquisadas aconteceram em prol do alcance relacional dado entre investigador e investigado, quais sejam as de natureza institucional e político-pedagógica. Quanto a esta, o alvo antropológico pesquisado buscou elucidar no tocante aquele que media o conhecimento (o professor) se este se coloca, ao ver de Tardif (2006, p. 212), “formando um conjunto de representações a partir dos quais os docentes interpretam, compreendem e orientam” e qual o papel do aprendiz na moldura desta empreitada pedagógica. Quanto àquela, ou a institucionalidade, a indagação é o quanto intervém no sentido de obstruir os caminhos pedagógicos ou mesmo, ao contrário, sua capacidade de pavimentar estradas que conduzam à verdadeira apropriação do conhecimento por parte dos alunos? Pelo que sintetiza França (2011) quando pontua:

A educação deve apresentar-se com caráter de humanização entendida como os processos em que o homem é capaz de estabelecer intercâmbio com os demais indivíduos e também com a natureza. Esse processo pode acontecer a partir da escola que humaniza (FRANÇA, 2011, p. 152).

Na continuação do investimento de pesquisa, este investigador imergiu na conjuntura etnometodológica pautada na triangulação ou a concernência da observação participante, a entrevista etnográfica e o acesso aos demais recursos tangíveis disponíveis (artefatos), tudo isso através do que se tinha como descrição detalhada de comportamentos e fenômenos, experiências, produções audiovisuais, falas e, especialmente, a interação entre os indivíduos e grupos estudados em Patton (1980); Glazier e Powell (1992). Assim, perspectivando uma triangulação metodológica, o alvo tem sido arquitetar coerências e coesões da forma como explicam Denzin e Lincoln (2006, p. 19) quando preconizam que “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. De fato, nesta composição triangular conduzida por uma interdisciplinaridade que ratifique a necessidade ética confirmativa da validade dos processos

(SOUZA & ZIONE, 2003), a efetividade naturalmente acontece a partir de olhares múltiplos sobre o objeto de pesquisa.

Sem interrupções, dentro desse processo investigatório, pontuar o *locus* da pesquisa foi um ato natural para fins do reconhecimento onde se dá a investigação em suas peculiaridades existenciais espaciais. Deste modo, estar no Colégio da Polícia Militar do Ceará foi uma atividade exponencial quando acionados todos os sentidos ao que se percebiam os tantos relacionamentos possíveis naquele cenário educativo ainda que o laivo militarista com disposição nomeadamente aos eventos extraclasse, se fizesse presente. Assim, este autor etnograficamente afinou sua investigação no intuito de alcançar o quanto poderia ou não intervir no processo de aprendizagem mediante tais efeitos militarista ou mesmo no contexto da etnopesquisa – fato delineado no transcurso deste capítulo com suas devidas esclarecimentos.

Dentro deste mesmo diapasão investigatório relacional, dois temas importantes se colocaram no intuito da ampla apresentação da investigação qualitativa etnográfica, quais sejam o invariante cultural – que guarda sintonia com subtema previsto no parágrafo logo anterior –, e as relações expandidas no manifesto dialógico professor e aluno.

Por tais leituras, buscou-se apreender quais aspectos fusionais seriam capazes de amalgamar as inter-relações entre os personagens em um enredo dinâmico e de igual modo esdrúxulo no contexto da estrutura profunda do fenômeno (SOUSA, 2011), quando a mediação do conhecimento sobre a resistência às drogas e à violência se faz diferente do comum ou não se encaixa nos padrões considerados normais, afinal estamos falando de uma escola regular de educação curricular formal.

Finalmente, a possibilidade da desconstrução de paradigmas conforme Toffler (1973); Fino (2008a); Khun (2009) foi o derradeiro subtema etnopesquisado neste capítulo no intuito de alcançar a eventualidade de práticas pedagógicas inovadoras à sombra da ruptura paradigmática de Khun (2009), no que pese a emergência da análise institucional está ligada, em grande medida, à crítica da escola (BOUMARD, 2007), afinal, neste caso a aprendizagem sobre drogas e violência poderia acontecer em um colégio militar com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Por conseguinte, se para Macedo (2013, p. 132) o “incontornável fenômeno da interação enquanto ato constitutivo e que orienta a organização viva, principalmente o homem e a sociedade”, perceber e alcançar as vicissitudes da inovação pedagógica continua sendo um alvo dinâmico e permanente.

## **CAPÍTULO V**

### **O PROERD E A RESULTÂNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO CEARÁ-CPM: PROBLEMATIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Chegando ao capítulo central desta tese, considerando a participação ativa dos etnoinvestigados para fins de elucidação deste documento, sobretudo os alunos do PROERD do ano letivo de 2017 do CPM, seus professores e pais, este pesquisador em suas investidas locais, ou a manutenção do processo investigativo pela capacidade de estar com os alunos no interior dessa instituição e na intimidade da sala de aula, no diálogo franco com os aprendentes, docentes e genitores e, na interlocução comunicativa, pode finalmente construir o verdadeiro sentido ou significado da ação pela qual o trabalho se prestou, qual seja a possibilidade de uma inovação pedagógica no programa e escola acima mencionados pela leitura de suas práticas pedagógicas; assim, doravante, em respostas às perguntas no quarto capítulo declinadas, possam ser submetidas, conjunturalmente, a uma problematização, análise e discussão da parte deste investigador, ou como bem define Brazão (2008), em relação ao universo de pesquisa:

[...] como o conjunto de recursos partilhados por uma comunidade, o envolvimento dos alunos na construção de um empreendimento, e de forma coordenada, resulta em diferentes interpretações da ação. Nesse processo desenvolve-se significados diversos, situados e inter-relacionados (BRAZÃO, 2008, p. 195).

Deste modo, como ênfase prioritária, cabe a defesa da triangulação dos dados obtidos em campo composta pela observação participante, a entrevista etnográfica e a apreciação de documentos subjacentes (artefatos), tendo estes três componentes suprido o presente caderno com os conteúdos elucidários intersubjetivos necessários, a este investigador, por óbvio, coube principalmente a missão exponencial da observação participante (já tratada neste compêndio)

com todo o seu potencial implicativo em prol da investigação; para tanto, fazer-se igual aos alunos na qualidade de conduta irrevogável e intransferível – embora autoconfrontando-se contra as vagas próprias do adultocentrismo – foi uma necessidade premente, fosse nos intervalos de aula na tentativa da captura de vieses psicossociais latentes dos estudantes, fosse pela disposição do sentar-se com os professores no decurso da aula, fosse na espera dos pais ao final do tempo de aula quando vinham tomar seus filhos de voltar no intuito de levá-los ao lar, tudo isso sem embargos quanto à complexidade como referente epistemológico, porém sustentando uma certa desconsideração pelo dado complexo (SABIRÓN & ARRAIZ, 2005).

Vale, fundamentalmente, pontuar o papel das crianças investigadas, especialmente em seus universos sociais-escolares, como um quadro que este investigador buscou a moldura que pudesse acomodar suas experiências culturais (dos alunos) no universo da etnopesquisa ainda que “as fronteiras dessas culturas são permeáveis” (GUERRA, 2002, p. 192). Tais conhecimentos dos aprendizes por certo delineiam o contexto plausível da aprendizagem quando esta se materializa pelas práticas pedagógicas (inovadoras), ao tempo que estes alunos estejam habituados a trabalharem de forma cooperadora-criadora, seguindo uma movimentação pedagógico-cognitiva daquilo que se possa apontar, de fato, como inovador.

Estas aprendizagens necessariamente poderiam requerer o engajamento de todos mesmo que o trabalho individual tivesse seu tempo devidamente providenciado. Daí, as atividades em duplas, trios, quartetos ou grupos maiores seguiam ligadas às competências requeridas para esta ou aquela prática pedagógica no contexto do PROERD as quais dissecamos no capítulo III desta tese e que poderão ser revisitadas no rol de indagações de natureza eminentemente práticas que devem acompanhar as letras subsequentes.

Quanto ao universo formal sob investigação, nomeadamente o centrismo militarista, no capítulo anterior foi trabalhado a presente condição assertiva, ao tempo que restou direcionado, sobretudo pelo discurso de alunos, professores e pais, que tal preceito não tem inibido a capacidade de aprendizagem dos alunos do Colégio da Polícia Militar, mesmo que esta perspectiva tenha sido baseada em conteúdos que fogem ao currículo formal (tanto naquela como em qualquer outra unidade escolar); afinal, a presente tese estuda as práticas pedagógicas do Programa Educacional de Resistências às Drogas e à Violência a serem avaliadas também como uma meta-aprendizagem que por certo requererá mais investigações para melhor elucidação.

Quanto às indagações que seguem, ao que se desejam concebidas para Fino (2000, p. 208) “numa tentativa reiterada de conferir à narrativa um caráter marcadamente interpretativo”,

é buscado contribuir de forma prática com a investigação, o que não poderia acontecer de forma diferente sobretudo quanto a pesquisa etnográfica foi a tônica no respectivo *fieldwork*, ou o Colégio da Polícia Militar do Ceará. Tais indagações, espera-se, jogam luzes sobre as práticas pedagógicas do PROERD na tentativa da fuga de qualquer conduta monotemática, senão abrangente até onde se alcance a verdadeira *performance* deste programa com inovação pedagógica ou não. Ao mesmo tempo, deve-se empreender uma dinâmica interpessoal e intrapessoal abrangente entre o investigador e os investigados partindo do princípio em Vygotsky (1981, p. 161) que “é através do outro que nós próprios nos desenvolvemos”.

Vale frisar, finalmente, para melhor compreensão, que tais perguntas não seguem um juízo de valor cronométrico ou sobrevalorativo, quando melhor se admite que transportam consigo uma carga meridiana onde todos os temas se justapõem no afã de se encontrar a resposta para existência ou não de uma inovação pedagógica no seio de um programa posto em prática em um colégio militar para um público de meninos e meninas pré-adolescentes.

### **5.1 Quais os aspectos de natureza educativa levaram o colégio da Polícia Militar do Ceará a trabalhar um programa educacional de resistências às drogas e à violência?**

Antes de iniciarmos qualquer leitura sobre os aspectos educativos que levaram o PROERD a inserir-se no Colégio da Polícia Militar do Ceará, programa que nomeadamente trabalha pedagogicamente a informação em como dizer não às drogas e à violência, necessário se faz procurar entender sobre os aspectos cognitivos na educação e suas implicações no desenvolvimento humano, daí chegaremos à mencionada unidade escolar.

Por assim dizer, a apropriação do conhecimento se dá mediante a aquisição de novas informações mais a integração desta com outras pré-existentes, ainda que requeira a compreensão do aprender com base no ajustar, adentrar, aprofundar e, finalmente, expandir os saberes. Por conseguinte, os tantos processos mentais que cooperam com tais procedimentos neurais podem ser traduzidos pela atenção e a percepção, à medida que se desenvolvem sob uma condição de maturação da memória e do raciocínio transversalizados pelos ritmos cognitivos, levando o aprendiz a se apropriar definitivamente do conhecimento. Vale, desta

forma, a ilação em Merleau-Ponty (1994, p. 132) quando dispõe que “não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese; é o corpo, quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios [...], e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele”.

Outro campo a ser estudado na educação pela compreensão cognitiva diz respeito à natureza biopsicocultural do homem, do que conlucio a drogatização, por exemplo, predispor três faces da natureza humana quais sejam a biológica, psicológica e cultural. Daí, entendendo que os aspectos sensório-motores (percepção e ação) são fundamentalmente inerentes à cognição (VARELA *et al*, 1996), perceber o aluno em seus multicontextos os quais se insurgem de sua corporeidade, seria um alvo do investigador etnográfico.

Retornando aos pontos notadamente relativos à educação, há de se considerar a experiência humana sobretudo aquela culturalmente incorporada, no que pese os conceitos mentalistas enfatizados pela compreensão do que se interpreta como conhecimento; este, por sua vez, em sua complexidade sensitivo-cognitivista como derivada do *cognoscere* ou o conhecer, para Nobrega (2005, p. 609) “não se deixa apreender pela perspectiva reducionista da intelecção, emergindo dos processos corporais”; assim, percepcionando o ambiente escolar a partir do enlevo cognitivo nos contextos das relações que de alguma forma levem às drogas e à violência, podemos nos transportar aos aspectos de natureza educativa do porquê tem sido um colégio (militar) levado a trabalhar um programa educacional de resistências às drogas e à violência em suas salas de aula.

Operacionalmente, é uma preocupação do país quanto à venda e consumo de drogas em território nacional, no que pese uma leitura muito mais forte ao enfrentamento puro ao tráfico em detrimento a uma prevenção primária sobretudo baseada na informação (mediação do conhecimento) – tendo sido tais pautas já elucidadas no primeiro capítulo desta tese. Quanto às medidas necessariamente profiláticas, o PROERD é apontado como uma ferramenta utilizada no âmbito das escolas públicas e privadas sendo levado a contribuir com esta disseminação do conhecimento sobre drogas e violência especialmente para um público-alvo infanto-juvenil, ou, conforme Benevides (2013), acerca da escola:

[...] ela é um lugar de antecipação. A estratégia da prevenção deve alcançar esse ambiente educacional, que muito embora atravesse, às vezes, uma série de problemas, sobretudo aqueles relacionados à violência, tem condição de construir ambientes de enfrentamento e de prevenção (BENEVIDES, 2013, p. 51).

Portanto, observe-se ilustrativamente, matéria publicada no jornal O Povo, de grande circulação no estado do Ceará, acerca do PROERD quanto à fala do aluno<sup>68</sup> A., deste programa:

O PROERD é um programa muito legal que significa Programa Educacional de Resistência as drogas e a violência. O Proerd entrou na minha vida para me levar para o melhor caminho. [...] meu professor do Proerd se chama Wellington. O Proerd me ensinou muita coisa legal e interessante, por exemplo, que só na fumaça do cigarro tem mais de 1.700 substâncias conhecidas e que o pulmão de quem fuma pode ficar preto e desaparecer. [...] não só eu, mas todos da minha família aprenderam muito com o PROERD. Não sabia que tinha tantos fumantes perto de mim e eu não fazia nada, agora sei e saio de perto.

Desta forma, o Colégio da Polícia Militar do Ceará implicado por esta condição de saúde pública, bem como os aspectos ligando à violência urbana reconhecida no Brasil por um matriz cultural com base no consumo de substâncias alucinógenas<sup>69</sup>, trouxe para seu interior tais saberes, embora fugindo ao currículo regular escolar ou aquele que deve suprir os que buscam o conhecimento de competências para as relações socioculturais predominantes, ainda que considere as realidades culturais (SOUSA, 2000b). Por conseguinte, houve por bem à referida unidade escolar ampliar seu escopo pedagógico e ofertar, para além do seu currículo clássico, uma informação inédita em sua realidade acadêmica que fosse capaz de transcender os saberes tradicionais escolares, desta sorte, conforme Costa (1999, p. 166), aquele em “que se colocam as parcelas da realidade que se levam à análise e conhecimento de educandos e educandas”, cabendo ao PROERD este alcance *extramuros* ao tempo que requeria a necessidade da inserção parental no âmbito do programa ora investigado na tentativa pelo que nos traz Sousa e Fino

---

<sup>68</sup>Disponível em:

<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/jornaldoleitor/2012/09/04/noticiasjornaldoleitor,2912940/proerd.shtml>. Acesso em 23 fev. 2018.

<sup>69</sup>No Brasil, até muito recentemente, o uso e abuso de drogas se constituía num problema à parte dos serviços de saúde e, portanto, do âmbito de serviços especializados. O problema maior era que grande parte dos estados brasileiros não possuía Centros de Referência para atenção aos usuários de drogas e para a capacitação de novos profissionais. Somente nos últimos três anos é que, por meio de várias Portarias, o Ministério da Saúde tem entendido a atenção ao uso e abuso de drogas aos Serviços de Saúde em geral, inclusive aos Programas de Atenção Básica à Saúde (Programa de Agentes Comunitários de Saúde – PACS e Estratégia Saúde da Família – ESF) (BRASIL, 2017, p. 35)

(2001, p. 380) de “ênfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola”.

Observe-se, deste modo, a fala do diretor<sup>70</sup> do Colégio da Polícia Militar e os tópicos educativos demarcatórios do PROERD no contexto da escola investigada:

O PROERD vai para além da estrutura regular de ensino do nosso colégio. Podemos até anunciá-lo como uma inovação pedagógica que de alguma forma contribui para um temperamento mais leve no âmbito desta escola militar. A bem da verdade, quando ele chegou em meados nos anos de 2010, nossos militares se sentiram desconfortáveis com a dinâmica desse programa: era muito animado, divertido e os alunos sempre foram alucinados pelos nossos professores do PROERD que são todos da tropa. Todos corriam para abraçá-lo como alguém muito querido – até entendermos aquele comportamento por parte dos estudantes, não foi muito fácil.

Hoje não, todos nós admiramos e respeitamos o programa. Eu diria que a diferença está no entusiasmo dos nossos alunos para com os conteúdos do PROERD, como eles se envolvem nas aulas, as brincadeiras, a animação, as discussões, as dramatizações e é sempre uma tremenda alegria que chega a ser contagiante. Eu posso dizer também que não interferimos com as práticas pedagógicas do PROERD, os alunos continuam entrando em forma quando chegam ao colégio, tem que andar sempre bem fardados com o cabelo cortado e as meninas como cabelo preso, porém em sala de aula os professores são autônomos e as aulas do PROERD já sabemos como funcionam.

Nesta linha de entendimento, buscando compreender os aspectos educativos que intentam amparar a permanência do PROERD no âmbito do colégio estudado, pode ser ressaltada a composição do PROERD no contraponto do invariante cultura – assunto já tratado no capítulo anterior, quando aquele diretor distingue “um temperamento mais leve no âmbito desta escola militar”. No que pese a perspectiva tradicionalista de uma unidade de ensino desta natureza, a simples presença de práticas pedagógicas diferenciadas aponta para algo dessemelhante e, portanto, destacável perante o tradicionalismo comum.

Logo, ponderando educativamente o discurso da liderança escolar sobre a presença do PROERD no Colégio da Polícia Militar, percebe-se em Fraga (2014, p. 160) que a “capacidade de diálogo do líder é essencial e mostra-se eficaz na medida em que a visão e a missão da organização e das tarefas dos colaboradores, que mais clarificados, agem com maior responsabilidade e comprometimento”. Desta feita, cabe ajuizar a propositura de Guedes e Oliveira (2016, p. 7) em relação à escola (não absolutamente o Colégio da Polícia Militar neste documento investigado) no que tange, sobretudo, aos seus colaboradores: “uma escola que sabe

---

<sup>70</sup> O Coronel Marcelo Praciano de Castro é pedagogo com especialização em Psicopedagogia clínica. E a fala daquele gestor foi obtida em entrevista direta em meados do mês de outubro de 2017.

se posicionar socialmente, que consegue mostrar o valor do conhecimento, despertar a paixão e o interesse dos alunos pelas coisas do mundo, que consegue decidir coletivamente seus projetos é uma escola que, certamente terá um eixo”, nomeadamente em relação ao Colégio da Polícia Militar, de forma complementar, estes educadores discernem contribuindo para o desafio abrangente e estimulador do que seria a educação na escola:

Talvez, nas escolas atuais, não se saiba responder sobre as funções da escola e da educação escolar, de integração, distribuição e subjetivação e principalmente, a da importância do conhecimento para uma vida digna. Há uma pergunta que subjaz: “para que serve a escola?” Qual o sentido da escola para os jovens de hoje? Como estabelecer os acordos necessários para uma vida de encontros humanizadores em sala de aula? Como lidar com os evidentes conflitos entre gerações, gênero, raças-etnias-religiões, saberes, próprios da instituição? (GUEDES & OLIVEIRA, 2016, p. 7, grifos do autor).

Buscando mais uma vez a fala do diretor do Colégio da Polícia Militar para fins de conclusão das razões educativas amparadoras do PROERD naquele estabelecimento, do que se tem lançado mão dos pais ou aqueles que mais vivem a vida comum dos alunos investigados, quando se observam as manifestações do que aprendem na escola e manifestam em suas vidas domésticas, temos:

Quanto aos responsáveis, eles são muito gratos, sempre nos procuram para agradecer dizendo que as crianças agora reclamam dos pais que fumam e bebem dizendo que dá câncer e causa acidente de trânsito. Meus filhos hoje já são adultos, mas se já existisse o PROERD naquele tempo, como certeza ia trabalhar para que eles também pudessem participar.

Por fim, na relação professor e aluno, no que possa esta composição contribuir para a aprendizagem, compreendendo que entre militares as relações são sempre formais, os traços comportamentais surgidos do programa, por certo, tem afetado o *status quo* da escola investigada. Deve ser notado, por exemplo, os diferenciais metacognitivos perceptíveis na fala do diretor em citação já mencionada, como segue: “os alunos sempre foram alucinados pelos nossos professores do PROERD que são todos da tropa. Todos corriam para abraçá-lo como alguém muito querido” e, ainda, “eu diria que a diferença está no entusiasmo dos nossos alunos

para com os conteúdos do PROERD, como eles se envolvem nas aulas, as brincadeiras, a animação, as discussões, as dramatizações e é sempre uma tremenda alegria que chega a ser contagiante”.

## **5.2 Maiormente em relação aos feitos educativos, quais informações foram necessárias que pudessem patrocinar a aprendizagem ou não do conteúdo proposto?**

Os capítulos II e III desta tese buscaram em suas respectivas áreas de atuação, inferidos pelo aprender é aprender com alguém (KUPFER, 1995), o quanto deveria a aprendizagem ocupar um espaço notável perante o esforço investigativo, sobretudo porque incidiu a percepção, segundo Macedo e Azevedo (2013, p. 147) que “as relações professor/aluno consubstanciam-se num campo fecundo para se compreender esta dimensão muitas vezes inconsciente e determinante de destinos escolares”; assim, aquele tomo trabalhou inovação pedagógica, aprendizagem e o cotejo frente às práticas pedagógicas tradicionais; enquanto este, a análise do livro do estudante PROERD como artefato matético e o processo de aprendizagem. Diz-se dessa forma, uma vez que o alvo racionalista seria dirimir qualquer imprecisão perante os ideários matéticos como pano de fundo desta etnopesquisa na busca das informações necessárias que pudessem patrocinar a aprendizagem (ou não) contextualizada através da inovação pedagógica possivelmente presente no referido programa.

Em primeiro plano, o *polemos*, ou necessariamente a polêmica – ou o confronto supraindividual, sempre esteve presente da parte deste que investiga, afinal suprir a pesquisa de meios que possam elucidar seus questionamentos tem sido a missão fundamental na multifacetada razão de ser de qualquer investigador considerando especialmente os valores que transversalizam o seu modo-de-ser (MAFFESOLI, 1998), porquanto pergunta-se no bojo dos feitos educativos: quais as informações patrocinadoras da aprendizagem daquilo que seria o PROERD no interior da sala de aula do Colégio da Polícia Militar?

Primeiro, baseado na condição da criança como ser que interatua com o meio, pois “interage com a cultura abstraindo - não só dessa cultura, mas, sobretudo do resultado dessa interação - os mecanismos de seu desenvolvimento” (BECKER, 2003, p. 26), observa-se uma

disposição docente em carrear esta discussão para os níveis intermediários do Ensino Fundamental<sup>71</sup> (no caso do PROERD, o 5º ano) do que para Löh (2007) o pressuposto seria a evitação do contato destas crianças com os narcóticos – e conseqüentemente com a violência urbana, uma vez que o foco recai nas implicações para o médio e longo prazo e os custos sociais reduzidos.

Quanto ao trabalho com adultos, deveriam ser consideradas outras abordagens (práticas) pedagógicas a serem estudadas em outros níveis específicos. Agora, dando vazão a esta leitura premunitiva, observe-se a fala<sup>72</sup> do policial professor V., 34 anos, há oito no programa:

Existem escolas que trabalho desde que iniciei minhas atividades no PROERD onde ex-alunos que hoje são adolescentes e alguns já na juventude, e demonstram quase que a mesma admiração para com o policial. O respeito e o afeto permanecem demonstrado à efetividade da mensagem preventiva.

Em um segundo momento, no que diz respeito ainda ao Ensino Fundamental, a perspectiva é que este aprendizado possa ir além das letras e números, sobretudo quando se apresenta a este público pré-adolescente o universo danoso das substâncias tóxicas e à violência mediante uma condição acessível de uma linguagem e simbologia apropriadas ao ponto em que aconteça a construção e apropriação do conhecimento (CARVALHO; KOSMOS; YAMAMOTO, 2015), mediante as tantas experiências matéticas em que possam estar expostos os aprendentes em suas aventuras rumo ao saber. Assim, os alunos abaixo sincronizam tal aprendizado conforme percepção natural em suas mundivivências, mesmo que em pouca idade:

O PROERD é um programa que ajuda as pessoas a pensar bem sobre as drogas, a violência, ao álcool, ou seja, a tudo de ruim, o PROERD me ajudou a também a ajudar outras pessoas a pensar sobre as drogas e ensinou o que elas fazem de ruim (aluna L., 10 anos).

Este projeto nas escolas é muito importante para alertar os jovens sobre o perigo de entrar em contato com a as drogas que pode levar à morte. A experiência foi muito boa em todos os sentidos, hoje me vejo maduro e esclarecido em relação a este assunto, e principalmente não entrar no mundo das drogas para não ter uma vida ruim (aluno G., 11 anos).

---

<sup>71</sup> A lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, determinou a duração de nove anos para o ensino fundamental no Brasil. Desta forma, a criança entra na escola aos 6 anos de idade e conclui esse nível de ensino aos 14 anos, no 9º ano.

<sup>72</sup> As falas contidas nesta tese foram obtidas entre os meses de maio e julho de 2017, por intermédio de entrevistas etnográficas, conforme Fino (2008b, p. 4).

Aprendi como resistir às drogas e à violência, bullying, bebidas alcoólicas. Isso que aprendi vai ficar para a vida toda. Aprendi sobre bullying, drogas, cigarros, maneiras de estar no controle, inalantes, bebidas alcoólicas, preconceito e o que fazer em algumas situações de perigo e situações de bullying (aluno F., 11 anos).

Neste interlúdio, a aprendizagem deve acontecer interativamente quando é oferecido aos aprendentes alunos do PROERD oportunidades dialogais para que sugiram, analisem, ponderem e considerem possibilidades (SOARES, 2016) em seus campos interacionais e intersubjetivos; por óbvio, à medida que vislumbram os professores alvos matéticos coerentes a serem alcançados, as pessoas que aprendem passam a ser tidas como “protagonistas da história de seu próprio desenvolvimento, interlocutoras de diálogo aberto com e em um mundo em permanente e absoluta dinamicidade” (ANGOTTI, 2006, p.17).

Outra informação com foco na leitura educativa proerdiana a ser colhida para fins da compreensão da aprendizagem tendo como instrumental este programa, baseia-se na investigação concernente ao grau de autonomia dada aos aprendentes considerando os seus tempos socioculturais e institucionais abrangentes, então indaga-se: primeiro, o quanto estariam aquelas práticas pedagógicas pautadas em concepções tradicionalistas e, portanto, voltado para um currículo regular mormente baseado em componentes políticos-ideológicos muito fortes? (SOUSA, 2011). Segundo, quais aspectos poderiam gerar entusiasmo, interesse e curiosidade (BONÉ & BONITO, 2016) na percepção do só se pode aprender aquilo que se ama? (MORA, 2013).

Assim, buscando alcançar tais dimensões socioculturais a fotografia abaixo pode constituir um predisponte aferível à medida que alunas do PROERD se dão à dança, o que, ao entender de Rosa (2008, p. 68), “o corpo que dança habita o mundo e o espaço, que ele mesmo é capaz de construir o seu repertório para realizar habilidades específicas que o tornem mais apto à ação”, tudo isso até onde se pode compreender para o PROERD como uma “forma de conhecimento que envolve a intuição, a emoção, a imaginação, a capacidade de comunicação [...] o uso da memória, da interpretação, da análise, da síntese e da avaliação crítica” (BRASIL, 1998b, pp.73-74).

**Fotografia 5: Alunas do PROERD apresentam-se em dança regional. À mesa, dois professores do programa acompanhando suas alunas.**



Fonte: [https://www.google.com.br/search?q=+de+%C3%A9+proerd&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiBjsiT8a\\_aAhUPCKwKHXapBE4Q\\_AUIDCgD&biw=1093&bih=510#imgrc=6BY8aAcLQr-QyM](https://www.google.com.br/search?q=+de+%C3%A9+proerd&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiBjsiT8a_aAhUPCKwKHXapBE4Q_AUIDCgD&biw=1093&bih=510#imgrc=6BY8aAcLQr-QyM). Acesso em 10 mar 2018.

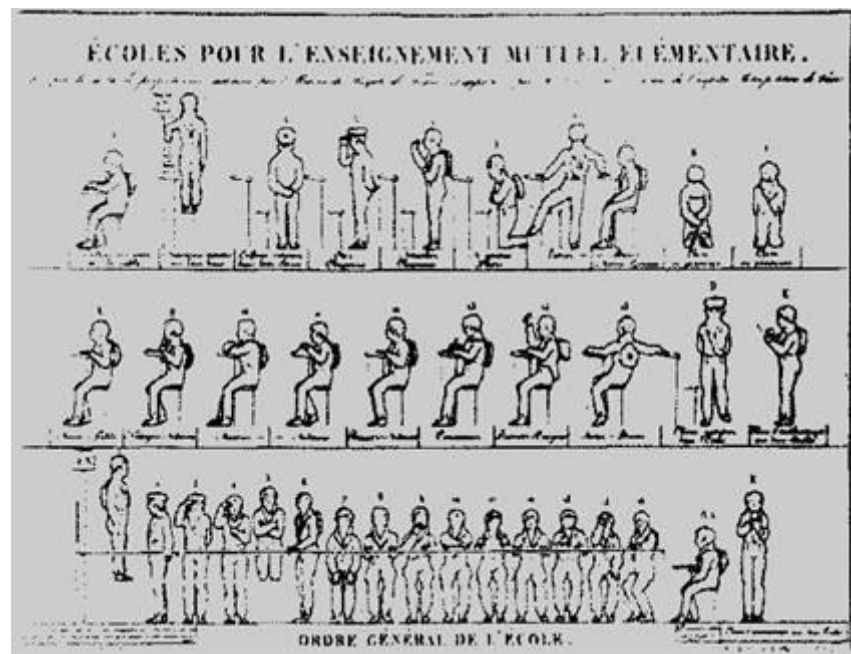
Deste modo, houve por bem a este investigador atentar para as limitações significativas do ambiente semimilitarista ao ponto de buscar compreender mesmo a liberdade corporal da parte de alunos do PROERD conforme preceitua Galeffi (2007, p. 98) quando aduz que “sem corpo não há sensibilidade, sem sensibilidade não há corpo”, atendendo à demanda dos feitos educativos conforme se vê neste tópico. Daí, buscar em Foucault (1987) foi um caminho natural em sua obra “Vigiar e Punir” perspectivando o papel do aluno na escola, esta como instrumento de sujeição, conforme aquele autor:

O hospital, primeiro, depois a escola, mais tarde a oficina (...) foram aparelhos e instrumentos de sujeição. Foi a partir desse laço, próprio dos sistemas tecnológicos, que se puderam formar no elemento disciplinar a medicina clínica, a psiquiatria, a psicologia da criança, a psicopedagogia, a racionalização do trabalho (FOUCAULT, 1987, p. 196).

Investigando, portanto, esta construção social (o Colégio da Polícia Militar) haveria de ser avaliada pois que mediante Foucault a escola moderna produz e reproduz um determinado tipo de escola regular (VEIGA-NETO, 2007). Então, ao examinar o PROERD no contexto da

escola mencionada, poder-se-ia estabelecer novos parâmetros críticos-sensoriais ao tempo que referido programa antes atuaria como laboratório para esta e outras investigações homeomorfas. Por conseguinte, de forma comparativa à fotografia anterior demonstrativa da liberdade de movimentos das alunas do PROERD, expõe-se a que segue ou uma litografia de uma escola elementar do século XIX, do que em Foucault (1987) se vê ratificada a assertiva de que tais estabelecimentos foram aparelhos e instrumentos de sujeição:

**Figura 8: Esquema de postura corporal da escola francesa de Port-Mahon do século XIX: triunfo da disciplina. Litografia de Hippolite Lecomte, 1818.**



Fonte: <http://3.bp.blogspot.com/F8TeqGPOgsc/UTvUQEyxqrI/AAAAAAAAABOU/brIsJXErFvE/s1600/vigilar+y+castigar+escuela.jpg>. Acesso em 21 mar. 2018

Vale, outrossim, a exposição da fala de Bello (2014, p. 96) quando especula que “talvez possa concluir que a escola fez pouco, porque passou grande parte do tempo a transmitir informações. A metodologia pedagógica aplicada não atingiu o aluno, e isso é motivo suficiente para a escola repensar suas práticas e promover a inclusão do aluno em situações interativas”, quando devemos considerar o discurso da aluna do PROERD denominada A., 10 anos, em seu depoimento introspectivo-afirmativo:

Muitas coisas boas aconteceram no PROERD. Sei que as drogas atrapalham nossas vidas, mexem com a mente e nos fazem tomar decisões erradas, além de prejudicar nossa saúde. As pessoas não devem fumar e beber, nem usar outros tipos de drogas para não ter problemas na respiração, no coração, no cérebro, rins e pulmões. Aprendi também que devemos evitar a violência, prevenir e se posicionar contra o bullying, **a base é fazer amizade e tomar decisões corretas para nos proteger.** (Grifo nosso).

Por fim, este investigador tem buscado assimilar as práticas pedagógicas do PROERD perante suas vivências com foco sobretudo na aprendizagem, ou seja, no que tange as amarras – se existentes ou não –, que poderiam embarreirar a produção e apropriação do conhecimento por parte dos alunos, daí tomar os retratos vivos destes exercícios multiculturais, a exemplo da dança, tem sido o alvo primário perseguido no processo investigativo.

### **5.3 Como foi trabalhada de forma inter-relacional a aprendizagem sobre o assunto drogas para um universo de pré-adolescente, dentro da faixa etária de dez a doze anos, e quais instrumentais foram utilizados?**

Buscando alcançar os principais meios de informação que possam trazer uma verdadeira elucidação do PROERD como inovação a partir de suas práticas pedagógicas em seus universos relacionais educativos, este investigador tem buscado parâmetros epistemológicos dentro e fora do contexto em alusão, ou o ambiente de educação onde se insere o programa sob investigação. Desta feita, a demanda a ser averiguada baseia-se no trabalho de aprendizagem em seus recursos matéticos implementados. Por este tempo, amoldar-se à atmosfera discente necessariamente tem se tornado o passo inicial desta pesquisa, quando se buscam indícios do espetáculo da linguagem ou a explosão comunicativa como teorias de Agamben (2013) indicadoras do manifesto da livre expressão dos atores envolvidos ou o favorecimento da comunicação em prol da aprendizagem.

Cabe, inicialmente, conceituar a expressão aprendizagem, todavia sob um viés ativo próprio dos espaços infanto-juvenis e, especialmente, quando à temática poderia pontuar drogas e violência como alvo matético. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura-UNESCO (BRASIL, 2014) no contexto de suas experiências em educação preventiva ao uso de drogas, traz de forma ressonante tais práticas pedagógicas invocando um aberto de oportunidades teledinâmicas construtoras e cooperadoras da aprendizagem:

Possibilidades de se expressarem com o uso da palavra, proporcionando o desenvolvimento do seu lado criativo por meio do uso da imagem;  
Oportunidades de desenvolver um trabalho de escrita narrativa (contos ou romances). As oficinas enfocaram atividades de técnica de escrita, assim como exercícios de leitura;  
Oportunidades de participarem de oficinas, tais como: Aprender com a Diferença; Revendo o Social, Redefinido os Conceitos de Amor e Poder; Se Todos Fossem Iguais, como é que Seria?;  
Liberdade individual, com a finalidade de se esboçar um diagnóstico do perfil da comunidade e debater as visões de cada um sobre a realidade, propondo-se uma postura progressista (BRASIL, 2014, p. 31).

Deste modo, tomando por base o que tem sido demonstrado sobretudo no capítulo III desta tese, onde são apresentadas as práticas efetivadas pelo PROERD no desenho de sua moldura matética, o alvo seria verificar uma educação transformadora, dialogal, recíproca e experiencial no desenvolvimento do aludido programa. Ainda que a busca pelo significado de inovação pedagógica eternize-se mesmo no comportamento humano dinâmico tanto de quem media esta aprendizagem como aquele que desenvolve e obtém esta condição em seu meio psicossocial-cultural.

Dentre outros, um determinado instrumental pedagógico que tem patrocinado a convergência da construção do conhecimento a quatro mãos no contexto do PROERD, poderia ser apontado como a espontaneidade da relação professor e aluno, fomentadora da aprendizagem conforme já relatado por tais personagens em outros momentos da tese, todavia cabe revisitar tais circunstâncias tomando a fala de outros alunos, professores e pais:

Agradeço ao sargento M. por me ensinar todas essas lições que vou usar pelo resto da minha vida escolar e social (aluno G., 11 anos).  
É uma abordagem diferente que lida com abordagens diferentes das aulas convencionais trazendo motivação para os alunos. Tenho buscado [...] meus alunos com zelo, carinho e amor, ou seja, tenho feito a base, lógico, não com perfeição no sentido real, mas tenho me esforçado pelo resultado (professor sargento O., 47 anos, 13 anos no PROERD).  
Ela parou de se comportar mal e com certeza não vai usar drogas no futuro graças a esse curso. Ele fala muito do PROERD para a família para que a família não use drogas. Sim, ela gostou muito do curso e aprendeu a não gostar de drogas. (mãe da aluna A., 12 anos).

Concomitantemente, perspectivando responder o enunciado, razoável seria lançar mão de Bello (2014) quando propõe ‘instruir menos’ na previsão do ‘educar mais’. (Grifo nosso). Quanto a este – o educar mais –, Sousa e Fino (2001, p. 3) apontam para a condição dos alunos em “respirar uma atmosfera carregada de elementos e significações que se revelem muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo oficial da escola”; para aquele – o instruir menos –, os mesmos autores têm dito que:

os planejadores da escola destinadas a suprir as necessidades da sociedade, tiveram a intuição de fazer corresponder a uma antecipação da realidade que os alunos haveriam de encontrar no futuro, quando se integrassem na vida ativa. Desenharam-na, portanto, segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas (SOUSA & FINO, 2001, p. 3):

Voltando a Bello (2014), temos:

Portanto, é nos contextos particularizados, não descritos nos documentos oficiais, mas representativos das pessoas envolvidas no processo educacional que se encontram as situações práticas de uma escola cuja finalidade está em instruir menos e educar mais. Uma escola capaz de instigar os discentes a agirem e romperem com o invariante cultural que define uma sala de aula como um espaço destinado a oferecer saberes prontos, distribuídos em disciplinas e carga horária definida previamente (BELLO, 2014, p. 36).

A autora arremata indicando a aprendizagem como uma atividade beneficiadora deste ou daquele indivíduo, todavia, sempre como um manifesto coletivizado, ou interativo em sua essência. Naturalmente, a melhor tradução seria o que é edificado por consenso, palmilhado, ou como afiança Bello (2014):

Com base na crença de que a aprendizagem, no sentido de construção do discente, não se limita a programações prévias e de que, por meio da pesquisa etnográfica, exploro a cultura da escola, lanço-me a um estudo do processo educacional como uma construção de indivíduos e, portanto, marcado pela interação entre as pessoas, num determinado tempo e espaço (BELLO, 2014, p. 36).

Pode ser compreendido, também, na conjuntura plural da sala de aula do PROERD que seria natural exercícios desconexos com a *práxis* regular tradicional que pudessem levar à aprendizagem, especialmente dada a complexidade dos conteúdos (drogas e violência) para

alunos na respectiva faixa etária. Para tanto, na possibilidade da dispersão dos alunos, todos os registros e reflexões por necessidade derivariam do processo de aprendizagem que pudesse trazer o assunto à baila, contudo com devoção à uma postura lúdica, brincante, instigadora e, de modo especial, desafiadora para os problemas referentes aos assuntos no universo sociocultural em estudo. Daí, as inter-relações aluno-professor e aluno-aluno têm levado a este investigador a antecipar-se aos contextos e experiências na busca da verdadeira cooperação entre os observados, no convívio harmônico, que pudesse gerar autonomia ao desenvolvimento dos alunos no contexto da busca do conhecimento.

Nesta abrangência experimentalista, este investigador buscou mecanismos que pudessem demonstrar a existência de um mutualismo integrativo no pensar e agir entre todos os investigados no intuito de compreender o pluriprotagonismo escolar rumo à aprendizagem, para tanto, Perrenoud (2001) tem sido invocado na tradução do esforço matético no bojo deste programa:

### **Quadro 35: As relações professor e aluno na instrumentalidade inter-relacional da aprendizagem**

Em torno da tomada da palavra e do silêncio: como controlar a tomada de palavra sem esterilizar as trocas e sem acabar com a espontaneidade do prazer?
Em torno da justiça: como conseguir uma certa equidade sem magoar alguns e violentar outros e sem interferir nas regras do jogo social?
Em torno da norma da linguagem: como respeitar as normas da comunicação e da língua sem reduzir os alunos ao silêncio ou às banalidades prudentes?
Em torno da esfera privada: como é que a vida entra na escola sem violentar e a esfera íntima dos alunos e das suas famílias? Como tratar os alunos como pessoas e como envolve-los?
Em torno dos conflitos: como não tornar a comunicação asséptica, esvaziá-la de qualquer referência à vida e às suas contradições, aos conflitos sociais, sem colocar em risco os alunos e os professores?
Em torno do poder pedagógico: será possível alterar a dimensão dissimétrica da comunicação na sala de aula, onde alunos e professores possuem estatutos desiguais, possibilitando aos alunos o exercício pleno da cidadania, mediante a assunção de protagonismo em todas as atividades dinamizadas na sala de aula?
Em torno da conversa: como envolver os alunos nos projetos pedagógicos, ao mesmo tempo que lhes é permitido conversar? Como encontrar um equilíbrio entre as conversas particulares e os objetivos pedagógicos?
Em torno do erro, do rigor e da objetividade: como abordar o erro sem justificá-lo?
Em torno da eficácia e do tempo didático: como proporcionar espaços de interação que não se resumam a conversas díspares?
Como manter o fio condutor das comunicações na sala de aula sem as dominar?

Fonte: Perrenoud (2001, p. 64).

Por fim, relativizando aos seus tempos cada uma das indagações trazidas acima, considero retomar o discurso do comandante do Colégio da Polícia Militar, quando aquele defende o seguinte: “eu diria que a diferença está no entusiasmo dos nossos alunos para com os conteúdos do PROERD, como eles se envolvem nas aulas, as brincadeiras, a animação, as discussões, as dramatizações e é sempre uma tremenda alegria que chega a ser contagiante”, isto quer dizer que existe algo de novo, um certo distanciamento se faz pronunciável, ou como distingue Fino (2000, p. 11): “ajuda a sacudir inércias e pode sugerir a criação de ambientes novos onde podem surgir, com alguma probabilidade, oportunidades de se abordarem questões novas, e de serem adquiridas habilidades e competências nem previstas nem requeridas pelo currículo.”

#### **5.4 Quais práticas pedagógicas foram utilizadas ao ponto de estimular os alunos a buscarem o conhecimento sobre drogas e violência na vivência do PROERD?**

O diário de campo do dia 9 de maio de 2017 faz menção às circunstâncias acontecidas no interior do Colégio da Polícia Militar quando da experiência vivida da parte desse investigador com o aluno C., de 11 anos:

Aquele menino me pareceu especial. Tinha a mente aguçada e alguns professores narravam que ele era diferente – acima da média no quesito do esforço em aprender, todavia era impulsivo e interativo ao ponto de abordar temas complexos tais como corrida espacial e outros. No intervalo, segui conversando com ele quando me narrou que era filho de pais separados e morava com a avó viúva em um bairro carente de Fortaleza. Indaguei qual o seu desejo quando crescesse: ele adiantou que queria ser engenheiro. Perguntei também como era sua convivência na rua do bairro onde morava o que segundo ele mesmo era de risco no que diz respeito às drogas e à violência. Ao mesmo tempo, percebia-se que C. era um menino seguro de si, e ele mesmo narrava saber muito bem do que se tratava o consumo e tráfico de drogas, a violência, o bullying e que sua segurança vinha do que havia aprendido em sala de aula. Preferi acreditar que ele fora imunizado pelo que transmitia com as palavras e o olhar o que houvera adquirido através do programa e como tudo isso lhe dava confiança para um futuro longe das drogas e da violência.

Após o momento exposto acima, que narra um pouco da vivência de um dos alunos do PROERD do Colégio da Polícia Militar, busquei traduzir suas características baseadas em três

dimensões psicorrelacionais: primeiro, a interatividade do aluno do que para Assmann (2005) tal retrato é o desencadeamento de um vasto e continuado processo de aprendizagem, do que, como é sabido, faz-se desigual de aluno para aluno, ainda que não existisse qualquer traço defectológico<sup>73 74</sup> em relação a C. – de fato o que mais lhe compreendia era um entusiasmo natural de quem sempre deseja saber algo mais. Segundo, agora tomando em Vygotsky (1989, p. 102) concernente à separação dos pais, “é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário, ter uma ideia, ainda que seja vaga sobre o que ela possui, sobre o que ela é”, procurei compreender o quanto a ciência poderia lhe servir de apoio psicopedagógico na aprendizagem que pudesse transformar-se em vivência convergente e, portanto, apoiadora-protetora, lembrando que sua vizinhança também era de risco no tocante às drogas e à violência, daí, levá-la a um diálogo localizado para compreendê-lo foi uma necessidade premente etnopesquisada na imersão de atos e fatos daquela criança em seu universo interacional: a ausência dos pais e o risco rondante. Quanto ao terceiro aspecto buscado, tentei compreender pela fala do próprio aluno no tocante à autoconfiança. Novamente em Vygotsky (1989), temos:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

Contextualizando, posso dizer de forma abstrata que a avó do aluno C. tem feito um bom trabalho enquanto mantenedora do menino, afinal trata-se um típico pubertário, altivo, sempre de olhos bem abertos e afeito à fala. No tocante ao “caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”, conforme trazido por Vygotsky, nos diálogos travados com o aluno C., busquei alcançar acerca da produção e apropriação do conhecimento por parte deste aluno porquanto tendo vivido as experiências produzidas pela aprendizagem.

---

<sup>73</sup> A defectologia é entendida hoje como estudo do desenvolvimento e da educação da criança com necessidades especiais.

<sup>74</sup> “Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando (ao cego, ao surdo-mudo, e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua *aprendizagem especial* às vezes se reduz a zero” (VYGOTSKI, 1997, p. 41, grifo nosso).

Do aluno pude colher que, de fato, daquilo que houvera passado através de outra pessoa em termos de consciência dos riscos das drogas e da violência, fora através do conhecimento – ainda que este investigador creia que pode haver uma rede de abrigo sendo o professor proerdiano mais um dos meios protetivos na extensão desta teia significativa.

Quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no programa, dentre outras preditas no capítulo III desta tese, nomeadamente três entram em relevo e merecem atenção plasmática, quais sejam o “modelo de tomada de decisão PROERD”; as “situações-problema” e a “conversa em família PROERD”, do que passamos a desenvolver, unitariamente.

No tocante ao *modelo de tomada de decisão* (CEARÁ, 2015 p. 9), este investigador admite que influências mediadas são trazidas para que o aluno possa finalmente decidir em condições reais; daí, levá-los a um ambiente reflexivo inter-relacional por óbvio se faz fundamental. Vygotsky (1989) traduz tal condição da seguinte maneira:

Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. (...) Ao forçar sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos (VYGOTSKY, 1989, pp. 93-94).

Tomando essa fórmula vygotskiana que se “cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade”, conforme dito acima, pode ser compreendido que no PROERD em sua prática pedagógica ‘tomada de decisão’ o aluno é alçado à condição de figura referencial nesta possibilidade metacognitiva na evolução natural de suas razões de ser referente às suas escolhas. Necessariamente, a intermediação deste conhecimento até a apropriação por parte do aprendente requer um processo de maturação suprassensível e antimonopolista levando o aluno, após a construção do saber e assimilação – ou a posse deste – de forma evolutiva e contra-hegemônica, em tudo prevaleça à aprendizagem como unidade-fim do ato de educar.

Ingressando nas *situações-problema* visíveis nas páginas 17, 23 e 29 (CEARÁ, 2015) no rol de práticas pedagógicas componentes do PROERD, observar-se a seguinte informação:

[...] a situação-problema, simplesmente põe o sujeito em ação, coloca-o em uma interação ativa entre a realidade e seus projetos, interação que estabiliza e desestabiliza, graças às variações introduzidas pelo educador, suas representações sucessivas, e é nessa interação que constrói, muitas vezes irracionalmente, a racionalidade (MEIRIEU, 1998, p. 63).

O que se pode compreender, portanto, é fundamentalmente a condição do aluno como sujeito no processo de aprendizagem, ao ponto em que se mobilizam os aprendentes a uma dinâmica estabilizadora/desestabilizadora para fins de uma movimentação psicossensorial – ou através de *tappings* ativadores das estruturas cerebrais neuro-hormonais relativas ao estímulo, ao que sejam capazes de fazer o aprendente importar-se com o trazido aos seus sentidos, conforme se apresenta de maneira senso-crítica na gravura abaixo:

**Figura 9: A condição do aluno como sujeito no processo de aprendizagem**



Fonte: [https://www.google.com.br/search?biw=1242&bih=579&tbm=isch&sa=1&ei=\\_aiyWv\\_HPImBwgT8spzADw&q=senhora+wormwood+calvin&oq=senhora+wormwood+calvin&g](https://www.google.com.br/search?biw=1242&bih=579&tbm=isch&sa=1&ei=_aiyWv_HPImBwgT8spzADw&q=senhora+wormwood+calvin&oq=senhora+wormwood+calvin&g). Acesso em 22 mar.2012.

Destarte, conforme se vê na expressão do aluno na gravura, não fica expresso o favorecimento de um trabalho mais autônomo, onde o conhecimento construído, possivelmente, fará mais sentido para o estudante (PAGLIARINI, 2007) o que certamente, na ausência da situação-problema, se vê subtraído deste aprendente a possibilidade abstraída que o “problema não é um exercício no qual o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou uma determinada técnica operatória” (ONUCHIC, 1999, p. 215).

Por fim, vejamos a prática pedagógica *conversa em família* contidas nas páginas 12, 20, 33 e 43 (CEARÁ, 2015), à medida que em primeiro plano compreender o papel da família na aprendizagem deve advir de uma apreciação especial educativa. Sobre esta instituição, consideremos a seguinte interpretação:

No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida (WAGNER, RIBEIRO; ARTECHE & BORNHOLDT, 1999, p. 23).

Ainda, em Dessen e Polonia (2007):

Na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. (DESSEN & POLONIA, 2007, p. 22).

O que se pode destacar contextualmente é que a inovação pedagógica passa pelo pertencimento do aluno, por óbvio, em primeiro plano, na concepção do preceptorado familiar. Naturalmente, na condição sistêmica-conjuntural, cada conflito, emoção, sentimento tem sua base de resolução na socialização, na proteção e no desenvolvimento suprido pela família dilatando-se, necessariamente, à cooperação da escola. Neste diapasão, o papel educativo, nomeadamente à mercê da natureza matética, podem e devem os genitores (ou responsáveis) atuarem como aios na produção e apropriação do conhecimento especialmente na concepção de temas transversais tais como às drogas e à violência.

É bem verdade que esta temática da participação familiar já foi tratada no capítulo III, todavia cabe a revisita para fins de esclarecimento da prática pedagógica pluralizada prevista no PROERD ou concebida na escola e na intimidade do lar simultaneamente, para tanto Piaget (2007) esclarece:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 2007, p. 50).

No contexto do programa investigado, os alunos são trazidos a uma reflexão junto aos pais na expressão dos conteúdos *conversas interessantes* previstas nas páginas 12, 33, 43, 49 e 50 (CEARÁ, 2015) uma vez que podem acompanhar seus filhos na empreitada antidrogas e antiviolença, promovendo-se o fortalecimento da afetividade além de aglutinar a família e a escola numa atmosfera desenvolvimentista, socializadora e educacional, afinal, a partir da previsão legal, expresso na art. 205 da Constituição Federal: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

### **5.5 Qual o papel do livro do estudante do PROERD na construção e apropriação do conhecimento por parte do aluno?**

Investigando inovação pedagógica, sobretudo no espectro da triangulação previsível do espaço intersecivo entre a observação participante, a entrevista etnográfica e a validação de artefatos, debruçar-se sobre o livro do estudante PROERD enquanto instrumento matético, por óbvio requereu deste investigador um esforço diferenciado, especialmente pela concepção de uma ruptura paradigmática (KHUN, 2009) do que o livro escolar poderia trazer uma mensagem sobremodo livresca ou enciclopédica, portanto antimatética (PAPERT, 1980).

Para que fosse possível pacificar tal impressão, dois autores já aqui declinados têm arrefecido a imponderação deste investigador no tocante à possibilidade da presença inovadora em um manufato, não sem considerar sua condição inanimada e, portanto, desafiadora como instrumento de uma pedagogia viva – que inova, senão vejamos:

É claro que um garimpeiro afortunado pode encontrar bolhas de inovação dentro de uma escola, num projeto em funcionamento, numa sala de aula com a porta fechada. Mas deve saber que essa inovação talvez seja mais provável em ambientes de aprendizagem menos marcados histórico e culturalmente pelo velho paradigma (FINO, 2011b, p. 111).

Premidos pelas circunstâncias, muitos professores e mesmo instituições acabam verdadeiramente produzindo inovação pedagógica no sentido de criação de um método, uma técnica ou um material novo para fazer frente a desafios específicos e obter melhoria no rendimento dos alunos, nas relações pessoais ou no desenvolvimento de atitudes (FERRETI, 1995, p.81).

Deste modo, cada análise foi provida com um máximo de atenção ainda que desprovida de preconceitos daquilo que já tem sido trazido na produção pedagógica histórica e que tem contribuído com a aprendizagem do homem rumo ao desconhecido, cabendo, neste momento, a abrangência pedagógica do Colégio da Polícia Militar tornada pública a partir do seu Projeto Político Pedagógico-PPP (CEARÁ, 2014) que reza:

[...] tem que ser um espaço de aprendizagem. É, portanto, papel do professor desafiar as estruturas mentais do aluno, ajudando-o a ordenar e compreender o mundo simbólico, transformando e organizando os dados das realidades percebidas, classificando-os por critérios de semelhança ou diferença numa atitude de parceria (CEARÁ, 2014, p. 29).

Nomeadamente em relação ao livro escolar, a sensação preliminar é que, ao contrário, estaremos diante de um fator inibidor de criação quando encaramos este material como produto de mercado pronto e acabado cabendo tão somente assimilá-lo “garantindo um conhecimento bastante uniforme em todo o sistema que os consome” (SACRISTÁN, 1995, p. 78), no que pese a inclinação do professor que age com excesso de circunspeção diante de uma crítica progressista acroamática ou antilivresca. Cabe, portanto, neste momento a falação de alunos e professores do PROERD haja vista o contato direto com o artefato do que podem distinguir a capacidade deste em cooperar junto àquele que media o conhecimento na perspectiva da produção e apropriação do conhecimento por parte daqueles que aprendem:

### Quadro 36: Depoimentos de alunos do PROERD acerca do livro escolar

Comentário	Aprendente
Mostra imagens que nos fazem mal, mostra desafios que podemos resolver evitando as drogas.	aluna M., 11 anos
Tais conhecimentos que nos traz, aprimora os nossos conhecimentos.	aluna G., 11 anos
Mostra situações que podem acontecer com muitas pessoas.	aluno M., 11 anos
Mostra vários acontecimentos que podem acontecer na nossa vida como a de adolescentes bebendo e oferecendo para crianças.	aluno L., 11 anos
Lá diz alguns exemplos de convite às drogas e como recusar de maneira certa.	aluno R., 11 anos
Tinha várias atividades que ajudava a entender o assunto melhor.	aluna T., 11 anos
Dava exemplos que nos ajudava mais ainda a aprender a como combater as drogas.	aluna M., 11 anos
Fez-me pensar em situações que podem acontecer comigo e maneiras de evitá-las.	aluno C., 10 anos
Ajudou-me a aprofundar no conteúdo.	aluno A., 10 anos

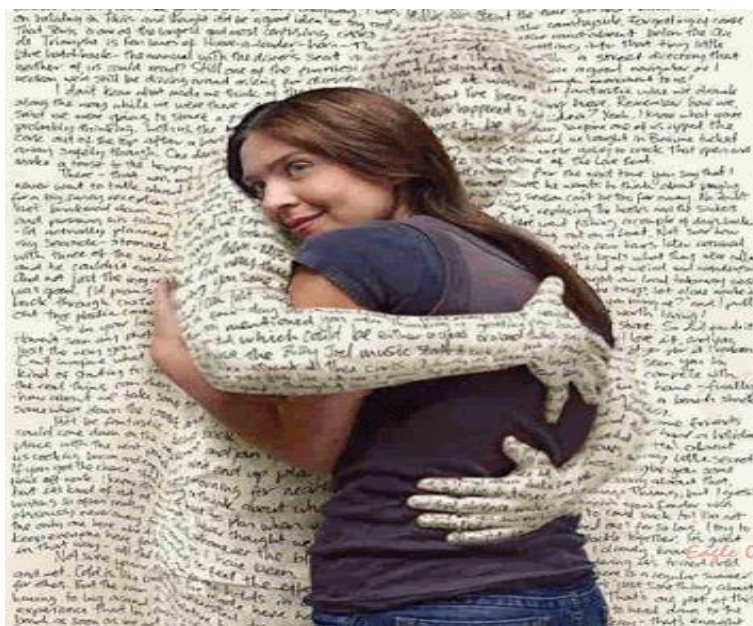
Fonte: entrevistas<sup>75</sup> semiestruturadas<sup>76</sup> da parte do investigador.

Repercutindo as falas acima, observa-se o anseio da aprendizagem à medida que persiste o diálogo entre o aluno e o artefato, sobretudo quando é tratado prosopopeicamente o livro escolar através dos verbos: mostrar, trazer, dizer, ter, dar, fazer e ajudar conforme poder-se-ia imaginar materializado na figura abaixo, a partir do abraço concedido pelo livro e recepcionado por quem dele desfruta, ao olhar do indivíduo que participa ativamente nesta relação coprodutora do conhecimento, afinal tais instrumentos, os livros escolares, para Fonseca (1999, p. 204) “atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo”.

<sup>75</sup> Produzidas em medados dos meses de junho e julho de 2017.

<sup>76</sup> A entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

**Figura 10: O livro que abraça**



Fonte: <http://amazingpunch.blogspot.com.br/2011/08/25-amazing-pictures-of-natural-and-man.html>. Acesso em 20 fev. 2018.

Daí, partir para uma concepção descomoditizada do livro escolar torna-se um fato necessário e afeto aos desafios da inovação pedagógica, ainda que sempre considerando um espírito censório à medida que o livro escolar segundo Schnetzler (1991):

[...] tem sido eminentemente teórico, centrado na veiculação de conhecimentos dissociados da sua própria natureza experimental, negligenciando, desta forma, o seu caráter investigativo, a sua importante aplicação à sociedade e, conseqüentemente, a sua potencialidade para desenvolver espírito crítico nos alunos (SCHNETZLER, 1991, p. 15).

Ajuizando doravante o discurso discente, aos olhos do professor seria esperado que este intercessor adotasse uma defesa viciada, afinal estamos a tratar de seu maior aliado, o livro escolar. Todavia, a partir de uma leitura matética, melhor seria reconhecer este artefato como instrumento medianeiro, do que pode suportar no contexto da aprendizagem, longe de uma obstaculização epistemológica e, desta feita, conforme Lopes (1992, p. 260) dado ao “apelo às imagens fáceis, capazes de permitir ao aluno associação imediata com ideias que lhes são familiares”:

### Quadro 37: Depoimentos de professores<sup>77</sup> do PROERD acerca do livro escolar

O livro do estudante é o maior instrumento de divulgação e identidade característica do programa. O aluno tem uma visão na qual o livro do estudante é um mundo novo, repleto de histórias novas de um mundo desconhecido.	Professor sargento D. Idade: 32 anos Tempo no PROERD: 6 anos
O livro continua atraindo muito a atenção dos alunos e despertando maior confiança na mensagem que transmitimos.	Professor sargento V. Idade: 34 anos Tempo no PROERD: 4 anos
O livro tem a importância do conteúdo lúdico, ideal para a faixa etária do programa. O livro é completo com informações, gravuras, pinturas, recortes e atividades.	Professor cabo M. Idade: 32 anos Tempo no PROERD: 5 anos
Nele os alunos obtêm o conhecimento e exercitam o que aprenderam. É um material rico que possui várias atividades que norteiam os alunos. Atividades para colorir, para completar, a redação PROERD..., tudo muito motivante.	Professor cabo V. Idade: 28 anos Tempo no PROERD: 6 anos
O livro do PROERD é fundamental para o desenvolvimento humano e cidadão. Através das atividades do livro os conhecimentos são consolidados e revisados para uma maior fixação da aprendizagem	Professor cabo C. Idade: 31 anos Tempo no PROERD: 5 anos
O livro do PROERD tem uma linguagem interativa e envolvente, atrativo para os alunos e uma relação afinada com o conteúdo apresentado nas aulas.	Professor sargento M. Idade: 30 anos Tempo no PROERD: 6 anos
Os alunos têm o livro do PROERD como um complemento no processo de aprendizagem, que traz informações, atividades, pinturas, interpretações de textos, que ajuda não só na sala de aula, mas em sua vida diária e real.	Professor sargento M. Idade: 40 anos Tempo no PROERD: 6 anos
Perfeito para aprendizagem, ajuda muito, nos leva ao pensamento e nos dá uma macroconsciência sobre o tema.	Professor sargento S. Idade: 47 anos Tempo no PROERD: 10 anos

Fonte: entrevistas<sup>78</sup> semiestruturadas da parte do investigador.

Refletindo agora o que tem sido dito pelos professores, naturalmente considerando suas idades e experiências profissionais, é perceptível uma defesa iminente do livro do estudante, quando se espera sejam as mais independentes possíveis quanto à avaliação conteudista afinal, conforme Rays (1996, p. 40); “o trabalho docente realizado com base nessa perspectiva torna-se, de fato, um trabalho em permanente construção, feito e desfeito num tempo-espaço específico, pela mediação da teoria e da prática”; deste modo, se fugente desta concepção mediadora, facilmente cairá no lapso do tradicionalismo pedagógico pungente, pouco desenvolvimentista, ao arrepio do que poderia se considerar inovação pedagógica como objeto de investigação deste documento.

<sup>77</sup> As falas contidas nesta tese foram obtidas dos professores entre os meses de maio e julho de 2017, por intermédio de entrevistas etnográficas, conforme Fino (2008b, p. 4).

<sup>78</sup> Produzidas em medados dos meses de junho e julho de 2017.

Por fim, tomando por base o próprio livro escolar em análise<sup>79</sup> como instrumento mediático adjutório em prol da aprendizagem, somada a intercompreensão trazida pelos aprendentes e professores aos seus tempos, admitir o livro do estudante do PROERD como artefato que coopera na construção e apropriação do conhecimento pelo aprendiz, concebendo neste, o aluno, “o protagonismo do processo de aprendizagem” (FINO, 2016b, p. 256), faz-se possível de anuência; ainda que, em se tratando do professor, persiste uma conduta proativa e instigadora conforme preceitua Orlandi (1987, p. 29): “no discurso lúdico, há a expansão da polissemia, pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores” – o que seria um anseio do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência.

## **5.6 À medida que se tratam de conhecimentos não previstos na grade curricular do Colégio da Polícia Militar, como foi feito para que se chegassem à condição da exploração dos conhecimentos sobre drogas e violência trazidos pelo PROERD?**

Passamos a estudar o currículo, ainda que transitoriamente, perspectivando alcançar a dimensão real deste instrumento no arcabouço da arquitetura educativa, à medida que para Freitas (2015, p. 10) “os currículos norteiam os fazeres nas escolas”, bem como a inserção de conteúdos extracurriculares no caso referente ao Colégio da Polícia Militar. E sem embargos da natureza formal especificada pelos órgãos governamentais em seus ditames curriculares, a penetração de temas transversais por vezes requer uma busca empática junto à gestão escolar, a representação do valor quanto ao novo saber.

Destarte, alvejando retratar a compreensão do currículo, lançamos mão de alguns teóricos para fins de elucidação frente ao assunto:

É sempre parte de uma tradição selectiva, da selecção de alguém, da visão de um grupo do conhecimento legítimo. Tem origem nos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1997, p. 131).

---

<sup>79</sup> O referido artefato foi amplamente investigado no capítulo III desta tese.

[...] o desvelamento das razões mais profundas na determinação do currículo, pelas teorias críticas e pós-críticas, vieram colocar a nu a própria escola, expondo-a a um ataque cerrado por parte das elites intelectuais. Mas há o risco de [...], ao encararem a escola e o próprio currículo como causadores de discriminação social (cultural, racial, religiosa, sexual...) poderem levar a que os intelectuais do currículo, por uma questão de sobrevivência da área busquem outros objetos de investigação que não tenham a ver com a escola, qual fenómeno de brand stretching (SOUSA, 2014, pp. 3-4).

Pedagogia não carece de nenhum vínculo a nenhum currículo, muito menos a um currículo de ensino, que especifica o que se deve aprender, onde se deve aprender e quando e como se deve aprender. Uma pedagogia não imporá a muitos, independentemente das suas diferenças, o mesmo programa de ensino, especificado a priori, visando metas idênticas de aprendizagem, ainda que sem esperar, e provavelmente sem desejar, que essas metas sejam atingidas no mesmo grau por todos os implicados (FINO, 2016a, pp. 16-17).

Assim, pela concepção destes autores, tratar sobre currículo significa penetrar em terreno nada elementar e, de maneira funcional, colidente com a prática pedagógica que excluiria a necessidade real de um regulamento formal curricular para esta dinâmica (FINO, 2016a). Em traços gerais, poderia abraçar mesmo uma antipedagogia<sup>80</sup> ao tempo que o mesmo autor distingue que “[a] inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo” (FINO, 2008a, p. 3).

De forma abrangente, há de se observar que o currículo intenta mediante finalidades socioeducativas implementar experiências onde persistam intencionalidades que reforcem a cultura escolar, ainda que os vieses mais tangíveis digam respeito diretamente ao concurso do poder público quando Sousa (2017), apontando para esta reflexão, percebe que:

A simplificação do conhecimento acabou por determinar a seleção de um, em detrimento de outro conhecimento, autorizando que essa decisão coubesse a outro que não ao próprio interessado, transformando-se assim o currículo numa verdadeira arena política, por constituir um meio privilegiado de exercício hegemónico de poder (SOUSA, 2017, p. 24).

Seguem-se indagações deste investigador que trazem à baila quais saberes e culturas interpretam o currículo: Em quem estaria o poder para tais decisões? Qual a origem desses decisores? Por que decidem dessa ou daquela maneira diante deste currículo? (SOUSA, 2017).

---

<sup>80</sup> [...] usa e cria práticas e metodologias de ensino, as mais antipedagógicas possíveis, ligadas à memorização pura e simples, como a aula-show e a repetição de fórmulas químicas em ritmos populares, sem tempo para debates, reflexões, críticas e mobilização dos esquemas de assimilação (WHITAKER, 2010, p. 290).

Após esta aproximação com a ideia de currículo, no momento que em um colégio regular e, sobretudo, de natureza militar, este instrumento se faria intransponível, ingressamos na indagação de como conhecimentos não previstos na grade curricular chegaram à condição de componentes exploratórios, no caso desta tese às drogas e à violência como matérias de estudo trazidas pelo PROERD, ainda que na condição de educação não-formal, onde os alunos participam de atividades extracurriculares, guiados por um professor militar e aprendem assuntos que possam vir a ser decisivos em suas histórias.

Continuadamente, é sabido a grande dificuldade da sociedade brasileira com os temas drogas e violência e isto passa imediatamente pelas escolas: sejam públicas ou privadas, de Ensino Fundamental e Médio, isto no Brasil ou em qualquer outra nação. Portanto, é preciso investigar quanto às escolas atuais quais as suas reais funções no que tange à própria educação escolar, de integração, distribuição dos saberes, subjetivação destes e principalmente, a importância do conhecimento para uma vida em sociedade.

Há, desta forma, em Guedes e Oliveira (2016) perguntas que subjazem: para que serve a escola? Qual o sentido da escola para os jovens de hoje? Como estabelecer os acordos necessários para uma vida de encontros humanizadores em sala de aula? Como lidar com os evidentes conflitos entre gerações, gêneros, raças, etnias e religiões? Como trabalhar disfunções sociais a exemplo daquelas ligadas à drogatização de crianças e adolescentes?

Quanto ao tema drogas e violência, reconhecido como os vieses fundantes do PROERD<sup>81</sup>, programa que esta tese observa quanto à sua condição de inovação pedagógica ou não, a melhor compreensão de sua chegada ao Colégio da Polícia Militar – assim como a tantas outras unidades escolares em território nacional, se deu a partir de agentes públicos que abstraíram de suas pesquisas correspondentes que a principal ferramenta quanto a este enfrentamento dramático da sociedade estaria no saber. Deste ponto, consolidado como programa, observa-se a percepção do legislador, neste caso a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará<sup>82</sup> (2014), enquanto crítico da política pública – ainda que neste momento não necessariamente sob a lente da prática pedagógica:

---

<sup>81</sup> A origem e inserção social do PROERD, bem como seu *modus operandi* institucional estão contidos no primeiro capítulo desta tese; no que tange às suas práticas pedagógicas, vide o terceiro capítulo.

<sup>82</sup> Visível em: <<https://www.al.ce.gov.br/index.php/ultimas-noticias/item/29724-proerd-em-atividade-em-tr%C3%AAs-mil-escolas-p%C3%ABlicas>>. Acesso em 23 mar. 2018.

O Programa está completando, em 2014, 14 anos de atividade no Estado. Em comemoração a esta data, foi realizada, ontem, na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (AL-CE), uma solenidade comemorativa para homenagear os militares envolvidos no Programa. O evento contou com a presença de alunos da rede pública, representantes de escolas, autoridades e policiais militares que desenvolvem, junto com as crianças, o PROERD. A abertura da sessão foi realizada pela deputada Inês Arruda que falou da admiração dela com o projeto e sobre a crença nesta nova função social da Polícia. O ex-aluno do programa, F., 21, deu seu depoimento para as crianças presentes e agradeceu aos militares que estavam na celebração. Hoje, F. é um dos multiplicadores do Proerd. Ele assumiu o compromisso de compartilhar os ensinamentos que aprendeu.

Daí, distinguir que o público primário seria as crianças entre nove e doze anos (OLIVERIA & FROTA, 2001) matriculadas em escolas regulares se fez uma medida suscetível. Naturalmente, a persecução de uma pedagogia que tratasse de um tema ao mesmo tempo relevante, porém sensível especialmente para os sujeitos a serem alcançados, se deu mediante o agrupamento de especialistas das áreas de pedagogia, psicologia e polícia comunitária (GUEDES & NOBREGA, 2015) em seus tempos de pesquisa chegando a um conteúdo que hora se faz investigado neste caderno. Observe-se, portanto a fala de Guedes e Oliveira (2016) quanto a este programa:

Para tanto, além de abordar os aspectos de relacionamento e convívio familiar, buscase também mostrar a abordagem do Programa na prevenção, realizando um estudo sobre a prática pedagógica [...] e o quanto o PROERD influencia na decisão de evitar a procura por drogas e resistência às ofertas aos estudantes. O Programa atua especificamente na prevenção primária, levando o conhecimento acerca dos malefícios que as drogas podem causar (GUEDES & OLIVEIRA *et al*, 2016, p. 11).

Apela-se, também, quanto à exploração dos conhecimentos disponíveis no PROERD, à percepção acadêmica da própria Polícia Militar do Ceará haja vista labutar contra as consequências promovidas pelas drogas e violência, à medida que tem se rendido ao cultivo do conhecimento ampliando seu escopo de atuação na união da corporação junto à escola e à família, senão vejamos respectivamente a Sala de Imprensa<sup>83</sup> da corporação:

O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD, desenvolvido pela Polícia Militar do Ceará na comunidade escolar, visa desenvolver a cultura da Paz e na prevenção do uso e abuso indevido de drogas entre crianças e adolescente, através de um curso, **desenvolvido em ambiente escolar, com a participação da família, professores e comunidade escolar.** (Grifo nosso).

---

<sup>83</sup> Disponível em: <<http://www.pm.ce.gov.br/index.php/sala-de-imprensa/noticias/44316>> Acesso em 19 fev. 2018.

Notável, também, o setor de Serviços Sociais<sup>84</sup> da mesma instituição que traz:

O programa consiste assim, em uma ação conjunta da Polícia Militar, através do policial PROERD; da Escola, através de professores, especialistas e estudantes; e família, representada pelos pais e pela comunidade de modo geral. Todos unidos no sentido de prevenir e reduzir o uso indevido de drogas e a violência entre estudantes, bem como **ajudar os estudantes a reconhecerem as pressões e a influência diária para usarem drogas e praticarem a violência, e a resistirem a elas.** (Grifo nosso).

Por fim, não obstante a inexistência do programa na grade curricular no Colégio da Polícia Militar, a presença do PROERD tem chegado à condição de exploração dos conhecimentos próprios sobre a drogas e violência a partir da parceria de instituições que se voltam para o bem-estar de todos. De fato, trata-se de um termo de cooperação<sup>85</sup> onde os organismos sociais enlevados pela situação em que atravessa o país, compreende que a produção e apropriação do conhecimento (neste caso por crianças matriculadas em escolas públicas e privadas) persiste como instrumento principal no desenvolvimento de uma nação ainda que em assuntos transversos tais como drogas e violência.

### **5.7 Quem são aqueles que dividem o conhecimento com os alunos e quais habilidades pedagógicas detêm?**

Temos trazido neste documento informações sobre aqueles que mediam o conhecimento junto aos alunos do PROERD, todavia consideramos salutar expô-los na perspectiva pedagógica para fins de reconhecimento de seus papeis na possibilidade deste programa como inovação pedagógica, ao tempo que estes profissionais em suas práticas alcançam tal percepção educativa, ou, como bem define Cardoso (1992):

---

<sup>84</sup> Disponível em: <<http://www.pm.ce.gov.br/index.php/acoes-sociais/sociais/proerd>>. Acesso em 19 fev. 2018.

<sup>85</sup> Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/2016/01/21/spd-e-proerd-se-unem-para-ampliar-acoes-de-prevencao-as-drogas-no-ceara/>. Acesso em 18 fev. 2018.

[...] inovação não é uma simples renovação, pois implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente — novo, ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial (CARDOSO, 1992, p.1).

Para tanto, compreendê-los em seus universos profissiográficos se faz fundamental: primeiro, eles são originados em prol da sociedade na condição de agentes da lei, portanto, treinados para prestar toda atenção à gente de um determinado espaço no que tange à mediação de conflito, aplicação da lei e tudo mais comum a qualquer trabalhador desta natureza; em um segundo momento, diante do PROERD, à medida que se sentem atraídos por uma atividade de natureza pedagógica e preventiva, podem ser alcançados para esta atividade onde recebem treinamentos para tal. Vale, desta forma, revisitar a seção “O PROERD e seus policiais professores”, do primeiro capítulo desta tese, com seus conteúdos informativos.

Observemos, todavia, o quadro que segue porquanto joga luzes nas habilidades desses profissionais em suas atividades pedagógicas no contexto da sala de aula:

**Quadro 38: Habilidades pedagógicas essenciais para os policiais-professores previstas no curso de formação do PROERD**

Mantêm um clima propício à participação, a escuta, entendimento, aprendizagem e criatividade;
Escutam ativamente; ajudam o grupo a estabelecer e cumprir os seus próprios objetivos;
Oferecem estrutura e orientação para aumentar a probabilidade de que os objetivos serão cumpridos;
Mantêm o grupo concentrado em seus objetivos; incentivam o diálogo e a interação entre os participantes;
Sugerem e direcionam processos que dão autonomia e mobilizam o grupo a realizar o trabalho;
Tiram proveito das diferenças entre os membros do grupo em prol do bem-comum de todo o grupo;
Permanecem neutros com relação ao conteúdo e ativos na sugestão e direcionamento do processo;
Protegem os membros do grupo e suas ideias para que não sejam atacadas ou ignoradas;
Usam habilidades de facilitação para lançar mão da bagagem de conhecimento, experiência e criatividade do grupo;
Selecionam, organizam e resumem as contribuições do grupo ou fazem com que o grupo o faça;
Ajudam o grupo a chegar a um consenso saudável, a definir e comprometer-se com os próximos passos e a chegarem a uma conclusão em tempo hábil.

Fonte: (BRASILIA, 2005, p. 8)

Desta feita, tais homens e mulheres uma vez abrangidos pelo programa sob investigação, passam a atuar diretamente com a escola regular, desenvolvendo suas capacidades técnicas ou as práticas pedagógicas que alcancem a produção e apropriação do conhecimento

por parte dos alunos. Naturalmente, cientes da capacidade mediadora do programa, espera-se que compreendam a natureza diferenciada com foco nos sujeitos a serem buscados ou fundamentalmente os aprendentes. Concomitantemente, é preciso que reconheçam o PROERD em sua singularidade, ou como pontua Rateke (2006) analisando este programa no confronto do novo perante o tradicional:

Em meio ao contexto educacional recente em crise, inovar é uma necessidade existencial, elogiada e solicitada pelas escolas e pela comunidade [...] há de se indagar sobre esse algo novo, supostamente diferente dos ensinamentos construídos pela “educação tradicional”, para se entender em que medida o Programa levava em consideração os diversos e dinâmicos polos envolvidos nesse processo (RATEKE, 2006, p.72, grifo do autor).

Diante desta condição demandante de uma profusão pedagógica, acolhidos aqueles que, por opção, passam a compor o grupo de professores do PROERD, prepará-los para vivenciar uma realidade infantil com todas suas características certamente faz-se uma prática a ser perseguida com esmero, bem como acercada de aprendizados que traduzam a relação professor e aluno, sobretudo quando tomam posse estes profissionais, mediante Sousa (2002, p. 40), que as práticas escolares carregam consigo “as marcas da cultura dominante onde estão impressas as relações instituídas, embora, por sua própria contradição, não escape das inúmeras formas de resistência que lhes desafiam a recriarem-se”.

Assim, já no período de habilitação, quando são retirados de todas as suas atividades regulares para a capacitação junto ao PROERD, em chegando ao local onde seguirão à disposição de suas novas realidades laborais, são recebidos com traços adequados de quem vai, doravante, lidar com crianças quando são, conseqüentemente, levados a ressignificar suas mundivivências em seus novos campos de atuação.

Abaixo, fotografia de policiais militares em formação, eles próprios em processo de ruptura paradigmática (KUHN, 1962, p. 210), rumo ao PROERD em suas rotinas desenvolvimentistas quando “[...], denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.”

**Fotografia 6: Policiais, futuros professores do PROERD, em formação.**



Fonte: <http://www.proerdbrasil.com.br/CURSOdeINSTRUTOR/index.htm>.  
Acesso em 25 mar. 2018.

Esses policiais, ou aqueles que haverão de mediar o conhecimento com seus alunos, espera-se, alcancem que “sempre há um outro olhar ou outros olhares, bem como outros sentidos para se perceber e compreender o mundo” (AZEVEDO, 2001, p.55).

**Fotografia 7: Policiais, futuros professores do PROERD, em formação e a ludicidade do super-herói para criança**



Fonte: <http://www.proerdbrasil.com.br/CURSOdeINSTRUTOR/index.htm>.  
Acesso em 25 mar. 2018.

Assim, desnecessário dizer que ao ingressarem no PROERD assimilam mais uma postura na qualidade de agentes públicos, todavia requerente de uma maior confirmação na busca da relação aprimorada com as gentes. Observe-se, por extensão, alguns centrismos previstos no programa, constitutivos de suas práticas pedagógicas:

### Quadro 39: Constituições pedagógicas do PROERD

Informações baseadas em pesquisas: as informações sobre as drogas e a violência devem ser obtidas através dos resultados das mais recentes pesquisas quando os grupos ou classes estiverem resolvendo problemas.
Guiado por problemas: O eixo norteador dos conteúdos e das atividades dos alunos baseiam-se em situações-problemas, típicas das pressões de grupos.
Interativo: Os alunos se envolvem ativamente nas situações-problemas através de discussões profundas, do pensamento crítico e da encenação de papéis com outros alunos.
Estrutura em espiral: Os conhecimentos e as habilidades devem ser revisados ao longo das aulas, de modo que as habilidades sejam apresentadas, revistas e praticadas em situações problematizadas cada vez mais complexas.
Aprendizado ativo: As atividades devem refletir o envolvimento constante dos alunos, através de intensas discussões com toda a classe, mediadas pelo instrutor no conjunto das encenações das habilidades e dos conhecimentos aprendidos, e da solução de problemas – ou a tomada de decisão – em pequenos grupos de aprendizado cooperativo.

Fonte: (PERNAMBUCO, 2017, p. 1)

Por fim, compreende-se com naturalidade que passa por um desafio o ser policial militar professor do PROERD, especialmente dada a sua formação inicial, seguindo-se dos atributos pedagógicos requeridos no programa para o ofício de mediador em sala de aula. Sobre isso, para Maffesoli (1998, p. 60), “nada, nem ninguém, jamais é exclusivamente aquilo que parece ser em um dado momento. É sempre mais, e isto porque há, em cada um e em cada fenômeno, algo de performado que convém desenvolver”, portanto para falar de quem é e quais suas habilidades, referindo-se ao professor do PROERD, estamos apenas presumindo de um ser sensível, cognitivo, que sob o crivo de Fino (2008a, p. 2) o esperado é que se estivesse “a correr atrás para os Óscares, não de Hollywood, mas da educação, seria candidato ao prêmio de melhor actor secundário, enquanto o aprendiz seria o candidato natural a melhor actor principal”.

## **5.8 Como se deu a interação entre os alunos no decorrer da contextualização dos assuntos tratados?**

Como não poderia ser diferente, à primeira vez que presenciei um policial militar em seu uniforme lidando de maneira tão espontânea com crianças em uma sala de aula, pareceu-me um filme extraordinário – e até superar tão condição, precisei imergir tão profundamente naquele cenário para procurar entender o porquê do que faziam naquele espaço, e como faziam.

Por certo já sabia que tratavam sobre drogas, mas não daquela maneira tão brincante, lúdica e especialmente com um enredamento tão significativo para aquela ocasião onde os alunos participavam efetiva e afetivamente das aulas. Portanto, para compreender que era algo inevitavelmente fora do comum da rotina diária de uma escola, não foi preciso muito esforço mental senão convivência em um universo infantil onde se viviam práticas pedagógicas infantis.

Assim, coexistindo naquele momento com aquelas pequenas pessoas alunos e alunas do PROERD, minha dedicação voltou-se para constatar seus movimentos vivos ao tempo que contracenavam com o espaço onde naquele momento habitavam, ou a sala de aula, o que lhes servia muito mais que um teto, senão de ambiente de oportunidades, de aproximação, de construção, do que para Maturana (1998, p. 22), no conjunto do todo, poderia ser como “o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência”.

Desta forma, falar em interação entre um professor e seus alunos significa muito mais do que estar, permanecer. Vai além do regular. Quer dizer envolvimento, correspondência de sentimentos ainda que o alvo seja a aprendizagem e mesmo que não se faça sem a devida abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996), sobre todos os aspectos deve predominar as trocas dialógicas, os olhares inequívocos e falas permeadas de entendimento e compreensão, ou no dizer de Fraga (2017, p. 9): “ao assumir-me como educador, comprometo-me com o espaço e tempo pedagógicos da minha ação, consciente das suas múltiplas leituras, das suas diversas interpretações e das suas possibilidades de (des)construção”.

O PROERD tem, por tudo isso, recebido uma atenção direcionada por parte deste investigador; daí, perguntar sobre interação e contextualização faz-se um dever para fins de elucidação desse programa como inovação pedagógica ou não a partir de suas práticas pedagógicas. Nas falas dos personagens envolvidos, que podem dizer muito sobre interação,

observa-se, por exemplo, o alcance do aluno A., 10 anos, conforme roteiro de entrevistas semiestruturadas em anexo à presente tese:

Tendo participado do PROERD, esse(a) aluno(a) aprendeu sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais condições? Favor explicar.

Sim. Soubemos sobre drogas e o que elas podem causar como evitar as drogas e a violência.

Como considera que pode demonstrar em sua vida pessoal que aprendeu sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais condições? Favor explicar.

Eu ajudaria algumas pessoas que não aprenderam sobre drogas e violência e os motivaria para não entrar neste mundo.

Este(a) aluno(a) se sente seguro, a partir do que aprendeu através do PROERD, para dividir estes conhecimentos como amigos(as) dentro e fora da escola? Cite um exemplo prático.

Sim, demonstraria como resistir às pressões de uma pessoa que esteja usando drogas.

Para tanto, Restrepo (1998, p. 18) abstrai tais experiências deste aluno entrevistado quando diz do “tipicamente humano, o genuinamente formativo é a capacidade de emocionarmos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam”. Assim, pelas informações refletidas por uma criança aos dez anos de idade narrando porquê e como aprendeu sobre drogas e violência, tornando público sua inclinação para ajudar aquele que não aprendeu sobre este assunto, usando palavras como motivação e mundo e, principalmente, que demonstraria para alguém acerca de como superar as pressões quanto ao uso de drogas, fica compreensível que houve uma interação<sup>86</sup> entre aquele que mediou este conhecimento e o que dele se apropriou.

Tal extrospecção que por óbvio atravessa também o universo professoral, tem sido alvo desta investigação porquanto busca retratar o papel dos professores-policiais quando interagindo com seus alunos. Por certo, a sustentação desta perspectiva deve carregar um arcabouço prático “conforme mudam as maneiras pelas quais as pessoas interferem na natureza, trabalham, desenvolvem as técnicas, ao mesmo tempo modificam-se as ideias, os valores e até o modo de expressar os desejos” (ARANHA & MARTINS, 1998, p. 46), sendo tais condições componentes das práticas pedagógicas conforme previsto no terceiro capítulo desta tese.

---

<sup>86</sup>Vygotsky (1984) destaca a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo na constituição do seu eu (BRUST, 2009, p. 26).

A seguir, o depoimento do professor, sargento S.<sup>87</sup>, quando afirma suas interações contextualizadas junto aos atores componentes do PROERD:

Nesses 10 anos de PROERD aprendi muito e esse período foi marco para que me realizasse na formação acadêmica e profissional, proporcionou-me a familiarizar com as pessoas envolvidas no processo, obter o reconhecimento dos alunos, professores, pais e da comunidade escolar, proporcionar momentos inesquecíveis, crescer espiritualmente, socialmente e intelectualmente com as ações sociais e educacionais abrindo um leque de oportunidades e de relacionamento amplo que me foram proporcionados, estou orgulhoso e convicto do cumprimento das tarefas e da minha contribuição e realizado por fazer parte desta família proerdiana e de poder ser mais um a colaborador para a realização da construção da paz social e formação educacional dos alunos e espero continuar nesta missão que me foi atribuída de educador.

Este profissional espelha, portanto, a capacidade de produzir efeitos a partir da aprendizagem baseada em experiências, que traduzem, por assim dizer, o caráter negociado em que as pessoas se envolvem (LAVE & WENGER, 1991). Tal construção que se constitui no misto entre os fatos pessoais e relacionais, faz-se profundamente demandante de relacionamento, de aproximação, de confiança, de interação, enfim.

Partindo agora para o campo interacional discursivo, vislumbrar o PROERD como fonte produtora de relacionamentos multilateralista tem sido também alvo desta investigação, especialmente dentro de seus valores matéticos escolares. Portanto, atentar para as tramas metacognitivas desenvolvidas no recipiente multicultural de uma escola, através de suas infinitas revelações pragmáticas, pode significar que persiste uma integração entre professor e aluno no ambiente educativo. Observe-se neste momento quanto a esta concepção dual, à fala da aluna M., 10 anos:

Eu achei muito interessante essas aulas. Foi um aprendizado importante para cabeça de todos. No PROERD as pessoas podem aprender que drogas fazem mal para saúde. Eu aprendi muito com o PROERD. Um aprendizado para vida toda. Muito obrigada por me ensinar. Beijo ao melhor professor do PROERD.

Observando, assim, o contexto desse discurso que parte do aluno, demonstrados graus de afetividade<sup>88</sup> que têm o poder de corroborar com a aprendizagem, houve por bem a este

---

<sup>87</sup>Disponível em: [https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-](https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/proerd/conteudo.action?conteudo=27045&tipoConteudo=noticia)

[pm/proerd/conteudo.action?conteudo=27045&tipoConteudo=noticia](https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/proerd/conteudo.action?conteudo=27045&tipoConteudo=noticia). Acesso em: 27 mar. 2018.

<sup>88</sup>Ninguém é movido a fazer algo se não houver um pouco de motivação que origina esforço para desenvolver determinada atividade intelectual. O interesse é um exemplo de como são selecionadas as atividades intelectuais. Esta seleção é provocada pela afetividade e não pelas atividades cognitivas. Portanto, faz-se necessário pensar em afeto como sentimentos, desejos, interesses, valores e todo tipo de emoção (SCHEUWLY, 1985, p.70).

investigador na relação prática observada, atentar para as fatores de aproximação sobretudo a partir dos contatos socialmente dirigidos que pudessem causar reflexão no aprendiz (SCHEUWLY, 1985); é preciso dizer que a procura se dava no volume dos efeitos comunicativos sobre este mesmo aluno no que se tornaria perceptível a partir do convencimento, na explicação, na informação.

Por último, FINO (2000, p. 359) aponta para práticas pedagógicas “que se estimulasse na turma um tipo de relacionamento horizontal, e a criação de uma rede de inter-relacionamentos na qual o conhecimento circulasse e fosse informalmente partilhado”. Compreende, portanto, este investigador que esta paridade apenas se dá em ambientes de aprendizagem onde segue o fundamento da relação professor e aluno – ou aluno e aluno –, eivados de interação e trocas sendo objeto de investigação desta tese quanto ao PROERD no Colégio da Polícia Militar do Ceará.

### **5.9 Qual a relação de confiança entre o professor e os alunos diante de temas considerados sensíveis para ambas as partes?**

Correlacionado com a temática logo anterior que pontua interação, queremos neste tópico abordar a confiança também como instrumento matético e de fundamental importância na aprendizagem e, desta forma, averiguar se o PROERD comporta tal conceito em suas práticas pedagógicas. Antes, porém, faz sentido conceituar o vocábulo confiança sob um viés educativo do que para Moran (1997), ainda que fazendo o paralelo com as TICs (Tecnologia e Informação e Comunicação), reconhece:

A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. **Essa motivação aumenta, se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos.** Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a **capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos**, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua (MORAN, 1997, p. 6, grifo nosso).

Deste modo, o que se investiga antes mesmo do estabelecimento da relação professor e aluno na arquitetura da matemática proerdiana, nomeadamente no percurso sociogênico da aprendizagem, patrocinado pela interação com o meio social, familiar, escolar, etc. (PIAGET, 1964), é perscrutar se de fato tem se estabelecido esta confiança e se tal preceito tem encurtado os caminhos da mesma aprendizagem em prol daqueles que a buscam.

Traduzido confiança pelas expressões “coragem proveniente da convicção no próprio valor” ou “fé que se deposita em alguém”<sup>89</sup>, confiar é sobretudo à criança que aprende uma total entrega – eis que abrem-se lhes portas pela oportunidade de se expressar, de produzir sons e demonstrar emoções – estamos falando do universo infantil. Outro aspecto de natureza não menos pedagógica, repousa na oportunidade dialogal ou aquele ensejo que permite a compreensão reflexiva do conhecimento à chegada da interpretação da prática mediante reciprocidade, do que para criança neste ponto se estabelece o bem-querer: confiável, mútuo e libertário.

Observe-se, a propósito, a fotografia abaixo, intitulada *pintou herói*, na junção espontânea do policial-professor do PROERD e seus alunos, dando-lhes o crédito simbiótico que proporciona estabilidade emocional com ampla possibilidade do estabelecimento da construção, desenvolvimento e apropriação do conhecimento no processo da aprendizagem ou como declama Paulo Freire<sup>90</sup>: “numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.”

---

<sup>89</sup> Disponível em: < <https://www.priberam.pt/dlpo/confian%C3%A7a>> Acesso em 29 mar. 2018.

<sup>90</sup> Disponível em: < <http://www.paulofreire.org/>> Acesso em 29 mar. 2018.

### Fotografia 8: O PROERD e o confiar como instrumento matético: “pintou herói”



Fonte: < <https://www.proerdbrasil.com.br/pintouheroi/pintouheroi.htm>>. Acesso em 27 mar. 2018.

Perscrutando a partir desta fotografia ainda a relação confiável entre o professor e seus alunos, provável no contexto do PROERD sob investigação, vale observar a captura dos pontos-de-vista da aluna C., 10 anos, ao tempo que, segundo Papert (1980, p. 35), “pensar sobre modos de pensar faz a criança tornar-se um epistemólogo”:

Meu nome é C. e para mim o PROERD foi de grande importância, pois me fez acreditar que o mundo ainda pode se defender e se livrar das drogas e da violência. Gostei bastante das aulas, aproveitei bastante e gostei muito do professor A. e do jeito que ele ensina, eu acho que falo por todos que tiveram a oportunidade de ter as aulas do professor A. que nós queremos ter no próximo ano. Mas voltando ao assunto das aulas, nós aprendemos muito sobre drogas e sobre a violência, e também como evitar alguns tipos de situações que podemos passar com as drogas e nós também aprendemos os tipos de drogas como já citei das mais leves as mais pesadas. Para finalizar, agradeço aos professores que nos proporcionaram essas aulas maravilhosas, espero que a escola possa nos oferecer mais conhecimentos sobre esse assunto. Obrigada mais uma vez por essas aulas. Adorei!!! E eu sempre vou tentar ficar longe das drogas.

Após esta leitura, perceber o que seria razoável para a expressão confiança, se dá em um universo infinito próprio da mente da criança. Ao mesmo tempo, o conhecimento metacognitivo (FLAVELL, 1987) acontece no instante em que fica caracterizada a aprendizagem retratada na autoconfiança. Deste ponto, a aluna simplesmente arremata na propriedade singela de sua fala: “obrigada mais uma vez por essas aulas. Adorei!!! E eu sempre vou tentar ficar longe das drogas”. De forma convergente, para Ribeiro (2003, p. 111), fica caracterizado que esta expressão de fíducia tão somente “contribui para o controle das condutas de resolução, permitindo ao aprendiz reconhecer e representar as situações, ter mais fácil acesso ao repertório das estratégias disponíveis e selecionar as suscetíveis de se poderem aplicar”.

Avaliando a partir deste ponto a ação do professor-policial no contexto da bilateralidade previsível da relação professor e aluno no âmbito do PROERD, considerando em primeiro plano, conforme apontam Brotto e Arimatéa (2013, p. 17) “que a confiança é algo a ser construído e permanentemente nutrido, confiar significa estabelecer um pacto de cumplicidade e, de certa maneira, entregar o destino da própria vida nas mãos de outras pessoas” e, por extensão, a perspectiva que o homem não é apenas um animal político (ARISTÓTELES, 1998), mas sobretudo animais cooperativos (MATURANA, 1990), estando o professor para o aluno na condição da origem desta confiança, o simples fato no composto da acessibilidade já se faz imprescindível para que tal feito se estabeleça, ou seja, quem confia, confia em alguém. Deste ponto, a investigação volta-se para o quanto se faz confiável o professor no que pese especialmente a sua capacidade de mediar os atos e fatos na prática pedagógica no ambiente educativo ao que se traduz pela aprendizagem ou a criação e apropriação do conhecimento a partir daquele que aprende. Observemos, portanto, o pensamento do aluno J., 11 anos, nas suas expressões que denotam confiança e certeza:

É difícil explicar o que é o PROERD, pois no meu coração tem muitas coisas, esse programa me ensinou a tomar modelos de decisões que vão ser essenciais para minha vida. Foram professores o tio M. e A. que me ensinaram, e sempre vão ensinar as pessoas a dizer não ao mundo das drogas, álcool, violência, bullying, entre outros. Eu admiro e sempre vou admirar o trabalho de dois policiais que tiraram seus tempos de 40 a 50 minutos par ensinar a juventude que drogas e violência não são brincadeiras, e sim um risco a nossa saúde, parabéns!  
Vocês tiveram paciência nessas aulas divertidas e especiais, para seguir nossas vidas sem pensar nessas substâncias chamadas drogas que prejudicam e sempre vão prejudicar a saúde, eu queria dizer nessa redação que esse trabalho é muito bom, para nós que estamos entrando na juventude, muito bom saber que temos esses para seguir em frente. Vocês deixaram uma marca em nosso coração que sempre vamos lembrar que tivemos aulas de um querido programa chamado PROERD. Quero agradecer especialmente ao tio M. pela paciência, alegria, amizade, entre outras coisas.

Nas falas entrecortadas pela emoção e o agradecimento, o aluno expõe o que pensa sobre o professor e o programa retratando a si mesmo em voto de autoafirmação, ou confiança, como tem compreendido e alcançado o conhecimento. Provavelmente firmados na prática pedagógica, a informação que chega e se consolida, segue como arcabouço de proteção derivada da pedagogia-por-objetivos (FINO, 2000) o que pode influenciar aquele que aprendeu durante toda sua existência.

Por fim, não seria tão pretencioso este investigador ao ponto de penetrar no mais profundo dos relacionamentos estabelecidos em sala de aula. Deste modo, na previsão de uma autonomização de alunos que se desenvolvem aos olhos deste que investiga, buscar alcançar o quanto existe de confiança mútua entre os envolvidos, como se relacionam, como demonstram que acreditam, seria o resultado prático perceptivo da coevolução do homem que floresce das relações em comunidade cultiváveis sobretudo no coloquial, no dia-a-dia, cotidianamente do que para Freire (1987, p. 66), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

#### **5.10 Que tipo de comunicação foi desenvolvida com os pais ou responsáveis que pudesse significar pontes construídas para a aprendizagem dos alunos?**

Investigar práticas pedagógicas que caracterizem inovação pedagógica, requer, necessariamente, um olhar atento às relações entre aqueles que participam da produção e apropriação do conhecimento e, especialmente, quais os caminhos pedagógicos percorridos para que de fato a aprendizagem aconteça. Naturalmente, no contexto do ambiente escolar, esta coparticipação é previsível, todavia, quando outros atores são chamados a participar – estamos neste momento nos referindo aos pais ou responsáveis –, um aprofundamento maior na pesquisa vai dizer muito da relação em prol da aprendizagem alcançável às relações pais e professores e pais e alunos.

Desta feita, para o investigador educativo transitar no ambiente escolar se faz algo natural, porém quando o campo de pesquisa pode se estender ao suporte dado na intimidade do lar, ou mesmo o alcance da compreensão do papel desses genitores enquanto cooperadores educativos dos seus filhos, por óbvio, a investigação tende a um grau de complexidade maior com foco nas negociações de acesso à informação da parte daqueles responsáveis pelos alunos para além dos muros da escola, ainda que o método mais facilitado seria a inclusão destes no contexto da atmosfera educativa compreensível dos diálogos elucidadores da participação destes enquanto coeducadores em prol de seus filhos.

Analisando de igual modo o PROERD em suas práticas pedagógicas, em algumas destas manifestações, a presença dos pais ou responsáveis se dá mediante a interlocução trazida por momentos onde pais e filhos no lar comungam de indagações comuns, contextualizado pelo tema *conversar interessantes* que os alunos dividem com seus pais, senão vejamos em Ceará, (2015, p. 12):

A tomada de decisões é a prioridade nº 1.  
Seu(sua) filho(a) acabou de aprender o “Modelo de Tomada de Decisão Proerd” na primeira lição.

1. Peça a seu(sua) filho(a) para explicar a você o Modelo de Tomada de Decisão Proerd, utilizando um exemplo prático. O modelo se desenvolve em quatro passos: Defina: identifique o problema, desafio ou oportunidade. Analise: pense nas opções e quais as consequências positivas e negativas de cada uma delas. Atue: faça uma escolha usando os fatos e as informações que você analisou nas suas opções. Avalie: revise sua decisão. Você fez uma boa escolha? Como você sabe?

2. Agora, cada um de vocês deve pensar em uma situação na qual gostaria de ter utilizado o Modelo de Tomada de Decisão Proerd e discutir por quê.

3. Peça a seu(sua) filho(a) para pensar em duas situações nas quais ele(ela) deva utilizar o Modelo de Tomada de Decisão Proerd no futuro.

Este diálogo, portanto, representa a inserção concedida aos pais no processo da aprendizagem ao ponto que podem perceber o que e como seus filhos estão produzindo o conhecimento em sala de aula. Segundo Guedes e Oliveira (2016, p. 102) tais práticas têm por objetivo, no tocante a relação educativa entre pais e filhos no PROERD, “proporcionar a aproximação e a prática do diálogo entre eles, haja vista que em alguns casos os pais são ausentes em relação ao acompanhamento escolar de seus filhos”.

O que se pode esperar dessa coprodução, por conseguinte, seria o incremento matético o que pode melhor redistribuir o esforço na coprodução dos saberes, sobretudo quando se percebe viabilizada uma transdisciplinaridade entre o espaço escolar e o doméstico alinhado

pela convergência educativa entre professores e pais, escola e família; afinal, como apontam Montandon e Perrenoud (1987, p. 7) “de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família” – quando acredito que a contrapartida também se impõe.

Ao mesmo tempo, a necessidade da presença dos pais é um fato na moderna educação, considerando que no passado a escola era o conduto de centralização (CERTEAU, 1995). Todavia, no que pese a convergência a ser construída, é sabido dos vários significados dados a esta integração. Lareau (1987) aponta como sendo a natureza financeira familiar, a escolaridade e profissão dos pais, a moradia, o costume, religiosidade e até o número da prole podem atestar acerca do envolvimento da família junto à escola. Contextualmente, há de ser dado à escolaridade dos pais um relevo maior considerando que estes podem enxergar com maior clareza a educação como motor primário do desenvolvimento social e mesmo no que tange a assuntos transversos, a exemplo das drogas e à violência, a identificação das soluções conjuntas podem contar de uma maior interpretação e presença paternas.

Neste diapasão, analisemos a genitora C., de um dos alunos do PROERD, quando se posiciona no tocante ao papel da relação escola e família na construção dos saberes próprios protetores concernentes às drogas e à violência, conforme entrevista semiestruturada em anexo:

Tendo seu filho(a) participado do PROERD, o senhor(a) considera que este(a) aluno(a) aprendeu sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais situações? Explique.  
Sim. Pois em casa já conversamos sobre as drogas e o PROERD veio acrescentar e aprofundar mais conhecimentos.

Como seu filho(a) demonstra que aprendeu sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais condições?  
Fazendo explicações e dialogando sobre o assunto em casa.

O senhor(a) considera que seu(sua) filho(a) de fato, a partir do que aprendeu através do PROERD, evitará toda forma de drogas e violência? Favor explicar.  
Sim. Pois ele terá plena consciência do mal que as drogas causam no ser humano e em sua família.

O senhor(a) considera que ele/ela se sente seguro, a partir do que aprendeu através do PROERD, para dividir este conhecimento com amigo(as) da mesma idade? Favor explicar.  
Porque além das aulas no colégio, sempre que chegava em casa conversávamos sobre o assunto.

Observa-se, portanto, o significado da expressão ‘casa’ citada três vezes à medida que a presença do lar como meio de aglutinação socioemocional coopera não só com a construção

do conhecimento, mas também com a confirmação deste no seio familiar, ou como bem distribui Piaget (2007), sistematicamente:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao proporcionar reciprocamente aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 2007, p. 50).

Seguindo com as análises das práticas do PROERD contemplativas da inserção familiar, dentre outras, esta comunicação inclusiva mais uma vez se dá em Ceará (2015, p. 43). Nessa ocasião, a prática pedagógica abrangente se materializa na expressão “peça que seu (sua) filho(a) compartilhe com você o que aprendeu e discuta maneiras de ajudar a dar um fim ao comportamento de bullying”. O que se vê, portanto, é a proposta do compartilhamento das informações aprendidas seguindo-se de um propósito, ou seja, diante da violência caracterizada pela prática do bullying, o responsável propõe a divisão do conhecimento no roteiro escola-casa seguida da forma prática ou discutível de uma temática pertinente. O que apontamos, desta forma, diz respeito a uma funcionalidade comum ou a proposta de uma corresponsabilidade integrada pela família e a escola do que possa favorecer a educação, do contrário vislumbra-se o que acusa Tedesco (2002), conjunturalmente:

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou (TEDESCO, 2002, p. 36).

Por esta avaliação do tipo de comunicação desenvolvida com os pais ou responsáveis que pudesse significar pontes construídas para a aprendizagem dos alunos por intermédio do PROERD, analisa-se a prática pedagógica prevista em Ceará (2015, p. 50) previsível da extensão da sala de aula que chega ao lar e a ser mediada pelos próprios pais em conversas direcionadas:

### Figura 11: Conversa em família PROERD

1. O irmão mais velho de um(a) amigo(a) ofereceu cerveja pra vocês experimentarem. Então você diz:

Filho(a): \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

Pai/Mãe: \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

2. Alguns garotos mais velhos oferecem cigarro e dizem: "todo mundo fuma". Você diz:

Filho(a): \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

Pai/Mãe: \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

3. Seu(sua) melhor amigo(a) começou a fumar maconha. Você gosta muito dele(a). Então você diz:

Filho(a): \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

Pai/Mãe: \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

4. No caminho para casa, seus amigos começam a provocar os alunos mais novos para roubar deles os doces quando estavam saindo da lanchonete. Você diz:

Filho(a): \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

Pai/Mãe: \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

Fonte: (CEARÁ, 2015, p. 50)

Nesta atividade é clara a possibilidade de integração na relação pais e filhos, e se para Dessen e Polonia (2007, p. 22) a família “é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva” se bem trabalhada, pode construir esta célula uma sólida compreensão quanto à ameaça das drogas e da violência, levando o aprendiz a associar o que recebeu em sala de aula mais o que está sendo discutido na intimidade do lar, afinal, conforme Parolin (2003): “[...] a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo” (PAROLIN, 2003, p.99).

### **5.11 Como foi estabelecido a comunicação entre professor e alunos admitindo, principalmente, que os conhecimentos adquiridos seriam nomeadamente úteis na vida privada dos alunos?**

Investigando a comunicação própria dos atores que integram o PROERD, principalmente no que tange a estudantes em processo de aprendizagem, o que pode acontecer especialmente à presença de uma pedagogia inovadora, o que há de requerer, sobretudo, professores abertos a uma realidade construcionista,<sup>91</sup> Jonassen (2007, p. 305) avaliza que ao “implementar com sucesso as ferramentas cognitivas, pressupõe que as pessoas que trabalham na escola e a sociedade em que esta se insere respeitem e encorajem o pensamento crítico e a construção pessoal do conhecimento”. Deste modo, à medida desta relação bilateral professor e aluno acontece em ambientes educativos sob a mesma leitura inovadora e com práticas pedagógicas que a amparem, esse mesmo autor prediz que:

Os alunos passem o seu tempo na escola envolvidos de forma activa e consciente no pensamento e na aprendizagem [...] e que devem aprender a regular os seus próprios hábitos de aprendizagem. Implementar com sucesso as ferramentas cognitivas também pressupõe que o papel dos professores deve mudar de transmissor para treinador e que os professores devem ser competentes [...] na utilização de ferramentas cognitivas. Por último, implementar com sucesso as ferramentas cognitivas nas escolas requer que os órgãos de gestão [...] façam tudo o que podem para facilitar o pensamento de ordem superior e a construção de significado por parte dos alunos. (JONASSEN, 2007, p. 305).

Por cognição, sob a mesma esteira epistemológica da aprendizagem, diz respeito ao volume de estímulos a que os alunos são expostos e, desta forma, quais respostas são capazes de apresentar. Fundamentalmente, o discurso se dá no conjunto das aptidões mentais imprescindíveis quando o caminho a ser trilhado tem como foco à aprendizagem. Desta feita, no campo comunicacional investigam-se, dentre outros, o desenvolvimento do pensamento, raciocínio, linguagem, memória, abstração, etc. (PEREIRA, 2018).

---

<sup>91</sup> As crianças farão melhor descobrindo (‘pescando’) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais certificar-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam e o que as ajudará a obter mais conhecimento (PAPERT, 2008, p. 135, grifo do autor).

Em relação ao PROERD, examinando seu capital comunicativo principalmente quando o conhecimento em construção é compreendido e, ao mesmo tempo, foge ao conteúdo curricular tradicional, afinal a aprendizagem deste programa trabalha as drogas e a violência, este pesquisador tem admitido uma relação investigadora com alcance destes saberes ao ponto que ressignificam a vida dos alunos de modo especial em suas vidas privadas, afinal, no que pese a presença de tais ameaças no ambiente escolar, existe uma possibilidade real que tais situações aconteçam para além dos muros escolares o que vai demandar escolhas desses alunos: razão pela qual a investigação busca alcançar as experiências em circunstâncias extraclasse nas relações cotidianas domésticas dos aprendentes. Tal condição, no que tange à construção do conhecimento previsível de uma comunicação adequada entre aquele que media o conhecimento e o que dele se apropria, pode ser apreciada na fala da aluna V., 11 anos:

Sabem, eu aprendi que nossa vida é feita de escolhas, mas entendi que não basta simplesmente escolher, mas saber escolher. É aí que o PROERD entra como nosso verdadeiro amigo, parceiro, colega, etc.... Veio nos passar conhecimentos e informações importantes sobre as drogas e à violência. Essa é a melhor arma que podemos ter para evitar esse mal que todos os dias destrói milhares de vida. Por isso eu preciso ficar atenta e colocar em prática sempre que for preciso o que aprendemos no dia das aulas do PROERD. As escolhas que fazemos são decisivas para o nosso bem ou para o nosso mal, por isso, eu quero estar sempre pronta para fazer a escolha certa. Hoje estou aqui para agradecer meu melhor professor, sargento M.. Foi um professor que sempre estava na escola dia de segunda-feira. Obrigado por me ajudar sempre.

Atente-se, portanto, sob a natureza do empreendimento conjunto (WENGER, 1998) que laços intercomunicativos foram tecidos especialmente quando a aluna afirma haver entendido que “não basta simplesmente escolher, mas saber escolher”. Por óbvio, metacognitivamente, o ato da escolha leva à compreensão de valores antecipadamente apresentados do que, por sua vez, requerem reciprocidade daquele que exhibe tais valores que serão escolhidos – o professor –, e o próprio que opta por esta ou aquela condição, ou o aluno. Fino (2000, p. 402) delinea tal intercompreensão no universo comum entre o professor e seus alunos quando aponta que “os aprendizes mostram-se ativos, capazes de ter iniciativa e de escolher entre várias alternativas [...] sempre a afirmação de uma capacidade e de um poder de escolha e, desse ponto de vista, um exercício de liberdade contextualizada.”

Analisando ainda a prática pedagógica sob o viés da comunicação existente no PROERD, tratando-se de um professor-policia em seu uniforme, em uma sala de aula composta por crianças, tomando mais uma vez o depoimento acima da aluna V., é visível novamente em

Fino (2000, p. 42) que “essa concepção negou, implicitamente, a ideia de aluno igual a recipiente para o qual o professor verte conhecimento, ideia de aluno muito do universo simbólico do invariante cultural que se restitui”. É crível, por conseguinte, que houve interlocução ou comunicação aplicada às conveniências convergentes dos dois universos inteligentes: professor e aluna. Também sobre esta intensidade comunicativa faz-se necessário alcançar quão diligente se fazem as práticas pedagógicas dada as mudanças acontecidas nos cenários educativos, para Fernandes (2016) avaliando esta amplitude matética:

Os cenários de aprendizagem devem ocorrer de um processo dinâmico de criação, experimentação e reflexão. Devem ser concebidos como algo em construção, podem ir sendo modificados à medida que vão sendo implementados, alvo de reflexão e avaliação, indo ao encontro das necessidades dos diferentes atores (professores, alunos, etc). (FERNANDES, 2016, p. 262).

Igualmente, esta investigação deve perquirir, tomando por base a comunicação entre o professor e o aluno, à presença do lúdico como papel importante na aprendizagem (RESNIK & ROSEMBAUM, 2013), o que concede aos aprendizes explorarem os saberes em seus próprios caminhos linguísticos dinâmicos, bem como conceberem em suas próprias experiências tais valores sociais visíveis na prática pedagógica. Acerca disso é apresentado mais um aluno, G., 11 anos, que discorre:

Com o PROERD eu aprendi a me defender das drogas, violência, aprendi sobre o cigarro, a maconha, o álcool, inalantes e desde o começo eu e meus colegas aprendemos a se comportar e se for para decidir se no meu futuro eu vou beber ou fumar, a minha resposta é não, mas mudando de assunto, o policial é muito legal, aprendi muitas coisas e ele foi bem criativo e eu fiz um personagem na página 47 foi o personagem Júlio. Amei estudar o PROERD. Antes eu achei muito estranho mas se for para escolher 10.000 para o PROERD eu escolho 100.000 e que Deus abençoe nosso professor sargento A. e eu quero mais PROERD com o A., ele é muito legal e atencioso com a gente.

A partir destas informações trazidas por esse aluno e outros de seus pares, este investigador buscou especialmente que tipo de comunicação se dava no interior do PROERD – e de modo singular a comunicação verbal. Brandão (2006, p. 8) distingue este padrão comunicativo quando defende que “através de cada ato de anunciação, se realiza a intersubjetividade humana, o processo de interação verbal para o constituir, [...] o interlocutor

não é um elemento passivo na constituição do significado”. Fica patente, deste modo, que é preciso construir meios comunicativos que possam suprir pedagogicamente a favor daquele que aprende, ou que constrói conjuntamente o conhecimento dele se apropriando. Ou seja, esta constituição de significados tende a ser uma ferramenta produtora do desenraizamento criativo que transfere a órbita das decisões para além da docência sendo implicativa do aluno que segue rumo “a uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e de seu espaço. A intimidade com eles. À da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trecho e de afirmações desconectas das suas condições mesmas de vida” (FREIRE, 2007, p. 101).

Assentado sobre o diário de campo do dia 13 de setembro de 2017, concernente a minha própria experiência como investigador, passo a discorrer o que segue: de soslaio, esguelhando-me no canto da sala de aula, fazendo de tudo para não aparecer, observo o 5º ano “C” da 1ª Companhia do Ensino Fundamental: são todos muito novos, crianças, a faixa etária não passa de 12 anos. Há pouco haviam entrado em forma na parada matinal onde solenemente foram observados os uniformes, corte de cabelo, sapatos lustrados, as meninas se os cabelos estavam devidamente presos, esmaltes claros, brincos pequenos não maior do que o lóbulo da orelha, enfim. E agora, já no interior de sala de aula, se faziam crianças na melhor acepção do termo. Naquele espaço até certo ponto confortável, no papel de professor segue a figura de um militar, sargento de polícia, sem apetrechos, porém devidamente uniformizado. E ele não está à frente da sala, nem ao meio, ou mesmo atrás, mas em todos os lugares. Já me foi surpreendente sua chegada quando os alunos, meninos e meninas, correram para abraçá-lo – simplesmente percebi que havia ali intimidade. Naquela manhã a lição era sobre pressões de grupo e a prática utilizada para a coconstrução do conhecimento fora a dramatização: alguns alunos interpretavam que desafiavam outros a consumirem bebida alcoólica, enquanto outros se mostravam receosos quanto ao uso da substância. Então aquele policial demonstrava quais os tipos de pressão e quais as posturas a serem tomadas e tudo fluía de forma muito viva. Mal terminava um grupo de se apresentar, após comentários do professor e dos próprios alunos, e eles já disputavam para compor a nova equipe de dramatização: “agora sou eu!”, “você já foi!” E organizavam-se novos times para ir à frente. Concluo dizendo que parecia tão agradável a todos estarem ali: eram voluntários, faziam barulho, aplaudiam, aprendiam. Foi para este investigador mais uma experiência humana incomum a ser registrada e refletida – agora e sempre.

## **5.12 Como foram alcançados o interesse e a atenção dos alunos na mediação da aprendizagem considerando os assuntos a princípio complexos para meninos e meninas entre dez e doze anos?**

Defendido por Vygotsky (1981) que a atividade mental do homem tem como base principiológica, sobretudo, a atividade social, iniciamos esta parte da investigação, que tem como alvo compreender o interesse dos aprendentes do PROERD acerca de temas naturalmente incomuns, neste caso drogas e violência, como se chegou a atingir uma expectativa (im)provável nomeadamente quando se tratam de alunos do 5ª Série do Ensino Fundamental.

A princípio, entender o universo infantil foi o ponto de partida deste investigador; para tanto, alcançar o ser criança sob a lente do indivíduo social, e, por conseguinte, o ente psicológico, foram passos dados preliminarmente que pudessem jogar luzes sobre a estrutura psicossocial daqueles alunos; Wertsch (2002) interpreta tais disposições apontando para a estrutura e o funcionamento destes pequenos seres em seus desenvolvimentos culturais:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes ou sobre dois planos. Primeiro aparece no plano social, e só então no plano psicológico. Inicialmente aparece entre pessoas como uma categoria interpsicológica, e, então, no interior da criança, como uma categoria intrapsicológica. Isso é verdade em relação à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da volição [...] a interiorização transforma o próprio processo e altera sua estrutura e funcionamento” (WERTSCH, 2002, p. 109).

O referido autor quando vai do interpsicológico (entre seres) para o intrapsicológico (pessoal) dispõe que necessariamente as interações sociais (LEFRANÇOIS, 2008) são os encostos fundantes da construção intelectocultural, chegando-se, por fim, à consolidação da própria formação do ser como indivíduo apto a decidir. Assim, deste ponto trabalhando principalmente a condição gregária do homem, este investigador buscou compreender no contexto do PROERD quais as práticas pedagógicas utilizadas em sua vivência que têm avivado o interesse e a atenção dos alunos a recepcionar este programa e o que disso tem resultado.

Disponível em seu PPP (CEARÁ, 2014), tem-se à predisposição do Colégio da Polícia Militar quanto a este associativismo que pode significar muito para o empreendedorismo multilateral alcançável aos alunos em suas práticas aulistas, o seguinte:

É preciso romper com práticas antigas, favorecer aos aprendizes a habilidade de voar, [...], cabe ainda ao professor, ser o mediador da construção do conhecimento e do desenvolvimento do ser humano, que possui as dimensões da dignidade, do bem-estar comum, crítico e autocrítico, pautado nos princípios de valorização da dignidade e dos direitos humanos. Portanto, enquanto sujeito histórico, ele é produto e produtor das relações econômicas, sociais e políticas que transformam e são transformadas pelo contexto (CEARÁ, 2014, p. 10).

Logo, defendendo uma postura emancipacionista e, conforme esse documento, arraigada na existência do professor mediador da construção do conhecimento e do desenvolvimento humano, é provável que este caminhar junto reflita um olhar menos obsequioso da parte do aluno, crítico e autocrítico, em relação ao seu guia, produzindo por tais motivos, instrumento matéticos disponíveis à produção e apropriação do conhecimento pelos aprendizes, sem embargos do invariante cultural previsível.

Prosseguindo na investigação do interesse do aluno do PROERD pelos conteúdos trazidos pelo programa, e estamos falando de alunos entre dez e doze anos, ainda que em todas as idades, à fala de Freire (1996, p. 160), aprender não pode “dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”, trazer crianças para um universo tecnicista focado em dependência química e violência urbana faz-se uma prática infrequente e, desta feita, demandadora de práticas inovadoras ainda que, incondicionalmente, “o espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre” (GADOTTI, 2003, p. 15). Portanto, compreender se tais informações produzem e reproduzem conhecimento, e, especialmente, ocupam espaços reflexivos nas mentes dos alunos, segue como um dos principais desafios da pesquisa pelo que cabe a análise paterna na pessoa do genitor do aluno S., 11 anos, para melhor abstração conforme entrevista etnográfica em anexo:

Tendo seu filho(a) participado do PROERD, o senhor(a) considera que este(a) aluno(a) aprendeu sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais situações? Explique. Sim. Apesar de muito novo, as vivências do PROERD puderam alertar sobre as drogas e possíveis situações onde ele poderia ser exposto às drogas.

Como seu filho(a) demonstra que aprendeu sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais condições? Relatando casos que ouvia com exemplo e comparando às situações que ele vivencia.

O senhor(a) considera que seu(sua) filho(a) de fato, a partir do que aprendeu através do PROERD, evitará toda forma de drogas e violência? Favor explicar. Tenho esperança que sim. O PROERD representou um pontapé inicial a partir do qual o diálogo sobre drogas com a família pôde ser estabelecido.

O senhor(a) considera que ele/ela se sente seguro, a partir do que aprendeu através do PROERD, para dividir este conhecimento com amigo(as) da mesma idade? Favor explicar.

Sim, apesar de que cada criança tem sua maturidade individual, mas já vejo o meu filho com mais segurança em relação às informações sobre drogas.

Por esta leitura do responsável pelo aluno, é provável a absorção sociocrítica do aprendente no que tange ao que este viu, ouviu e sentiu nas aulas do PROERD. Observe-se que o referido pai elenca condições próprias de uma vivência pedagógica que traduzem a percepção do próprio filho, por assim dizer, a uma condição de alerta pessoal-comparativa, dialógica intrafamiliar e interpretativa diante de possíveis ameaças.

Ao mesmo tempo, granjear a atenção do aprendente, igualmente requer práticas que produzam tais efeitos cognitivos, afinal cada criança é própria de um mundo pessoal dentro da historicidade a que tem sido levada, primeiro no âmbito familiar, seguindo-se da escola e os demais enredos comunitários a que tem sido exposta, ou à fala de Brazão (2008, p. 35): “a aprendizagem das crianças pode assumir uma natureza transaccional, envolvendo a indução numa determinada cultura, pela acção dos elementos mais competentes dessa cultura.” De forma liminar, é preciso reconhecer também o potencial criativo deste aprendente no somatório da influência que recebe resultando no constructo da aprendizagem (PAPERT, 1985). Assim, efetivamente o que se pode compreender como práticas pedagógicas que melhor encerram o interesse e à atenção da criança, sobretudo, seriam aquelas que elevam o *animus vivendi* da escola a uma atmosfera menos escolar, ou concebida na percepção de que esta capacidade epistemologia infantil (PAPERT, 1980) não pode ser desacelerada mediante uma escolaridade penalizadora ou sacrificial (FINO, 2000) inibidora do desenvolvimento caleidoscópico multireferencial do aprendente.

Considerando agora os alunos do PROERD em seus espaços reflexivos-relacionais, pelo que se pode compreender a partir de Ireland e Charlot (2007, p. 32), como sendo um “conjunto de disposições psíquicas construídas em um determinado meio social, refletindo as estruturas desse meio. Em outras palavras, nas crianças se constroem disposições psíquicas que condizem com as condições sociais em que vivem”, outro aspecto investigado contextualmente no PROERD tem sido a capacidade do programa, ao tempo em que se propõe a ser interessante e

atrativo, o quanto tem levado o aluno a refletir ou pensar em seu próprio *habitus*<sup>92</sup>. Diz-se assim, uma vez que normalmente nos detemos sobre aquilo que seduz e cativa.

Observemos de tal modo as fotografias do livro do estudante deste programa para fins de abstração ao tempo que o aluno pondera no exercício das práticas pedagógicas, o que deve levar o aprendiz a tomar a decisão ou escolha no processo da aprendizagem:

**Figura 12: registros do livro do estudante PROERD com gravuras reflexivas**



Fonte: (CEARÁ, 2015, p. 9)

Dentre outras figuras observadas sob as mesmas circunstâncias contidas no livro do estudante do PROERD, estas gravuras apontam para práticas pedagógicas que apresentam ao aluno à condição do avaliar e analisar introspectivamente; para tanto, seguem na possibilidade de serem consideradas como ferramentas de desenvolvimento metacognitivo e, especialmente, evolutivas do ser que cresce socialmente no ambiente cultural a que faz parte.

Mais ainda, dentro desta abrangência que possa manifestar o interesse e à atenção do aprendente nos conteúdos do PROERD, é possível imaginar este ganho quando se percebe o alcance da mensagem e, de modo especial, quando traduz uma realidade formal advinda da assimilação e acomodação (PIAGET, 2011) dos conteúdos a partir do aluno. Para tanto, observe-se a dinâmica conceitual da aluna B., 11 anos, ao expressar a construção do saber:

E isso é um compromisso que vou guardar na minha vida para sempre de tudo que aprendi aqui. Vou levar e no futuro vou resistir à pressão e as drogas dizer não e que tudo que vou fazer vou decidir de forma confiante. Vou manter controle sobre minha vida, ter cuidado com as bases da amizade e vou resistir às drogas e à violência e investir no meu futuro, e obrigado por ter me dado essas aulas!!!

---

<sup>92</sup> Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Por fim, conforme se vê na fala da aluna, o mais que uma prática pedagógica se faz inovadora, o mais que ela transforma ou conduz a uma transformação psicossocial, nomeadamente quando este aluno é, simultaneamente, de forma inseparável, humano, social e psíquico (CHARLOT, 2000; 2005); desta forma, o interesse e atenção do aluno vinculam-se de forma inexorável a uma aprendizagem que coopera com o desenvolvimento deste, ou seja, uma aprendizagem que não copia nem reproduz sua realidade, ao contrário, é apta para elaborar uma representação pessoal da realidade subjetiva do conteúdo que o aluno quer aprender (COLL *et al.*, 2009).

### **5.13 Qual a dimensão do conhecimento alcançado que poderia testificar que houve a apropriação deste por parte dos alunos?**

Aquilatar o conhecimento adquirido por um grupo de alunos, de qualquer natureza, requer aprofundamento epistemológico, especialmente considerando o exercício da escolha à presença das ações, emoções, imagens, símbolos, obras, sentidos, etc. (FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012); consideremos ainda, quando especialmente paira a dúvida acerca da coconstrução deste na relação professor e aluno para além da simples transmissão pura do saber sem as amarras lógicas de uma interparticipação, coautoria e reciprocidade.

Deste modo, investigando o PROERD no que tange ao que os alunos alcançaram em torno da informação trazida e mais, se houve uma profícua apropriação destes saberes com poderes transformadores de pessoas, afinal para Freire (2000, p. 67): " a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo", seria o *letmotiv* ou o instante harmônico caracterizado pelo *estado de espírito* que pode trazer múltiplos sentimentos modificadores do ser em seu desenvolvimento social, que acusaria peremptoriamente que houve a aquisição destes saberes que transformam.

Assim, considerando que toda investigação se dá em “perceber um problema teórico ou prático a ser resolvido” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 11), de forma continuada, a fim de materializar esta concepção quanto à possibilidade da apropriação do conhecimento, o investigador partilhou sua verificação com os alunos e através da colheita de informações foi

trazido à luz o que tem assimilado estes aprendentes acerca do PROERD no universo prático, conforme segue:

**Quadro 40: Depoimentos de alunos e alunas acerca do universo prático contido no PROERD**

Eu ajudaria algumas pessoas que não aprenderam sobre drogas e violência e os motivaria a não entrar neste mundo.	Aluno A., 10 anos
Minha vida mudou depois desse estudo. Sou gentil e tenho respeito e obedeço.	Aluna B., 11 anos
Vou lembrar sempre que as drogas e a violência fazem mal para mim como para outras pessoas.	Aluna M., 11 anos
Por exemplo, se um vendedor de drogas aparecer e me oferecer a droga, além de não aceitar, vou falar sobre os coisas ruins que as drogas podem fazer.	Aluno D., 10 anos
Se uma pessoa um dia me oferecer eu não vou aceitar, pois sei o problema que ela causa à saúde.	Aluna D., 11 anos
Não aceitando a oferta das drogas, não batendo em pessoas próximas a mim, não arranjando briga com alguém, e sabendo que as drogas fazem mal à saúde.	Aluna F., 10 anos
Assim, mantendo distância dos fumantes e das pessoas relacionadas a qualquer outro tipo de droga, pois sei que me faz mal fisicamente e psicologicamente	Aluna G., 11 anos
Afastando-me dos usuários. A maioria dos usuários de drogas insistem que outras pessoas usem também.	Aluna I., 10 anos
A droga é um mundo sem volta. E o convite vai vir sempre, e eu aprendi a dizer não!	Aluno M., 11 anos
Foi bom saber disso porque alguém pode nos oferecer e eu não vou querer porque já sei os danos à saúde que ela traz.	Aluno L., 11 anos

Fonte: entrevistas etnográficas do acervo do autor

Por estas falas, na façanha da liberdade trazida pelo conhecimento, os alunos admitem-se empreendedores ou facilitadores das informações a que se julgam proprietários. Por óbvio, dada a reduzida idade, no decorrer de seus crescimentos biopsicossociais, muito mais poderão incorporar no que tange ao propósito de “reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo ou reproduzi-lo” (FREIRE, 2000, p. 121). Destarte, sob esta análise, seria razoável apontar para uma transformação situacional perante dificuldades a serem vividas e enfrentadas, ainda que

considerando os universos paralelos da escola e do lar, porém ambos levados necessariamente ao mesmo contexto educacional no que se refere à presença das drogas e da violência.

Acerca também dessas demandas intrassistêmicas, sob a compreensão de Altran (2004), educar seria habilitar aquele que aprende a fazer face aos desafios trazidos pelo mundo, uma vez que o ato de aprender não corre desassociado do que se vive. Assim, o círculo de cultura (DUARTE, 2012) derivado do engajamento educativo, mais os diálogos e discussões do ambiente de aprendizagem, é provável que tenham levado os alunos do PROERD a um processo de autoempoderamento substantivo ao que exibem em suas declarações à presença deste investigador, acusando uma autônoma na aprendizagem com características da presença de um provedor educativo facilitador quanto aos valores peculiares coconstruídos, assimilados e, em algum momento, a serem postos à prova, senão vejamos conforme nos traz Almeida (2013):

A ideia de aprender pressupõe não só a aquisição de certo saber, mas também a crença nesse saber, sua possibilidade de verdade. Não se trata aqui de fé religiosa, que pressupõe uma ausência de dúvida no que se apresenta como revelação divina, mas da crença que acompanha até mesmo o saber científico, em que a dúvida é o motor do método. Nesse sentido, a educação requer o sentimento de crença na verdade do saber, de assimilação de conteúdos sobre fenômenos e objetos que correspondam à sua realidade (ALMEIDA, 2013, p. 106).

Retomando os discursos reveladores dos alunos do PROERD no sentido de que seja possível perceber a dimensão dos saberes alcançados por aqueles aprendentes e, se em decorrência há uma real apropriação no que se refere ao conhecimento proporcionado pelo programa, afinal em algum momento de nossa metacognição devemos nos compreender para compreender o mundo (RICOEUR, 2008), vejamos o quadro que segue cientes que a crença é acompanhada de sentimento (HUME, 1973):

**Quadro 41: Depoimentos de alunos e alunas do PROERD corroborando que a crença é acompanhada de sentimentos**

Nunca usando drogas, dando conselho às pessoas que usam para que não vejam a publicidade e o que elas fazem.	Aluno R., 11 anos
Compartilhar com os amigos para ajuda-los com decisões de oferecimento de drogas.	Aluno A., 10 anos
Não ser violento, porque as coisas não se resolvem com violência e as drogas que matam milhares de pessoas e prejudica a nossa saúde.	Aluna R., 11 anos
Eu evito andar com pessoas estranhas, pessoas que bebem, pessoas que vão pelo caminho do mal e pessoas que praticam violência.	Aluna G., 10 anos
Evitando me aproximar de grupos que utilizam drogas e/ou praticam atos de violência.	Aluno C., 10 anos
Pois agora eu sei o perigo da fumaça do cigarro, e como isso posso me afastar de fumantes e ficar mais protegida.	Aluna M., 10 anos
Sei que sou forte para este tipo de coisa, minha vida todas meus pais me ensinaram que drogas fazem mal, tive familiares que morreram por culpa das drogas e isso me deu uma lição de vida.	Aluna E., 11 anos
Eu aprendi que as drogas fazem muito mal à saúde e que usar podemos atrair o câncer e se formos violentos acabaremos na prisão.	Aluno C., 11 anos
Ajudar a aqueles que pretendem usar para ficar longe delas e aos que já usam alertar das doenças para não usar.	Aluna V., 11 anos
Alertar a mim mesma, a minha família e as pessoas da rua a não se envolverem com isso, pois pode causar sérios danos à saúde.	Aluna C., 10 anos

Fonte: entrevistas etnográficas do acervo do autor

Observa-se, portanto, que se tratam de falas não estereotipadas ou seguidoras de padrões previamente estabelecidos, sendo preferível reconhecê-las como discursos de crianças que chegaram a um ponto de seus entendimentos decorrentes de afirmações interativas, somado ao pressuposto da presença de sujeitos mais experientes, ou agentes metacognitivos (FINO, 2000) no que se refere aos pares em sala de aula ou pais e professores. Tais interpretações prováveis de uma aprendizagem espontaneista (SFORNI, 2008), corroboram com os traços da produção e apropriação do conhecimento por parte de alunos que tomam por base a posse da experiência acumulada (LEONTIEV, 1978) que se desenvolvem à presença de práticas pedagógicas inovadoras e, portanto, transformadoras.

Não seria razoável, ao mesmo tempo, tomar por menos a pedagogia da escolha (ALMEIDA, 2013) neste ambiente de decisões para a vida de uma criança, afinal tratam-se de drogas e violência no contexto do universo infantil; desta feita, as práticas pedagógicas admitidas e relativizadas podem levar à compreensão destas decisões como processo ininterrupto e identitário que não cessa de se construir erigindo barreiras naturais de proteção que só o conhecimento pode produzir.

Por fim, cada gesto, sorriso, expressão corporal e principalmente a fala, podem dizer do volume da aprendizagem capturado pelos alunos do PROERD. Por sua vez, esta aprendizagem em seu papel de aglutinação e transformação sociais simultâneas, refletem também a coexistência ou quando “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1987, p. 78). Sob todos os aspectos, seguem os desafios de produzir o conhecimento e dele tomar posse, o que há de ser concebido sobretudo no discernimento do relato de vida tomado como ponto de anunciação, afinal, segundo Vygotsky (1984, p. 110), o “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

#### **5.14 Houve a mudança da percepção dos alunos quanto a ameaça das drogas e da violência em suas vidas pessoais?**

Conviver com os alunos do PROERD não se faz diferente de qualquer outro aluno senão a percepção de um certo grau de exposição destes a uma temática incaracterística, quais sejam às drogas e a violência. E se estes aprendentes têm sido levados a ponderar acerca de tais assuntos, a depender das práticas pedagógicas em uso, é provável que, de fato, o conhecimento uma vez elaborado e disseminado nesse meio, signifique resistência à presença de substâncias impróprias ou comportamentos inadequados.

No que tange à possibilidade de mudança, considerando Papert (2008, p. 135) que sobrepõe “o tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento”, é próprio daquele que aprende, especialmente se este tem sido um agente vivo na construção deste aprendizado, uma nova perspectiva ou análise, sobretudo quando este saber confronta o aprendente. Logo, dada as informações chegadas e assimiladas, poderão ou não os

alunos do PROERD mudarem seus roteiros de vida a partir de como receberam e tomaram posse de tais informações.

Outro aspecto a ser explorado acerca da aprendizagem dos alunos do PROERD com apreciação voltada ao verdadeiro reconhecimento da ameaça das drogas e da violência em suas vidas privadas, repousaria na capacidade destes em discernir do que tomam por base no conhecimento de vida assimilado; neste ponto, para Cavaco (2002):

Entre o passado e o presente, o que permite ao indivíduo elaborar esquemas de intervenção é construir um todo coerente com as suas experiências de vida, que estão sempre preparadas para serem complementadas e substituídas (CAVACO, 2002, p. 36).

Acerca disso, também Dewey (2008) aponta para uma ação inteligente e perscrutante, ou seja, o pensamento refletido tende a tomar uma posição central na vida, transmutando o aluno a novas posições que tange a decisões a serem tomadas. A seguir, observam-se estas posturas metacognitivas da aluna do PROERD I., ao tempo que demonstra entendimento sobre a matéria:

Aprendi com as aulas do PROERD que para ser um bom cidadão é preciso resistir às drogas e para resistir às drogas é preciso dizer não! Para nós termos um futuro melhor não precisamos de cigarro, de maconha, de bebidas alcoólicas, nem drogas, só precisamos de um bom estudo, pois se nós nos esforçarmos nada é impossível. Existem várias consequências pelo uso de drogas, como: o cigarro causa câncer de pulmão; a maconha afeta a mente, especialmente o cérebro; o álcool provoca distúrbios cardiorrespiratórios. Essas são algumas consequências, isso quer dizer que existem muitas outras (aluna I., 11 anos).

Observe-se, também, constante da mesma estrutura psicológica, a aluna R.:

Na minha imaginação, todos seriam mais felizes se ninguém usasse drogas, ficassem bêbados, entre outras coisas ruins. Espero que no futuro nenhum de meus amigos ou parentes usem drogas, porque não quero que prejudiquem suas saúdes. A partir de hoje, quando ver alguém que conheço usando drogas, vou dizer: - se eu fosse você, pararia de usar drogas porque é errado! (aluna R., 11 anos)

Vislumbrando, portanto, o que tem sido dito por intermédio dos alunos do PROERD conforme acima se vê e diante dos desafios da aprendizagem, torna-se razoável à perceptibilidade plural da parte desses, uma vez que revelam certo grau de maturidade na transmissão do pensamento pluritemático previsível de uma pré-elaboração metodológica. Naturalmente, cada ganho tem dependido de uma episteme voltada para uma cognição abrangente, alcançável somente através de práticas pedagógicas que fujam ao preceito crítico sob acusação freiriana do “educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente” (FREIRE, 1987, p. 67); por obvio, este reducionismo pedagógico inibe qualquer desenvolvimento construcionista (PAPERT, 2008) do aprendente obstruindo sua capacidade criativa.

É investigado também na expressão dos alunos os processos psicológicos complexos (VYGOTSKY, 2009), considerando, sobretudo, o perfil sócio-histórico-cultura (VIGOTSKY, 1984) destes aprendentes. Tais minúcias devem acusar as interações a que se vinculam na relação homem e sociedade no contexto da produção do conhecimento, perfazendo o *design* da aprendizagem nas múltiplas interações a que estão contidos. Deste modo, até à chegada do ponto de entendimento e transformação pela posse do saber, considerando as relações aluno e aluno, aluno e professor, aluno e familiares, etc., sob a análise de Veronezi *et al* (2005), temos:

A síntese dos dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. O novo não estava presente nos elementos iniciais. Foi criado pela interação entre esses elementos, num processo de transformação (VERONEZI *et al*, 2005, p. 539)

Ao mesmo tempo, sob esta compreensão dinâmica quanto à mudança de percepção de um universo comum, uma vez que esta aprendizagem se faz encarregada de construir metacognitivamente um conceito ou um juízo novo do que segue em permanente mutação, a lide dos alunos do PROERD com o tema drogas e violência pode conduzi-los a uma aceitação até então não concebida quanto aos riscos e danos causáveis – e por assim dizer, o mais que incorporam a informação nova e a compreendem e dela tomam posse, segundo Vygotsky (2009, p. 303) significa que “[...] um passo de aprendizagem pode significar cem passos de

desenvolvimento”, chegando esses aprendizes a uma condição de conceitos científicos mais elaborados (SAVIANI, 2005).

Necessariamente, acerca do desenvolvimento psicossocial do homem, mais uma vez em Vygotsky (1987, p.18), este autor afirma que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”. Por este entendimento, consubstancia-se a notória condição gregária do homem à medida que tais relações psicológicas seguem do “social enquanto processos interpessoais e interpsicológicos, para posteriormente tornarem-se individuais, ou seja, intrapessoais ou intrapsicológico” (MEIRA, 1998, p. 64). De tal modo, ponderando a fala da aluna do PROERD como segue em sua autopercepção progressiva, traços desta cultura pré-estabelecida pela efetiva atuação doméstica e escolar se fazem visíveis:

O programa nos mostrou os males trazidos pelas drogas. O cigarro, a maconha, o álcool e os inalantes são drogas nocivas às pessoas. Essas drogas causam prejuízo à saúde e ao desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. O papel da família e dos professores é muito importante. Ouvindo os bons conselhos dos meus pais posso resistir às drogas. Aprendendo os ensinamentos dos professores evitarei os males da violência. Escolhendo boas amizades ficarei longe das drogas. Enfim, obedecendo aos meus pais, sendo uma aluna estudiosa e tendo amizades saudáveis, estarei contribuindo para um futuro melhor (aluna A., 12 anos).

Portanto, considerando as percepções humanas não como cópias fieis do mundo que nos rodeia, bem como as sensações uma vez abstraídas não se dão como réplicas da realidade (KANDEL & SCHWARTZ, 1997), as práticas pedagógicas elencadas que venham a produzir mudanças de percepções, certamente devem ser empreendidas a partir da conjuntura colaborativa entre aqueles que mediam o conhecimento e os que aprendem ao ponto de gerar reflexão continuada. Observe-se, conforme a citação da aluna, que esta aprendente vai do “...ouvindo os bons conselhos dos meus pais posso resistir às drogas...”, em seguida a aluna ingressa no somatório ideológico do “...aprendendo os ensinamentos dos professores evitarei os males da violência...”, chegando às suas próprias concepções (da aluna) admitidas pela apreensão do conhecimento quando expressa “...escolhendo boas amizades ficarei longe das drogas...”. Este encadeamento de percepções e sensações humanas conduzem à tomada de decisão formal materializando à mudança do roteiro de vida na direção considerada a ideal pelo decisor, reputando que este sujeito de aprendizagem nasce em um ambiente mediado por outros seres humanos, pela natureza e por artefatos materiais e sociais (DELIZOICOV & ANGOTTI, 2002).

O último aspecto investigado quanto à mudança de percepção do aluno mediante a apropriação do conhecimento por parte deste, seria a avaliação da capacidade reflexiva do aprendente perante o conhecimento assimilado – especialmente quando fora coconstruído sob a colaboração de uma prática pedagógica acolhedora e, ao mesmo tempo, dinâmica. Nóvoa (1995b) dispõe sobre esta reflexividade crítica como segue:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995b, p. 25).

Desta forma, admitindo que conhecimento não se abrevia na informação (PIMENTA, 2000) perceber os alunos do PROERD enquanto seres de pensamento foi um alvo permanente na investigação; por óbvio, na perspectiva contemplativa da possibilidade presencial de inovação pedagógica do que para Fino (2008a, p. 3) “fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais”, seguiu o presente caderno investigativo como um desafio a uma interlocução pragmatizada entre os vários atores envolvidos com o propósito essencial em descobrir se persistia um processo contínuo de descobertas e mudanças (KUENZER, 1997) na aprendizagem. Por fim, diante do objeto pesquisado que não se esgota em si mesmo, segue na dialética existencial da relação homem-mundo na “possibilidade de serem educadas as novas gerações numa outra perspectiva” (ASSUMPÇÃO, 2001, p. 25).

### **5.15 Em síntese**

Após detida análise pedagógica no contexto da investigação em andamento que diz respeito ao PROERD em sua atuação junto ao Colégio da Polícia Militar do Ceará, nomeadamente junto aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do ano letivo de 2017, foi buscado compreender neste compêndio a internuclearidade definidora do conjunto de práticas pedagógicas referentes ao programa acima mencionado e suas atuações reveladoras de uma transformação dos aprendentes, uma vez tendo sido capazes de construir o conhecimento e deste se apropriarem.

Intentou-se, portanto, categorizar a busca abalizando cada preceito psicossocial em suas esferas de atuação que pudessem traduzir se o PROERD, em suas práticas, se coloca na qualidade de inovação pedagógica ou não. Por óbvio, cada indagação investe de forma sindicante na elucidação da consonância examinada com o objeto da pesquisa no processo interativo junto aos seus sujeitos – fossem os próprios alunos, seus pais, professores, enfim.

Desta forma, pelo menos três eixos principiológicos se fizeram explorados: em primeiro a natureza educativa do PROERD, seus feitos educativos, a inter-relação na aprendizagem, a busca ao conhecimento e o livro do estudante; em seguida, a exploração do conhecimento não previsto na grade curricular da escola, os que mediam o conhecimento, e a interação destes com os alunos; e, por fim, a relação de confiança entre professor e aluno, comunicação dos professores com os pais ou responsáveis, a mediação, a dimensão do conhecimento produzido e a percepção a partir do alcance deste.

Dessarte, cada subinvestigação em sua complementariedade buscou traçar a existência formal das práticas pedagógicas do PROERD e, portanto, consolidá-las sobretudo a partir de suas apresentações no terceiro capítulo desta tese; ademais, o objetivo tem sido estabelecer mecanismos de colaboração à conclusão do trabalho do que somente traçando estes caminhos investigativos poder-se-ia chegar a posicionamento final.

O que se vê também é a intenção de emoldurar o objeto da pesquisa interpretando seus sujeitos dando-lhes vida em suas coexistências educativas. Para os alunos, a que ponto têm chegado quanto ao conhecimento produzido e se, peremptoriamente, tomam posse deste sob uma perspectiva incondicionalmente transformadora; os pais, como interferem na vida dos seus e se esta interferência se dá no campo cognitivo do sensível pela presença expositiva do conhecimento sedutor que atrai e fascina. Os professores; se a mediação do conhecimento tem lhes revestido em seus conceitos educativos e, portanto, se negam a uma centralidade pseudopedagógica pessoalizada e individualizante.

Segue, por fim, o capítulo último desta tese onde o investigador intenta expor o PROERD em sua condição pedagógica como inovadora ou não. A depender da investigação e naturalmente resgatando cada episódio epistemológico neste documento apresentado, espera-se que a lente do saber possa traduzir o conhecimento em sua essência própria da significância humana quando se investiga e se apresenta o que aos olhos do pesquisador aparece.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES RIZOMÁTICAS DO PROERD EM SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Como último capítulo desta investigação onde são apresentadas as concepções metodológicas do PROERD acerca da inovação pedagógica e os resultados obtidos aos olhos do investigador, nomeadamente o que é referente às práticas educativas em uso pelo programa à luz da matética (PAPERT, 2008), faz-se necessário revisitar, ainda que de forma resumida, os capítulos pretéritos para fins de conclusão.

O capítulo I seguiu-se do processo histórico onde foram resgatados antropossocialmente além da Polícia Militar do Ceará ou a corporação que recebe o PROERD e, portanto, sustém institucionalmente sua experiência na relação escola, família e polícia, também foi estudada a filosofia de Polícia Comunitária<sup>93</sup> ou o ambiente psicossocial que melhor acomoda este programa proporcionando-lhe uma atmosfera *pedagógica* onde se “pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento da palavra” (VYGOTSKY, 1987, p. 5).

Após a compreensão destes dois instrumentais próprios das relações humanas, foi trazido o PROERD no que tange à sua origem e inserção social, seus contornos socioeducativos e pedagógicos os quais iriam oferecer o combustível para a análise desta investigação nos capítulos posteriores.

De forma continuada, a inovação pedagógica, a aprendizagem e o cotejo frente as práticas pedagógicas tradicionais foram o tema do capítulo II. Naquela porção, o binômio inovação pedagógica foi explorado a uma condição fulcral no contexto escolar o que não poderia ser diferente, afinal objetivando investigar o PROERD enquanto inovação, sob todos

---

<sup>93</sup> Os paradigmas contemporâneos na área da educação nos obrigam a repensar o agente educacional de forma mais incluyente. No passado estava reservado unicamente aos pais, professores e especialistas em educação. Hoje é preciso incluir com primazia no rol pedagógico também outras profissões irrecusavelmente formadoras de opinião: médicos, advogados, jornalistas e policiais, por exemplo (BRASIL, 2007, p. 204).

os aspectos compreender cientificamente esta condição fazia-se fundamental no bojo do processo.

Ao mesmo tempo, acarear a inovação pedagógica e às práticas tradicionais não poderia deixar de ser um viés temático do que poderia servir este tradicionalismo como referencial comparativo para fins de elucidação frente à concepção do novo; finalmente, levando a investigação à matética, do que para Fino (2016b) a inovação pedagógica passa por esta condição, ou, conforme Pereira (2016, p. 51), “como uma disciplina sobre a arte de aprender”.

No capítulo III foi investigado o livro do estudante do PROERD enquanto recurso capaz de subsidiar a aprendizagem na qualidade de artefato útil na produção e apropriação do conhecimento por parte dos alunos do programa. Para tanto, entendendo que tais materiais trazem consigo uma considerável percepção para uma pedagogia tradicionalmente livresca, demonstrar a possibilidade deste instrumento como apoiador na mediação professor e aluno (BELLO, 2014) tratou-se do ponto de investigação central deste capítulo.

Observe-se que tal análise do terceiro capítulo trouxe contextualmente as práticas pedagógicas do PROERD, quando foram investigadas suas capacidades de proporcionar aos alunos reais condições quanto a este aprendizado – nomeadamente no que se refere ao alcance e compreensão da informação, reflexos na construção dos saberes, coparticipação na produção do conhecimento e a dinâmica cooperadora destas realidades no ambiente aulístico.

Resgatando o capítulo IV, o esforço investigativo concentrou-se na etnografia em um ambiente antropossocial (ALVES, 2003), qual seja a realidade dos alunos do Colégio da Polícia Militar do Ceará como *locus* da pesquisa, tendo o PROERD na convergência das práticas pedagógicas em alusão. Preciso dizer também que a antropologia e a sociologia inauguraram aquele capítulo abraçando uma linha epistemológica voltada para a triangulação (TUZZO & BRAGA, 2016) entre a observação participante, a entrevista etnográfica e a avaliação dos artefatos disponíveis.

Por extensão, nesse mesmo capítulo, dentro desta meta-análise, foram apresentadas também as quatorze indagações sobre o PROERD em suas práticas pedagógicas para fins de elucidação deste enquanto inovação pedagógica, buscando alcançar esta possibilidade a ser comprovada cientificamente mediante todo o apanhado da investigação.

E, finalmente, o capítulo V. Neste espaço especialmente foram averiguadas as informações homocêntricas possíveis de tradução do PROERD como inovação pedagógica ou não. Pontualmente, buscou-se dissecar cada detalhe compositor da informação final contidas

individualmente nas quatorze inquirições neste capítulo apresentadas, quando foram defendidas tomando por base a investigação participante, mais a entrevista etnográfica, bem como artefatos disponíveis; afinal, o objeto tem sido compreender como resultados de uma prática pedagógica atuam e portanto modificam comportamentos no desenho da aprendizagem, tudo isso devidamente auscultado cada ator na seara investigativa tentando para a problematização, análise e discussão quanto aos fatos trazidos.

## **6.1 O PROERD e a inovação pedagógica**

Originário da necessidade de buscar medidas práticas contra a ameaça direta das drogas e à violência contra crianças, o PROERD adveio a partir da compreensão metacognitiva de pedagogos, psicólogos e policiais quando incidiram educativamente em seus campos de atuação mediante uma zona de interseção, ou uma área comum intercrítica (ATLAN, 1996) entre estes profissionais. Necessariamente, o papel do psicólogo bem como do policial têm sido de trazer suas respectivas formações à pedagogia quando esta, por sua vez, seria a ciência capaz de patrocinar uma verdadeira imersão em como trabalhar tais conhecimentos quando o público-alvo é constituído por meninos e meninas com a idade média entre dez e doze anos.

Considerando Santos (2004, p. 43) que defende a localização da aprendizagem “nos processos de coparticipação social e não na mente das pessoas”, cada membro desta tríade, pedagogos, psicólogos e policiais, contribuiu socialmente com suas respectivas experiências para que as práticas pedagógicas do PROERD coexistissem alcançando os alunos enquanto aprendizes. Vale atentar, por exemplo à fala de Macedo<sup>94</sup> (2008) acerca desta disposição:

---

<sup>94</sup> Juliana de Carvalho Albrecht Macedo é capitã da Polícia Militar do Estado de São Paulo que discorreu em dissertação de mestrado sobre práticas educativas naquela corporação, no ano de 2008, pela Universidade Estadual de Campinas.

Diante disso, as atividades realizadas pelo PROERD buscam desenvolver atitudes que estimulem a convivência social saudável e que fortaleçam noções de cidadania, habilidades de comunicação, autoestima e empatia, além de procurar ajudar os alunos a desenvolverem técnicas de resistência à violência e resolução de conflitos. As atividades também procurariam estimular a análise da situação e das consequências das escolhas, a resolução de conflitos, e escolha de alternativas saudáveis e positivas que se opõem ao uso de drogas (MACEDO, 2008, p. 42).

Assim, buscar compreender o PROERD é sobretudo alcançar o possível pedagógico para as crianças que participam deste programa. A propósito, já nas primeiras linhas do livro do estudante da polícia paulista se encontra a assertiva: “tenho o direito de aprender, isto significa que eu devo ter orgulho das coisas que eu aprendo e me esforçar para aprender sempre mais” (SÃO PAULO, 2008, p. 3).

Regressando ao tema inovação pedagógica, para este investigador a abrangência da tradução deste binômio no meio educativo, em especial no espaço de atuação do PROERD ou, com precisão, o Colégio da Polícia Militar do Ceará, tem sido provável. Ao mesmo tempo, aos olhos do investigador, de pronto ficou claro o confronto ideológico entre o novo e o tradicional no que poderia servir tal condição habitual como pedra de tropeço para a inovação pedagógica. Todavia, no transcurso investigativo restou claro que da entrada da sala de aula ao portão principal de saída daquela unidade-escola, a prestância militar era uma realidade, o que não acontecia no interior de sala de aula quando sempre predominou a possibilidade de construção e apropriação do conhecimento por parte dos alunos ou, em outras palavras, a atmosfera castrense dava lugar ao lúdico transbordante das falas, aplausos, sorrisos e demais manifestações de crianças entusiasmadas e motivadas à aprendizagem.

Ainda no tocante aos alunos, no que transparecia a escola onde estudavam pelas cores dos fardamentos, o alinhamento recebido antes do início das aulas no pátio interno até à saída do colégio sempre de maneira uniforme, naquele quadrilátero onde aconteciam as aulas do PROERD propriamente ditas, muito mais incidia do que simplesmente a presença de alguém que ministrava enquanto outro recebia. De fato, sem embargo da composição de uma bacia semântica (ARAÚJO & AZEVEDO, 2018) indissociável da rotina escolar em todos seus pressupostos sociogovernamentais, o PROERD alcançava uma dimensão maior, portanto era possível a avaliação do quesito participação, própria de um experiencial contributivo do desenvolvimento individual e coletivo dos aprendentes.

Por assim dizer, o predomínio de um entretecimento macrosistêmico no PROERD conduzia os professores policiais e seus alunos a uma dispensação ou outorga de sentimentos e impressões para além do formal ou da produção aulista; desta forma, resistente a um conceitismo arraigado na centralidade do professor em seu domínio ou a sala de aula (GERALDI, 1997; AFONSO, 2014), os alunos do PROERD, contrariamente, se viam envolvidos na função de criar, de modificar, de ponderar o que, naturalmente, seguiam pedagogizados tais momentos na perspectiva de inovação daquele ambiente de aprendizagem.

Assim, imbricadas tais construções socioeducativas vividas no programa, as realidades situacionais de cada aprendente interagiam afirmativa e interrogativamente de forma simultânea ao tempo que dialogavam com sensações trazidas à sala de aula pelos tantos elementos de cultura completa próprias dos alunos e seus artefatos culturais (COLE, 1996), ou como saberes em relação (MORIN, 2001) construía o conhecimento em coletividade à guisa de uma empreitada guiada, mediada por um agente metacognitivo de socialização (FINO, 2001b; SARAMAGO, 2001; BELLO, 2014) mais experiente e vontade.

Neste sentido, as modalidades de intervenção dos professores do PROERD tinham como função precípua fornecer pistas, guiar, persuadir, à medida que se corrigiam pensamentos e estratégias dos sujeitos (PEROVANO, 2006); para tanto, era concedido àqueles alunos uma maior condição de intervenção, ou seja, a mensagem conferida era, especialmente, levar aqueles aprendentes à condição de protagonistas que produziam experiências e que desenvolviam o composto intersocial-cultural da sala de aula com uma porta que se abre para a aprendizagem. Smolka e Góes (1993) apontam para este significado no que parece ser fundamental:

Nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução do que de evolução, o sujeito faz-se como diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (SMOLKA & GÓES, 1993, p. 10).

Quanto a esta intervenção interpsicológica (ZANELLA, 2005), parecia-nos missão do policial-professor intervir pouco a fim de produzir meios para este desenvolvimento social transformador dos alunos, ou como afirmam os autores acima: “tem caráter mais de revolução do que de evolução” – afinal não era próprio dos aprendentes tão somente pararem para ouvir

aquele que estava à frente, ainda que informações fossem trazidas o que poderia requerer necessariamente a atenção de todos, mas sobretudo o fluxo destas mesmas informações viajava de forma horizontal não obtaculizando a capacidade reprodutiva e emancipadora em referência aos alunos. Por conseguinte, a melhor conclusão do ponto de vista prático repousa na resistência à postura behaviorista quando, à conclusão deste investigador, tomando por base Becker (2001, p.17) o que se buscava era ausentar-se de uma “pedagogia diretiva, onde o professor fala e o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende”.

Elaborando ainda mais este significado em prática nas salas de aula do PROERD, os mecanismos relacionais educativos seguiam sob o mesmo contorno onde se dava uma perfusão do conhecimento rumo aos saberes do aluno ficando patente que o professor policial cria na aprendizagem de seus alunos, ou a cada instante a possibilidade de um conhecimento novo, ainda que amparada tais práticas pedagógicas numa ação problematizadora processual a partir de condutas retrorreflexivas na relação professor e aluno ou como nos traz Neves e Damiani (2006, p. 6): “a aprendizagem é, por excelência, construção: ação e tomada de consciência da coordenação das ações.” Era possível também verificar, segundo Gouveia e Fraga (2017), na coconstrução do conhecimento, quanto ao PROERD, o que segue:

A par destas competências percebe-se que o educador está constantemente num processo de escuta ativa e observação cuidada, para poder formular perguntas e estender os interesses e conhecimentos das crianças em direção à cultura e a situações concretas do seu quotidiano (GOUVEIA & FRAGA, 2017, p. 530).

Ao mesmo tempo, tal qual o professor também os alunos, todos traziam uma bagagem cultural herdada de seus predecessores o que não poderia ser relegada por este investigador senão como fomento ao entendimento das razões que os conduziam àquele espaço e a adotarem aquelas posturas, como também tomar por instrumento de aprendizagem o meio social de cada um em suas vidas privadas como símbolo abrangente supraescolar de alunos e professores.

Observou-se também nas práticas do PROERD uma certa fuga a uma dicotomização na relação professor e aluno, o que se encerra naturalmente na possibilidade de uma inovação pedagógica pactuada neste caminhar juntos. Acerca disso, a pedagogia tradicional acaba por impor esta conduta de universos lateralizantes entre os entes (professor e aluno) como se pudessem coexistir separadamente vivenciando o conhecimento apenas, ao saber crítico de

Giusta (1985, p. 26), como uma “cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real”. Por assim dizer, não poderia subsistir este mesmo conhecimento trazido pelo PROERD em seu renovo polissistêmico senão diverso das práticas que inibem a autonomia intelectual mais a produção do conhecimento verdadeiro e, portanto, libertador (GIUSTA, 1985).

No tocante as práticas pedagógicas deste programa, se libertadoras, cada instante valia, cada momento poderia ser traduzido por uma criança, um futuro adolescente ou um adulto desobrigado das drogas e violência no que pudesse significar este aprendizado como condição primaz para o crescimento e desenvolvimento de uma nação. Igualmente, no peso que o trato com tais assuntos poderia em primeiro plano trazer, não era visível nas aulas do PROERD uma carga maior, ou a lugubridade comum ao tratamento desta matéria no âmbito jurídico ou afins; de fato, predominava uma puerícia que grassava o meio, levando aqueles meninos e meninas a possibilidade de construir seus próprios conhecimentos a partir do que raciocinavam perante os saberes a que eram guiados, do que em síntese, para Rego (2001):

Nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 2001, p. 98).

Simultaneamente, neste ativismo onde também se fazia ausente no PROERD uma compulsividade sistêmica-governamental comum da pedagogia tradicional, muito raramente este investigador observou um isolacionismo professoral ao tempo que persistia uma integração emancipatória e convergente de práticas com foco na aprendizagem. Desta feita, qualquer insularidade acadêmica não era o alvo, sobretudo dada a comunicação aberta entre professor e alunos própria de uma seara pedagógica a ser reconhecida como inovadora. Tal conduta, portanto, tende a negar uma conjuntura disfuncional operativa, sobremodo optando por tendências mais dinâmicas e colaborativas.

Corroborava também com o programa a sensibilidade possível da diluição dos benefícios entre todos os envolvidos quando falamos dos alunos, seus pais, professores e demais atores sociais envolvidos. Desta multidimensionalidade era possível compreender a atuação de todos tomando por base a simultaneidade das ações convergentes dos agentes citados, do que seria natural ao policial-professor do PROERD uma certa reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992),

haja vista a possibilidade do tráfego educativo sincrônico concedido às práticas pedagógicas numa sala de aula repleta de vozes, sentimentos, impressões e, mesmo, pesares.

Esta imergência, nomeadamente no que possa levar necessariamente o território de aprendizagem a uma “multifuncionalidade de papéis, de ambientes, de coletividades e de situações problemáticas e ambientais” (ROMANS, PETRUS & TRILLA, 2003, p. 167), faziam-se presentes nas salas de aula do programa, porquanto mudavam-se os papéis ao tempo que os alunos se faziam bússolas em suas dramatizações, a sala de aula era levada a um palco urbano onde se representavam à oferta e à negação de bebidas alcoólicas, dentre outras posturas similares matéticas problematizadas e problematizadoras, além de ambientadas para que a aprendizagem acontecesse à medida que a lide, conforme Freire (1987, p. 47), necessariamente se dava num “pensar que percebe a realidade como processo, que capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. Banha-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme”.

Outro aspecto perceptível que tem contribuído com a possibilidade da inovação pedagógica no contexto das práticas pedagógicas do PROERD, foi observado na leitura da recepção das mensagens do professor para com os alunos e como estes reagiam diante do que lhes chegava – com ênfase, sobretudo, ao sensitivo e seus desdobramentos cognitivo, interpretativo, psicossocial e até mesmo motor.

A interpretação mais próxima, portanto, desta condição interlocutora, se fazia mais presente na bagagem sociocultural que os alunos já traziam considerando o que já fora anunciado como os elementos de cultura completa próprios dos alunos e seus artefatos culturais (COLE, 1996). Desta feita, era possível compreender de alguma forma o conceito de drogas e violência por parte dos alunos uma vez que têm estado expostos nas relações privadas dentro e fora da escola, no lar e, especialmente, no que se refere à grande mídia ao tempo que tais conceitos chegam sobrecarregados de eufemismos ocultantes de suas reais condições para todos que têm consumido tais informações.

Educativamente, tratar desses assuntos frente à inexistência do receptor ideal, afinal cada um traz consigo suas próprias referências de cultura (BACCEGA, 1998), tem sido um desafio para os professores do programa haja vista lidarem com crianças ao mesmo tempo curiosas e naturalmente expostas às mudanças das suas condições histórico-sociais (LEONTIEV, 2001) naquilo a que se expõem no espaço de coletividade, no diverso cultural e no substrato social a que fazem parte. Todavia, sem embargos da multiculturalidade presente nas salas de aula do PROERD, o mais provável era a absorção do conhecimento por parte dos

aprendentes, a maturação destes saberes no conjunto das práticas e a reflexividade decorrente dos alunos para que se tornassem, à fala de Giroux (1998, p. 75), “sujeitos e não simplesmente o objeto do trabalho pedagógico”.

Este investigador atentou também para o universo escolar enquanto instrumento comum de educação, ainda que o invariante cultural (BRAZÃO, 2008; FINO, 2009; BELLO, 2014) seguisse como um lume inextinguível, afinal para Carlsen (2007):

A criação de sentido é impedida quando a cultura esbarra em outras culturas disciplinadoras, assim como entre culturas sociais / econômicas / políticas / étnicas mais convencionais. De fato, a ciência na sala de aula está no limite entre culturas competitivas, que valorizam discussões abertas e discordâncias, e a comunidade escolar formal, que geralmente prefere a obediência silenciosa (CARLSEN, 2007, p. 60).

Todavia, o alvo investigativo maior foi dado à relação escola enquanto unidade de matriz social dos alunos e o quanto aquela instituição poderia servir para o PROERD no momento em que os alunos para aquele estabelecimento seguiam, haja vista o conjunto das vidas investigadas, nomeadamente relativo à ameaça das drogas e da violência, acontecia, naturalmente, dentro e fora da escola.

Por assim dizer, na investigação para fins de definição do programa como inovação pedagógica ou não, ainda que a produção maior de natureza pedagógica se desse no espaço escolar, convinha constatar de forma sociocrítica o papel desta instituição enquanto patrocinadora educativa para as crianças do PROERD, do que se pode extrair em Aquino (1996) o seguinte:

Não é possível supor a escola como uma instituição independente ou autônoma em relação ao contexto sócio histórico (isto é, às outras instituições), não é lícito supor que o que ocorre em seu interior não tenha articulação aos movimentos exteriores a ela. Claro está também que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extraescolares. Vale dizer que é mais um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos entre as diferentes instituições que definem a malha de relações sociais do que uma suposta matriz social e supra institucional, que a todos submeteria. (AQUINO, 1996, p. 41)

Portanto, tomando por base a circunscrição epistemológica que possa nos levar a compreender esta interpenetração de âmbitos entre as diferentes instituições, notadamente escola e família como principais instrumentos de transformação socialista do homem (FACCI,

2010), no PROERD era possível alcançar o esforço conjunto a partir de suas práticas pedagógicas que pudessem atrelar estes universos referentes facilitadores da construção do conhecimento e conseqüente apropriação deste. Por óbvio, cada empreitada relativa a este esforço conjuntivo requeria um suporte diferenciado do professor policial a cada aluno no que podia acompanhar o *feedback* familiar a partir dos conteúdos trazidos pelos alunos convergentes das práticas pedagógicas incluídas da família na intimidade do lar neste trabalho já exposto.

Na escola também, como epicentro da investigação, foi observada a partilha dos conhecimentos nos eixos correlacionais professor e aluno, bem como aluno e aluno. Atentou, portanto, este investigador quanto à produção de certos tipos de subjetividades que aquele espaço acadêmico produzia, ou como considera Prata (2005, p. 108), tratava-se de uma “engrenagem que é atravessada e marcada pela configuração social”. No tocante ao PROERD, com foco na aprendizagem, este investigador pode testemunhar as tantas configurações sociais (próprias e coletivizadas) traçadas pelas expressões sociocomunicativas-criativas dos alunos e, diante disso, o que aprendizagem definidora de sujeitos (RATEKE, 2006) poderia representar como resultado para a salvaguarda daqueles aprendentes. Acerca disso, sob o crivo da inovação pedagógica que para Fino (2011b) trata-se de ações eminentemente dinâmicas, provocadoras, que se definem sobretudo pelo movimento tais como rupturas, saltos, descontinuidades, cada mudança de comportamento previsível pela convicção da aprendizagem dizia muito da capacidade inovadora do PROERD em romper paradigmas, saltar muralhas acadêmicas ultrapassadas ou descontinuar preceitos pedagógicos considerados imutáveis.

Nesta percepção necessariamente emancipacionista, nas práticas educativas do PROERD era possível a representação multiforme dos alunos em seus aspectos pessoais como aprendentes, ou a capacidade de cada um enquanto indivíduos singulares no universo das concepções heterogêneas do comportamento humano, porém todos habitando o mesmo lugar social, no que era concedida esta unicidade também no contexto da aprendizagem, no que se registra tal defesa epistemológica pela condição do programa em desaceitar o que para Restrepo (1998) poderia ser chamado de violência escolar:

[...] a escola é violenta quando se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes, que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devessem responder às nossas exigências com resultados iguais (RESTREPO, 1998, p.65).

Assim, após o registro teórico apresentado acima diante da possibilidade do PROERD como inovação pedagógica, observam-se os aspectos de natureza educativa conforme segue, extraídos no contexto deste programa:

**Quadro 42: Aspectos de natureza educativa do PROERD observados**

A substituição em sala de aula da atmosfera castrense em que se dava lugar ao lúdico transbordante das falas, aplausos, sorrisos e demais manifestações de crianças entusiasmadas e motivadas à aprendizagem; ainda a participação própria de um experiencial contributivo do desenvolvimento individual e coletivo dos aprendentes.
Um entretecimento macrosistêmico que conduziam os professores policiais e seus alunos a uma dispensação ou outorga de sentimentos e impressões para além do formal ou da produção aulista, mais a resistência a um conceitismo arraigado na centralidade do professor em seu domínio ou a sala de aula.
Uma interação relacional de forma simultânea ao tempo que dialogavam com sensações trazidas à sala de aula pelos tantos elementos de cultura completiva próprias dos alunos somadas a práticas que levavam os aprendentes à condição de protagonistas enquanto produziam experiências que desenvolviam o composto intersocial-cultural da sala de aula.
O fluxo das informações que viajava de forma horizontal não obtaculizando a capacidade reprodutiva e emancipadora em referência aos alunos no somatório de uma perfusão do conhecimento rumo aos saberes do aluno ficando patente que o professor policial cria na aprendizagem de seus aprendentes.
Ações problematizadoras processuais a partir de condutas retrorreflexivas na relação professor e aluno, além da fuga a uma dicotomização na relação professor e aluno, o que se encerrava naturalmente na possibilidade de uma inovação pedagógica pactuada neste caminhar juntos.
Predominância de uma puerícia que grassava o meio, levando aqueles meninos e meninas à possibilidade de construir seus próprios conhecimentos a partir do que raciocinavam perante os saberes a que eram guiados além de uma rara observância de um isolacionismo professoral ao tempo que persistia uma integração emancipatória e convergente de práticas com foco na aprendizagem.
Negação a uma conjuntura disfuncional operativa, sobremodo optando por tendências mais dinâmicas e colaborativas e a ressignificação dos papéis em sala de aula ao tempo que os alunos se faziam bússolas em suas dramatizações a sala de aula era levada a um palco urbano onde se representavam a oferta e a negação de substâncias reconhecidas como drogas.
Um suporte diferenciado do professor policial a cada aluno no que podia acompanhar o <i>feedback</i> familiar a partir dos conteúdos trazidos pelos alunos incluídos do convívio familiar adicionada a uma representação multiforme dos alunos em seus aspectos pessoais como aprendentes, ou a capacidade de cada um enquanto indivíduos singulares no universo das concepções heterogêneas do comportamento humano.

Fonte: conforme conclusões deste investigador.

Por fim, após a apresentação de traços de inovação pedagógica de existência crível no PROERD, buscado um acrisolamento razoável em suas possíveis terminalidades evanescentes (PIRES, 1996), do que pela compreensão de Fino (2011b, p. 11) há de ser “adequadamente

discutida e fundamentada, a acompanhar uma investigação capaz de captar essas propostas em plena concretização e descrevê-las criticamente do interior, através de narrativas densas que sejam o resultado da obtenção de informação por vários meios”, resta a este investigador concluir acerca deste programa na possibilidade de inovação pedagógica como segue em sua fala derradeira.

## **6.2 Descortinando uma prática pedagógica inovadora provável**

Após detida análise do PROERD como inovação pedagógica no Colégio da Polícia Militar do Ceará, precisamente junto aos alunos do 5º ano Fundamenta do ano letivo de 2017, no que, etnograficamente, conforme Bello (2014, p. 336), “me embrenhei no cotidiano dos alunos, verifiquei seus comportamentos, procurei entender suas falas e seus silêncios, assim como verifiquei, nesse contexto, as práticas docentes que marcavam o rompimento do que Lévy (2004) denominou de hábito antropológico mais que milenar”, dadas as implicações rizomáticas que encontrei no trajeto da investigação, passo a narrar da seguinte maneira:

É inquestionável a presença do invariante cultural<sup>95</sup> no convívio diário escolar do Colégio da Polícia Militar, previsível conforme pontua Farias (2015, p. 94) “com a presença/ausência de professor, com os horários, com o fardamento, com o currículo formal, com as normas e leis, com as filas, com a imposição e a obediência, com a avaliação classificatória, etc.” todavia, não tem sido uma amarra natural que pudesse comprometer os desígnios pedagógicos nascidos com e para o PROERD para fins de emancipação de seus alunos que, uma vez chegado à aprendizagem, pudessem passar ao largo tanto das drogas como da violência.

De fato, o melhor que se pode compreender nesse desiderato seria esquematizar dois perímetros e com suas linhas imaginárias alcançar o verdadeiro pedagógico que tem somado ao PROERD em suas trajetórias educativas. Para a escola sob investigação, ou para quaisquer outras alcançadas por este programa, propõe-se um perímetro maior – ou os limites da própria

---

<sup>95</sup>Consubstanciado numa representação comum de escola, profundamente enraizada dentro e fora dela, socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes, e com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de mudança (FINO, 2009, p. 1).

unidade escolar – e um menor, onde de fato as práticas pedagógicas dar-se-iam, segundo Monteiro (2010), dialéticas, reflexivas, críticas e inovadoras:

Conclui-se que a inovação pedagógica enquanto ruptura de práticas pedagógicas tradicionais vai além de mudanças superficiais ou estruturais. A inovação pedagógica requer uma mudança na natureza da educação, em que professor e aluno são protagonistas na mudança do processo [...], incluindo a esse a prática pedagógica dialética, reflexiva, crítica e inovadora (MONTEIRO, 2010, p. 314).

Este contorno menor, ou a sala de aula, é onde originalmente o PROERD acontece, alcançando a dimensão que chega ao lar. É naquele espaço onde os alunos encontram-se como aprendentes, voltam-se para si mesmo e em suas naturezas empreendedoras, cooperam para o aparecimento do conhecimento à sombra de suas existências e deste (do saber) se apoderam com a avidez de uma criança estimulada, levada à curiosidade, motivada ao desconhecido e, portanto, voltada à capacidade de criar e recriar o inédito, ou, como entende Toffler (1973), estamos a discorrer sobre os arranjos mais ricos para a educação.

Deste ponto, também seria equivocado não assinalar a regularidade secular da educação em seus trejeitos mais proeminentes, ou seja, se encontramos na sala de aula do PROERD o benfazejo do novo, do inédito, é neste mesmo espaço ainda que se pode entender aparelhada a escola para distribuir saberes prontos, disciplinados por carga horária pré-definida, e disciplinas pré-estabelecidas, ou como abordado em Fino (2000, p. 307), seguindo três estruturas básicas metodológicas, quais sejam: “fábrica como modelo estrutural, taylorização como modelo organizacional e burocracia como sistema de controle do funcionamento e de exercício de autoridade”; para ilustrar, lendo em Petit (2008), podemos lançar mão do aprendizado da leitura, por exemplo, que sem embargos de uma impactação preliminar, pode aclarar interpretações previsíveis de mudança:

No início, o aprendizado da leitura é, muitas vezes, um exercício que incute o medo, que submete o corpo e o espírito, que incita cada um a ficar em seu lugar, a não se mover. Em *Uma história da leitura*, Alberto Manguel lembra que, tanto o chicote como o livro, foram, durante séculos, o símbolo daquele que ensinava a ler (PETIT, 2008, p. 25).

Acerca de toda esta organização burocrática reconhecida do convívio escolar brasileiro, é provável que o PROERD não venha a ser uma célula que se insurge deliberadamente em

desfavor de um arcabouço secular de educação, todavia tende a se posicionar como uma ferramenta em que as práticas pedagógicas não necessariamente implicam no desarraigamento da estrutura formal com dito à base da relação vertical descendente no convívio professor e aluno, porém em Comenius (2001) e Papert (2008) opta por reduzir o ato de ministrar verticalmente a favor da aprendizagem.

Sobre esta ruptura, considerando que em Assmann (1998) não há paradigma permanente, a conclusão que se chega é que o PROERD busca desmistificar a naturalidade centrada do professor enquanto senhor dos saberes ao tempo que horizontaliza com os alunos a possibilidade da construção do conhecimento a fim de que este possa finalmente ser de posse dos alunos em um processo democrático, arterial ou como aponta Zabala (2002, p. 24) “que compense essa dispersão do saber”. Cunha (2018) define tal expressão em seu ofício:

Eu tento retirar minha docência do nível da verticalidade. Eu compreendo que o saber não está mais escondido nos claustros, escondido nas bibliotecas envenenadas, como no filme O Nome da Rosa. Ele está em qualquer lugar, então as informações estão aí. Eu acho que o grande papel do professor é entender essa horizontalidade e capitanear o debate. Eu procuro compreender que o saber está em todos (CUNHA, 2018, p. 25).

Portanto, longe deste investigador desconhecer as rotinas de sala de aula do PROERD em sua exogenia periférica à semelhança dos nossos ancestrais educadores jesuítas com suas peculiaridades metodológicas e com suas normas e leis (FARIAS, 2015), a verdade é que tais práticas centenárias têm atravessados os tempos na educação brasileira e através do *Ratio Studiorum*<sup>96</sup> reflete o muito das salas de aulas brasileiras nos mais variados níveis educativos, conforme Neto e Maciel (2008):

O *Ratio Studiorum* não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. Portanto, era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas (NETO & MACIEL, 2008, p. 181)

---

<sup>96</sup> A *Ratio Studiorum* é un documento específicamente pedagógico de caracter universal que contó para su promulgación definitiva, en 1599, com la experiencia de los primeiros colegios jesuitas de Gandia, Coimbra, Lovaina, Pádua y Bolonia. Recoge el ideal educativo de Ignacio de Loyola e tiene como punto de partida los Ejercicios Espirituales y la parte IV de las c, documentos Constituciones de la Compañia de Jesús, documentos pedagógicos para la formación intelectual, humana e religiosa (HERRAIZ, 2007, p. 39).

Porém, ainda que caminhando por outra perspectiva ou supostamente pedagógica-inovadora, o desafio do PROERD tem sido em conduzir-se conjuntamente na pluralidade participativa de todos seus atores, conforme se vê no capítulo III desta tese, em maior e menor proporção, com foco na produção e apropriação do conhecimento por parte do aprendente, afinal, a partir do paradigma da complexidade defendido por Behrens e Oliari (2007) temos:

O paradigma da complexidade propõe uma visão de homem indiviso, que participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também aliando as emoções, os sentimentos e as intuições. Nesse sentido, torna-se urgente que as estruturas do funcionamento educacional incluam o uso dos conceitos de inter, pluri e transdisciplinar (BEHRENS & OLIARI, 2007, p. 63).

Diante destas informações, é preciso reconhecer de forma rizomática a capacidade inovadora do PROERD em suas práticas, todavia ciente que se trata a inovação pedagógica muito mais do que um equipamento ou um espaço novo, um artifício ou um trejeito antes nunca usado, uma prática ou um estágio que atrai a atenção de muitos; de fato, inovar pedagogicamente imputa em romper barreiras educativas até então intransponíveis e construir caminhos que levem o refletir como motor primário na transformação daquele que aprende para fins de coprodução e posse do conhecimento.

Para tanto, dentre outros aspectos acompanhados, a este investigador houve por bem perceber o papel ou a intervenção dos aprendente enquanto agentes metacognitivos à luz de Fino (2001b), e, por conseguinte, a importância dos pares como mediadores da aprendizagem. Assim, ficou claro que os alunos se preocupavam uns com os outros, havia uma troca de emoções, através das falas e dos gestos predominavam contornos de companheirismo, cuidado e, ao mesmo tempo, uma certa interiorização dos haveres uns dos outros – tudo isso mediado sem que através desta intercessão fosse percebida uma anteposição do professor, senão caminhos que eram pavimentados qualitativamente diferentes (WERTSCH, 1993) sem a disposição de inibir, ofuscar ou diminuir o aparecimento dos saberes entre as crianças aprendentes.

É preciso também sobrepor dentro desta criatividade a composição comunicativa produzida no contexto do PROERD em sala de aula considerando Brait (2007) nos gêneros discursivos primários, ou a comunicação cotidiana; e os secundários, estes já resultantes dos códigos culturais elaborados. Não que houvesse a introdução de falas extraordinárias às rotinas dos alunos, todavia em seus diálogos persistia uma postura colaborativa o que conduzia este

investigador a alcançar o entendimento comum ainda que houvessem perspectivas múltiplas e, portanto, tensões dialéticas (WERTSCH, 1998) a serem examinadas, apesar disso a fluidez comunicativa predominava agregando valor à aprendizagem.

Por assim dizer, dentro desta produção colaborativa (DANIELS, 2003), outra postura não menos interativa foi observada, qual seja o intercâmbio do conhecimento entre todos: do professor para com os alunos, estes entre si, desses com os pais ou responsáveis o que produzia informação que, por sua vez, gerava entusiasmo fabricante de caminhos para a produção e posse do conhecimento, ou como dispõe Carlsen (2007, p. 59): “o ambiente social permitirá que muitos estudantes possam expandir os limites de suas habilidades bem mais do que fariam se trabalhassem sozinhos”. Desta forma, ainda que confinados à sala de aula, havia a ruptura existencial da imposição do dispositivo militarista das carteiras, do horário de início e fim da aula, do único traje, do birô central que acusava a preeminência do professor e tantos fatores mais reguladores de uma pedagogia tradicionalista.

Para esta viabilidade relacional em sala de aula, lançamos mão de Sasseron (2014, p. 395) quando entende que: “todo e qualquer discurso em que aluno e professor apresentam suas opiniões em aula, descrevem ideias, apresentam hipóteses e evidências, justificam ações ou conclusões a que tenham chegado e explicam os resultados alcançados”, significa que foram vivenciadas situações ou transações educativas em que o professor e os próprios alunos perceberam-se capazes como vias recursais à medida que o conhecimento não se detinha sob a tutela deste ou daquele ator no ambiente pedagógico do PROERD. Isto quer dizer que houve o desenvolvimento cognitivo onde a mutualidade era a prática comum no que se produziam variadas formas de combinação da informação bem como seus relacionamentos, seguindo-se de configurações possíveis de se construir o conhecimento em sala de aula (LEMKE, 1998).

Nomeadamente em relação ao envolvimento social-pragmático dos alunos, aqueles aprendentes permitiam-se individual e coletivamente participar periféricamente da aprendizagem, ou, em outras palavras, apeteçiam-se mutuamente com o dado novo ao tempo que eram levados ao desafio do desconhecido. Com naturalidade, à mercê de um pertencimento educativo-colaborativo, engajavam-se na aventura do espírito (FREIRE, 1997a), ou como aponta Lave e Wenger (1991, p. 36) “a participação periférica diz respeito a estar localizada no mundo social. Lugares e perspectivas em mudança fazem parte das trajetórias de aprendizagem dos atores, das identidades em desenvolvimento e formas de afiliação”. Daí, espontaneamente, superavam seus temores mesmo que os assuntos tratados pudessem trazer dúvidas, receios ou desconforto psicossocial.

Como última análise contextual, a avaliação de uma aprendizagem construída que fosse assentada ou situada na cultura dos alunos do PROERD, requereu deste investigador a percepção desses temas, separadamente. Naturalmente para falar de ambas – aprendizagem e cultura – a leitura do espaço e tempo em que todos (alunos, professores e responsáveis) estavam contidos, aconteceu como um *input* absoluto, sob pena da não compreensão dos mecanismos relacionais pertinentes.

No que diz respeito ao conceito propriamente de *aprendizagem situada*, novamente em Lave e Wenger (1991, p. 31), temos como algo contínuo de nossa participação no mundo, assim a “aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social”; em decorrência, a perspectiva cultural se faz imprescindível sendo, portanto, atributo natural da aprendizagem, afinal, conforme Ausubel (1976), na armação cognitiva do aluno deve existir uma estrutura conceitual precedente que o conduza a incorporar o novo saber.

Desta forma, atentar para os conhecimentos significativos (AUMONT & MESNIER, 1992) produzidos em sala de aula mediante as tramas relativas às práticas pedagógicas no concurso da aprendizagem e da cultura, foi algo naturalmente observado porquanto os alunos do PROERD traziam consigo bagagens culturais prévias o que lhes permitiam produzir e se apropriar de conhecimento a que eram mediados no contexto da plataforma pedagógica do programa; isso quer dizer, na prática, que os temas drogas e violência de alguma forma culturalmente já estava contido em seus *backgrounds* acadêmicos conforme vivenciam em seus universos do saber cultural demonstráveis através das interações presenciais, linguagens, códigos e valores.

Concluindo, após interpretação do PROERD enquanto inovação pedagógica a partir de suas práticas educativas, lanço mão de Bello (2014, p. 346) ao reconhecer essa autora que “mesmo numa escola militar, práticas pedagógicas ocorrem, além das previstas nos documentos curriculares, embora imperceptíveis diante das inúmeras atividades previstas para o cumprimento de um calendário letivo”.

Assim, estou certo que estas atividades, para “além das previstas nos documentos curriculares” como se vê acima, inclui o PROERD em todo seu contexto experiencial pedagógico ou aquele que se volta para o aluno (ROGERS, 1986). O que estou a dizer é que não obstante o revestimento evidente do invariante cultural ou mesmo a atmosfera militarista do Colégio da Polícia Militar do Ceará, o PROERD segue sustentável perante o dialético-contraditório (FREIRE, 2001) que pode transformar o mundo. Em outras palavras, reconheço que me deparei neste programa, seguindo Bello (2014, p. 347), com “ecos das teorias

sustentadoras de práticas pedagógicas inovadoras”, que ao crivo deste investigador tendem, ao mesmo tempo, a não o recepcionar como “experiências autodenominadas inovadoras [...] mascarando práticas tradicionais”, desta feita previstas em Monteiro (2010, p. 327).

Enfim, como atores de um enredo que se percebem causados a (re)construir, sem cessar, seus próprios mundos, ou o ambiente que terão condições (ou não) de viver, finalizo contextualmente a investigação do PROERD como inovação pedagógica provável em Morin (2000, p. 84) que diz: “nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudança em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado”.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. & RUA, M.G. **Violência nas escolas**. Brasília, DF: Ed. Unesco, 2002.
- ABROMOVAY, M. (org.) **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- ADDICTION RESEARCH FOUNDATION GROUP. **Youth and Drugs: an educational package for professional**. Toronto, Canada: Addiction Research Foundation of Ontario, 1991.
- ADLER, P. A. & ADLER, P. **Membership roles in field research: qualitative research methods**. New York: Sage, 1987.
- AFONSO, A. Os lugares da educação. In: VON SIMSON, O. & PARK, M. B. F. (Orgs.). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Unicamp/Centro de Memória, 2001.
- AFONSO, I. **O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2014.
- AGAMBEN, G. **Revista Língua Portuguesa**. Ano 8, nº 93, jul. 2013, p. 8.
- AGRA, F. V. G. **O policial militar como educador social: o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) na Polícia Militar do Ceará**. Fortaleza: UFC – CETREDE, 2008.
- AIRES, L. **Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional**. Brasília: Universidade Aberta, 2015.
- ALENCAR, E. M. L. & FLEITH, D. S. **Criatividade – múltiplas perspectivas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.
- ALENCAR, E. M. L. **O estímulo à criatividade no contexto universitário**. Psicologia Escolar e Educacional. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- ALMEIDA, M. A. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Ática, 1996.

- ALMEIDA, R. **Aprendizagem de desaprender:** Machado de Assis e a pedagogia da escolha. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 1001-1016, out./dez. 2013.
- ALTRAN, G. A. **Paulo Freire: Filósofo da educação. 2004.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2004.
- ALVES, M. G. (Re)pensar os modos de habitar a escola – contributos de pesquisas sobre indisciplina e violência. In: VIEIRA, M.; RESENDE, J.; NOGUEIRA, M.; DAYRELL, J.; MARTINS, A.; CALHA, A. **Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto.** Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre – ESE, 2013. p. 123-144. E-book.
- ALVES, W. B. A reflexividade na pesquisa etnográfica. 2003. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.
- AMENDOEIRA, J. **A formação em enfermagem. Que conhecimentos? Que contextos? Um estudo etnosociológico.** Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Universidade Nova, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D & LÜDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Quotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas.** Brasília: Em Aberto, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, M. **Tendências atuais da pesquisa na escola.** Cad. CEDES, 18.43, pp. 46-57, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621997000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621997000200005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 08 de janeiro de 2018.
- ANGOTTI, M. Educação infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. (Org.) **Educação infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006.
- ANGROSINO, M.; FLICK U. (Org.) **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- APPLE, M. **Os Professores e o Currículo:** Abordagens Sociológicas. Lisboa: Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1997.
- AQUINO, J. G. **Droga das escolas:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

- \_\_\_\_\_. **Indisciplina na escola. Alternativas Teóricas e Práticas.** 4ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- ARANHA, M. L. A. & MARTINS, M. H. P. **Temas de Filosofia.** São Paulo: Moderna, 1998.
- ARAÚJO, A. F & AZEVEDO F. J. **O Imaginário Educacional na Perspetiva de Gilbert Durand.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 73-95, jan./mar. 2018.
- ARISTÓTELES. **Política.** Lisboa: Editora Vegas, 1998.
- ASSMANN, H. **Redes digitais e metamorfose do aprender.** Petrópolis: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Metáforas novas para reencontrar a educação.** São Paulo: Unimep, 1998.
- ASSUMPCÃO, I. **Interdisciplinaridade:** uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, I. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ATKINSON, P., & HAMMERSLEY, M. *Ethnography and participant observation.* In DENZIN, N. K. & LINCOLN. Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc, 1994.
- ATKINSON, P.; COFFEY, A.; DELAMONT, S.; LOFLAND, J.; LOFLAND, L. (eds.), **Handbook of Ethnography.** London: Sage: 2001.
- ATLAN, H. **Com razão ou sem ela. Intercrítica da razão e do mito.** Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1996.
- AUMONT, B. & MESNIER, P. M. **L'acte d'apprendre.** Paris: PUF, 1992.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- \_\_\_\_\_. Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En Elam, S. (Comp.) **La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum.** Buenos Aires: Editora El Ateneo, 1976.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, J. G. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- BACCEGA, M. A. **Recepção:** nova perspectiva nos estudos de comunicação. Revista Comunicação & Educação. São Paulo: ECA-USP/Moderna, n. 12, mai./ago. de 1998.
- BALESTRELLI, R. B. **Direitos Humanos:** coisa de polícia. Porto Alegre: Baerthier, 2002.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R & BATISTA, A. A. G. (Orgs.) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 25-67, 2003.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro; Zahar, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Arte da vida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BAYLEY, D. H. & SKOLNICK, J. H. **Policimento comunitário:** questões e práticas através do mundo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.
- BÉCHARD, J. P. **Apprendre à enseigner au supérieur:** l'exemple des innovateurs pédagogiques. Cahier de recherche OIPG n°2000-001, Septembre, 2000.
- BECKER, F. A **Origem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Artmed, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Ensino e construção do conhecimento:** o processo de abstração reflexionante. Educação e Realidade, v. 18, n. 1, p. 43-52, jan/jun, 1993.
- BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Hucitec. 1993.
- BEGUOCI, L. **O diálogo não é natural.** Revista Nova Escola. São Paulo, Ed. Abril, edição n° 304, ano 32, 15 de agosto de 2017.
- BEHRENS, M. A. & OLIARI, A. L. T. **A evolução dos paradigmas na educação:** do pensamento científico tradicional a complexidade. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2005.
- BELCHER, H. M. E.; SHINITZKY, H. E. **Substance Abuse in Children – Prediction, Protection and Prevention.** Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine. V. 152, n° 10, p. 952-960, out. 1998.

BELCHIOR, M. **Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**. Contributos para uma reflexão sobre a aprendizagem como prática social. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2004.

BELLO, J. L. P. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL**. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Vitória: Pedagogia em Foco, 1993.

BELLO, O. **A possibilidade de uma prática inovadora num trabalho interdisciplinar do Colégio Militar de Fortaleza**. Tese de doutoramento em Ciências da Educação Especialidade em Inovação Pedagógica. Funchal: Universidade da Madeira, 2014.

BELTRAME, S. A. B. & CAMACHO, L. M. Y. Usos e Abusos da Etnografia na Educação. In: **Revista reflexão e Ação**. Vol.5, nº2. Santa Cruz do Sul – RS, 1999. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_usos\\_e\\_abusos.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_usos_e_abusos.asp)>. Acesso em 16 jan. 2018.

BENEVIDES, C. **Ata da reunião ordinária da 3ª sessão legislativa ordinária da 17ª legislatura da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais**, 2013 Disponível em: <[https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/arquivo\\_diario\\_legislativo/pdfs/2013/07/L20130706.pdf](https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/arquivo_diario_legislativo/pdfs/2013/07/L20130706.pdf)> Acesso em 23 fev. 2018.

BERLIM, C. G.; PORTELA, F. O. Psicopedagogia e escola: um vínculo natural! In: BOMBONATTO, Q. & MALUF, M. I. (org.) **História da psicopedagogia e da ABPp no Brasil**: fatos, protagonistas e conquistas. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2007, pp. 85-89.

BERNARD H. R. Introduction. On Method and Methods in Anthropology. In: Bernard H. R. (org.) **Handbook of Methods in Cultural Anthropology**, Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 1998.

BERRY, K. **The Ethnographer's Choice: Why Ethnographers do ethnography**. Thousand Oaks, CA: Sage Journals, Cultural Studies - Critical Methodologies, 2011.

BOBBIO, N. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo; Brasiliense, 1988.

BOCK, M. B. **Psicologia**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOGDAN, R. e TAYLOR, S. **Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences**. New York: J. Wiley, 1975.

- BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas construindo a profissão**. Pelotas: Editora da universidade Católica de Pelotas, 2001.
- BONÉ, M. & BONITO, J. Português e matemática funcionais: um estudo de caso com três crianças que apresentam necessidade educativas especiais. In: GOUVEIA, F & PEREIRA, G. **Didática e matemática**. Funchal: CIE-UMa, 2016.
- BOUMARD, P. **Ethnographie de l'École et Anthropologie de l'Institution**. Ethnologie Française (in press), 2007.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2008.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993
- \_\_\_\_\_. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- \_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRAMBATTI, F. F. **A importância da família na educação de seus filhos com dificuldades de aprendizagem escolar sob a ótica da psicopedagogia**. Rio de Janeiro: Revista de Educação do IDEAU, 2010.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2006.
- BRASIL. Decreto nº 828, de 29 de setembro de 1851. **Manda executar o Regulamento da Junta de Hygiene Publica**. Collecção das Leis do Império do Brasil de 1851. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, tomo XIV, parte II, 1852.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 5.726, de 29 de outubro de 1971. Dispõe sobre medidas preventivas e repressivas ao tráfico e uso de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 nov. 1971. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/1970-1979/L5726.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2008.
- \_\_\_\_\_. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 154, de 26 de junho de 1991.** Presidência da República - Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Poder Executivo, Brasília, 26 jun. 1991.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries): introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** v. 3 Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006.** Presidência da República - Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Poder Executivo, Brasília, 23 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Curso Nacional de Promotor de Polícia Comunitária.** Brasília – DF: Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos –PNLD 2008 - CIÊNCIAS.** Brasília: 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas - SENAD. **Drogas: maconha, cocaína e inalantes.** Texto original: Beatriz H. Carlini. 2ª edição, 3ª reimpressão. Ministério da Justiça, 2013. Série por dentro do assunto. Brasília/DF.

\_\_\_\_\_. **Experiências em educação preventiva ao uso de drogas: experiências do Brasil.** – Brasília: UNESCO, 2014.

\_\_\_\_\_. Exército. **Colégios militares – ensino fundamental e médio.** Disponível em: <  
<http://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares/>  
[/asset\\_publisher/8E9mFznTIAQW/content/ensino-fundamental-e-medio?inheritRedirect=false](http://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares/asset_publisher/8E9mFznTIAQW/content/ensino-fundamental-e-medio?inheritRedirect=false)>. Acesso em 14 de julho de 2017.

BRASÍLIA. Manual do instrutor PROERD. Título original: D.A.R.E. **A Look Your Decisions. Student Workbook.** The University of Akron, 2003. Reprodução autorizada pelo D.A.R.E.

América. Tradução: Ademir Roberto Sander Alves da Silva e Tânia Regina Candemil. Revisão e adaptação: Centro de Capacitação PROERD da PMDF, 2005a.

\_\_\_\_\_. Manual do facilitador. Título original: D.A.R.E. **Entrenamiento de Entrenadores. The University of Akron**, 2004. Reprodução autorizada pelo D.A.R.E. América. Tradução do espanhol: Tânia Santos Loos. Revisão e adaptação: Centro de Capacitação PROERD/D.A.R.E. PMDF, 2005b.

BRAZ, R. A. **O combate às drogas através da educação**. Maringá: UEMA, 2008.

BRAZÃO, J. P. G. Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico. **Tese de doutoramento**, Funchal: CITMA-Uma, 2008.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem situada na formação inicial de professores: um estudo. In: GOUVEIA, F. & PEREIRA, G. (Orgs.). **Didática e matética**. Funchal: CIE-UMa, 2016.

BREINBAUER, C., & MADDALENO, M. Youth: **Choices and change. Promoting healthy behaviors in adolescents**. Scientific and Technical Publication n° 594. Washington, DC: Pan American Health Organization, 2005.

BRITO, G.D. **O retrospecto dos alunos do colégio da polícia militar de vitória da conquista e suas conseqüências para a vida dos educandos**. Vitoria da Conquista: UESB, 2016. Visível em <<http://www2.uesb.br/cursos/matematica/matematicavca/wp-content/uploads/Monografia-Giliard-Dias-De-Brito.pdf>>. Acesso em 14 de janeiro de 2018.

BROOKS, J. & BROOKS, M. **Construtivismo em sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BROTTO, F. O. & ARIMATÉA, D. J. **Pedagogia da cooperação**. Brasília: Fundação Vale, UNESCO, 2013.

BROWN, A. L. Metacognition, executive control, selfregulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. Kluwe (Eds.), **Metacognition, motivation, and understanding** (pp. 1-16). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BRUNER, J. S. **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D'água, 1999.

\_\_\_\_\_. **The Culture of Education**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch Editoras, 1969.

BRUNETTA, A. A. B. O. da Educação: a visão dos policiais militares sobre autoridade e a educação. **Dissertação de Mestrado**: Educação/Universidade Federal de São Carlos, 2003.

- BRUNS, M. A. T. A redução fenomenológica em Russel e a possibilidade de superar impasses da dicotomia subjetividade-objetividade. In: BRUNS, M. A. T. e HOLANDA, A. F. (Org.) **Psicologia e fenomenologia: reflexão e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2003.
- BRUST, J. R. **A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. Londrina: UEN, 2009.
- CALDEIRA, A. M. S. **A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.
- CANCELLI, E. **O mundo da violência: a polícia da era Vargas**. Brasília: UnB, 1993.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. São Paulo, SP: Artmed, 2001.
- CARDOSO, A. M. A. S. B. **Alguns desafios que se colocam à Educação Social**. Repositório: <https://pt.scribd.com/document/89782401/EducacaoSocial>. Acesso em 2 de outubro de 2017.
- CARDOSO, A. P. P. de O. A receptividade à inovação e a formação dos professores. Revista **Electrónica Interuniversitária de Formación del Profesorado**, 2 (1). 1992. Disponível em: [file:///C:/Users/Mendon%C3%A7a/Downloads/DialnetAReceptividadeAInovacaoEAFormacaoDosProfessores 2796353.pdf](file:///C:/Users/Mendon%C3%A7a/Downloads/DialnetAReceptividadeAInovacaoEAFormacaoDosProfessores%202796353.pdf). Acesso em 25 março 2018.
- CARDOSO, P. P. O. C. Educação e inovação. **Millenium**. Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu. Ano 2. Nº 7, mar. 1997.
- CARLSEN, W. S. Linguagem e Aprendizado Científico. In: Abell, S. K. & Lerdeman, N. G. **Handbook Of Research On Science Education**, Lawewncw Erlbaum Associetes, Publishers, Mahwah, Nex Jersey, London, 2007.
- CAROL, J. M. **Five Reasons for Scenario-Based Design**. 32nd Hawaii international conference on system sciences, 1999. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.459.7467&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 3 janeiro de 2018.
- CARUGI, C. Analyzing data using triangulation in a mixed methods evaluation to reach overall findings, conclusions, and recommendations. In: OLSON, S. (org.) **Evaluation design for complex global initiatives**. Washington, D. C.: The National Academy Press, 2014.
- CARVALHO, A. & BAPTISTA, I. **Educação social. Fundamentos e estratégias**. Porto, Porto Editora, 2004.

CARVALHO, F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio.** 5.ed., Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, J. R.; KOSMOS, K.; YAMAMOTO, E. Y. A criança e o PROERD: uma análise através dos estudos de recepção. In: **Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**, 16, 2015. Anais...Joinvile: Intercom, 2015.

CASTRO, M. C. **Adeus à mediocridade.** Revista Veja, São Paulo: Ed. Abril, edição 2537, ano 50, n. 27, 5 de julho de 2017.

CAVACO, C. **Aprender fora da escola.** Percursos de formação experiencial. Lisboa: Educa, 2002.

CEARÁ, **Cartilha Histórica do Proerd no Ceará.** Fortaleza: PMCE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Livro do Estudante PROERD.** Título original: D.A.R.E. A Look Your Decisions. Student Workbook. The University of Akron, 2003. Reprodução autorizada pelo D.A.R.E. América. Tradução: Ademir Roberto Sander Alves da Silva e Tânia Regina Candemil. 4ª edição, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Colégio da Polícia Militar.** Superintendência das escolas estaduais. Fortaleza:PMCE/SEDUC, 2014.

CEBRID/UNIFESP/SENAD. **VI Levantamento Nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio das redes pública e privada de ensino nas 27 capitais brasileiras.** 1ª edição, Brasília, 2010, 503p.

CERTEAU, M. **A cultura no plural.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

CÉSAR, M. & OLIVEIRA, I. **The curriculum as a mediating tool for inclusive participation:** A case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, Heildeberg-Germany: Springer, 2005, XX(1), 29-43.

CHAMBERLAIN, P., & MEDEIROS-LANDURAND, P. Practical considerations for the assessment of LEP students with special needs. In: HAMAYAN, E. V. DAMICO J. S. (Eds.), **Limiting bias in the assessment of bilingual students.** Austin, TX: PRO-ED, 1991.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CHOPIN, A. **O manual escolar:** uma falsa evidência histórica (pp 9-75). In Revista História da Educação. Pelotas, v. 13 (n. 27, jan./abr), 2009.

CICOUREL, A. V. The Acquisition of Social Structure: Toward a Developmental Sociology of Language and Meaning. In: DOUGLAS, J. D. (Org.). **Understanding Everyday Life: Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge.** Londres: Routledge e Kegan Paul Ltd., 1971, p. 136- 168.

COCOZZA, C. A. & BARANAUSKAS, M. C. **Pesquisa Qualitativa em Sistemas de Informação.** Campinas: UNICAMP, 2003.

COELHO, F. V. **Direita Volver:** o golpe de 64 em Pernambuco. Recife: Bagaço, 2004.

COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. Em L.C. Moll (Org.) **Vygotsky e a educação:** implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre-RS: Artmed, p.85-105, 1996.

COLL, C. (*et al*). **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2009.

COMENIUS, I. A. **Didactica Magna.** Versão para eBooksBrasil.com. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CONCEPT, Escola. **Aprendendo o sentido de aprender.** Revista Exame, São Paulo: Ed. Abril, edição 1147, ano 51, n. 19, 11 de outubro de 2017.

CORAZZA, S. M.. **Educação e diferença.** UFRGS. Palestra no 7º Colóquio CLACSO – ANPED. 25 – ANPED. Minas Gerais. 2002.

CORREIA, J. A. **A inovação pedagógica e a formação de professores.** Coleção biblioteca básica de educação e ensino, Portugal: ASA, 1991.

CORREIA, J. A., & MATOS, M. **Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores.** Porto: Asa, 2001.

CORTELLA, M. S. **A mídia como corpo docente.** Jornal Folha de São Paulo. 25 de jan. 2001, Equilíbrio.

COSME, A. **Ser Professor:** A Ação Docente como uma Ação de Interlocação Qualificada. Porto: Legis Editora, 2009.

COSTA, E. V. **Da senzala à colônia.** São Paulo: Unesp, 1997.

- COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Org. 2. Edição. Porto Alegre: Editora DPa, 1999.
- COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COUSINET, R. **L'Éducation Nouvelle**. Neuchâtel: Delachaux & Nestlé, 1950.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CRUZ, L. A. **Currículo e contracurrículo: uma análise da formação profissional dos soldados do Ronda do Quarteirão**. Fortaleza: UECE, 2013.
- CRUZ, P. **Tendência irreversível**. O Estadão. São Paulo, 31 ago. 2015. Opinião, p. A2.
- CUNHA, H. Eu não dou aula como uma pessoa que precisa apenas ter um emprego. Eu dou aula como alguém que precisa se completar. In: **Revista Unifor**, Ed. 03, mar, 2018.
- CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: USP, 2008.
- D.A.R.E. América. Revisão e adaptação: Centro de Capacitação PROERD da PMDF, 2005.
- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.
- DAUSTER, T. Relativização e educação: usos da antropologia na educação. In: **Encontro anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em ciências sociais**. Caxambu. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo. Mimeo, 1989.
- DE CLOSETS, F. **A felicidade de aprender e como ela é destruída**. Lisboa: Terramar, 2002.
- DE FRUYT, F. **A educação precisa ver além das habilidades cognitivas**. Jornal O Povo. Ceará. 21 ago. 2017, Páginas azuis.
- DEEGAN, M. J. **Handbook of ethnography**. Chicago: Chicago School, 2001.
- DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J. A. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMONER, S. M. **História da Polícia Militar do Espírito Santo – 1835-1985**. Vitória: PMES, 1985.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2006.

\_\_\_\_\_. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications. Thousand Oaks: Sage Publication, 2011.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Ribeirão Preto: Paidéia. 2007, vol.17, n.36, pp. 21-32.

DEWEY, J. **How We Think**. Boston D.C: Heath & Co, 1933.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do Pragmatismo Americano**. **Cognitio-estudos**. Revista Eletrônica de Filosofia, v.5, n.2. São Paulo: PUC-SP, 2008. pp. 119-132.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Mortes violentas avançam entre adolescentes na região metropolitana de Fortaleza**, Diário do Nordeste, Fortaleza, 1 fev. 2010. Policial.

DOMINGOS, N. M. L'Influence étrangère dans la modernization de l'armée brésilienne (1889-1930). **These de Doctorat**, Université de Paris, 1979.

DUARTE, H. H. A. C. **O olhar filosófico de Paulo Freire sobre a alfabetização de jovens e adultos**. Londrina: UEL, 2012.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, N. **Violence and Civilization: the state monopoly of physical violence and its infringement**. New York: Telos, 1988.

ELLIOTT, R. & JANKEL, E. N. **Using ethnography in strategic consumer research**. Exeter: An International Journal, 2003.

ESCOHOTADO, A. **Historia general de las drogas: incluyendo el apéndice: Fenomenología de las drogas**. Madri: Espasa Calpe, 2008.

- FACCI, M. G. D. **A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana.** *Psicologia Política*, v. 10, n. 20, p. 297-310, 2010.
- FARIA, R. H. M. **Em nome da ordem: a constituição de aparatos policiais no universo lusobrasileiro (séculos XVIII e XIX).** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, 2007.
- FARIAS, A. V. C. Reizado Cordão do Caroá: Uma prática pedagógica inovadora na cultura popular? **Dissertação de Mestrado.** Funchal: Universidade da Madeira, 2015.
- FERNANDES, E. O designe de cenários de aprendizagem para a escola do futuro. In: GOUVEIA, F. & PEREIRA, G. **Didática e matemática.** Funchal: CIE-UMa, 2016.
- FERREIRA-SANTOS, M. & ALMEIDA, R. **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética.** São Paulo: Képos, 2012.
- FERRETI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In **Inovação Educacional no Brasil – Problemas e perspectivas.** Garcia, Walter E. (coord). 3ª Edição. Editora autores Associados. Campinas, São Paulo. 1995.
- FIGUEREDO, M. **Transição do Brasil Império à República.** *Velha Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, año 13, nº 26. Segundo semestre de 2011. Pp. 119–145.
- FINO. C. N. Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor). Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. In: **Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo.** Évora: Universidade de Évora, 1998.
- \_\_\_\_\_. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In ESCALLIER, C. & VERÍSSIMO, N. (Orgs.) **Educação e Cultura.** Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro Ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento.** Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Lisboa. Defendida em 30 de junho de 2000.
- \_\_\_\_\_. Uma turma da “Geração Nintendo” construindo uma cultura escolar nova. In: DIAS, P.; FREITAS, C. V. (org) **Actas da II Conferência Internacional de Tecnologia e Comunicação na Educação.** Universidade do Minho: Braga (PT), 2001a.

\_\_\_\_\_. **Vygostky e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):** Três Implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 2, Universidade do Minho, Braga, PT, 2001b.

\_\_\_\_\_. **FAQs, etnografia e observação participante.** In SEE – Revista europeia de etnografia da educação, nº 3, 2003a.

\_\_\_\_\_. Avaliar Software “educativo”. In: **Actas da III Conferência de Informação e Comunicação na Educação.** (pp. 689-694). Braga: Universidade do Minho, 2003b.

\_\_\_\_\_. Inovação e invariante (cultural). In.: **Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares.** Braga: Universidade do Minho, 2006.  
<<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Inovação pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Alice Mendonça & Antonio V. Bento (Org.). **Educação em Tempo de Mudanças** – Funchal: Grafimadeira, p. 277-287, 2008a.

\_\_\_\_\_. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) **Educação e cultura** (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008b.

\_\_\_\_\_. Inovação e invariante (cultural). In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). **Políticas educativas: discursos e práticas** (pp.192-209). Funchal: Grafimadeira, 2009.

\_\_\_\_\_. Investigação e inovação (em educação). In: FINO, C. N. & SOUSA, J. M. (Orgs.). **Pesquisar para mudar (a educação).** Funchal: Universidade da Madeira, 2010.

\_\_\_\_\_. **Demolir os muros da fábrica de ensinar.** *Humanae*, Vol. 1, (4), 2011a.

\_\_\_\_\_. Inovação pedagógica, etnografia e distanciação. In FINO, C. N. (Org.) **Etnografia da educação.** Funchal: CIE-UMa, 2011b.

\_\_\_\_\_. Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, jan./abr., 2016a, p. 13-22.

\_\_\_\_\_. Matética e inovação pedagógica: o centro e a periferia. In: GOUVERIA, F & PEREIRA, G. (Orgs.) **Didática e matética.** Funchal: CIE-UMa, 2016b.

FLAVELL, J. H. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT F. E. & KLUWE F. E. (Orgs.), **Metacognition, motivation, and understanding** (pp. 1-16). Hillsdale, N. J.: Erlbaum: 1987.

- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.
- FONSECA, T. L. O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades. In: **Simpósio Nacional da Associação Nacional de História**, 20, Florianópolis, 1999. História: fronteiras / Associação nacional de História. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.
- FONSECA, V. **Cognição e aprendizagem**. Lisboa: Âncora, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008
- \_\_\_\_\_. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FONTANA, A.; FREY, J. Interviewing: the art of science. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research**. Califórnia: Sage, 1994.
- FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannonica, n.5, p.28-49, 1993.
- FRAGA, N. **As lideranças e os processos participativos**: uma reflexão em torno da cidadania democrática. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 151-171, 2014. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/315524984>>. Acesso em: 09 jul 2018.
- \_\_\_\_\_. Viver Freire nas práticas pedagógicas do século XXI. In: **Revista diversidade**. Funchal: Madeira-edu, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/315525337\\_Viver\\_Freire\\_nas\\_praticas\\_pedagogicas\\_do\\_seculo\\_XXI](https://www.researchgate.net/publication/315525337_Viver_Freire_nas_praticas_pedagogicas_do_seculo_XXI). Acesso em: 10 julho 2018.
- FRANÇA, R. L. A construção dos saberes e habilidades necessárias à atuação docente no contexto da inovação pedagógica: a formação e profissionalização do professor. In: FINO, C. N. (Org.) **Etnografia da educação**, Madeira: CIE-Uma, 2011.
- FRANCO, M. A. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2ª Ed. 2008.

FREIRE, A. N. A. **Amor e educação**. Jornal Diário do Nordeste. Ceará. 15 jan. 2018, Páginas azuis.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Coleção O mundo hoje, vol. 24, 10ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7º edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 23ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. FREIRE, Ana Maria (org). São Paulo. UNESP. 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, G. L. O Estado da Arte das Discussões Sobre Currículo na Pós-Moderna Sociedade da Informação. **Tese de doutoramento**. Universidade da Madeira, Funchal: Faculdade de Ciências Sociais, 2015.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

- FREUD, S. **Três ensaios para uma teoria sexual**. Madrid: Biblioteca Nueva de Madrid, 1973.
- FROTA, F. H. S. & OLIVEIRA, E. R., **O PROERD como Política Pública de Prevenção às Drogas: ação e atuação da Polícia Militar do Ceará**. Revista do Mestrado Profissional em Planejamento em Políticas Públicas. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2010.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GALEFFI, D. A. **Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente**. Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 77, p.97-111, jun. 2007.
- \_\_\_\_\_. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e Ciências Humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- GARCIA, A. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. **Interação em Psicologia**: Curitiba, v.9, n.2, p. 295-294, 2005.
- GARCIA, T. M. F. Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações. **Tese de doutoramento em educação**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1997.
- GAUTHIER, J. **O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência**. Educação e Sociedade. Ano XX, no. 69, dez 1999.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GERALDI, W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIROUX, H. A dysneização da cultura infantil. In: SILVA, T. T. & MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez. 1988.
- GIROUX, H., & SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. Moreia, & T. Silva (Ed.), **Currículo, cultura e sociedade** (pp. 93-124). São Paulo: Cortez Editora, 1994.

- GIUSTA, A. S. **Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas.** In: Educ. Rev. Belo Horizonte, 1985.
- GLAZIER, J. D. e POWELL, R. R. **Qualitative research in information management.** Englewood: libraries unlimited, 1992.
- GLOBE, N. M. & PORTER, J. F. **La cambiante función del profesor.** Madrid: Narcea, 1980.
- GOETZ, J. & LECOMPTE, M. **Ethnography and qualitative desingne in educational reseach.** Orlando FL: Academic press, 1984.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Comportamento em lugares públicos:** notas sobre a organização social dos ajustamentos. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GÓMEZ, J. A. C., FREITAS, O. M. P., CALLEJAS, G. V. **Educação e desenvolvimento comunitário local:** perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade. Porto: ProfEdições, 2007.
- GONDIM, L. & VAREJÃO, M. **Comunitarismo e Controle do Crime no Contexto Anglo-Saxão,** João Pessoa: Revista da Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da UFPB, edição 2007.1, 2007.
- GOUVEIA, A. I., & FRAGA, N. A construção do conhecimento na educação de infância. Em L. G. Correia, R. Leão, & S. Poças (Ed.), **O Tempo dos Professores** (pp. 525-539). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2017.
- GOUVEIA, M.; BRITO, M.; NASCIMENTO, A. P. **Participação Comunitária em assuntos de Segurança Pública:** a relação entre a polícia militar e o cidadão da Candangolândia. Brasília: Polícia Militar do Distrito Federal, 2005.
- GRAUE, M. & WALSH, J. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Gulbenkian, 2003.
- GUATTARI, F. **Psicanálise e transversalidade:** ensaios de análise institucional. Aparecida /S.P: Idéias & Letras, 2004.
- GUEDES, J. D. & OLIVEIRA, G. F. (org.) **Didática aplicada e prevenção ao uso de drogas:** relato de experiência. Olinda: Livro Rápido, 2016.

GUEDES, J. D. & NOBREGA, A. F. Efeitos do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) entre estudantes do Ensino Fundamental no Cariri cearense: Um estudo Comparativo. **Revista de Psicologia**. Ano 9, No. 28. Nov. 2015. Disponível em: <<http://idonline.emnuvens.com.br/id>>. Acesso em 19 mar. 2018.

GUERRA, M. A. S. **Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar**. Porto: Edições Asa, 2002.

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, Brasília: UNB, pp. 201-210.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. In: GUSMÃO, N. M. M. (org.). **Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa**, Cadernos CEDES, ano XVII, nº. 43, 1997.

\_\_\_\_\_. Antropologia e educação: história e trajetos. In: GROSSI, M.; TASSINARI, A.; RIAL, C. (Org.). **Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: Nova Letra, 2006. p. 299- 331.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1982.

HAGUETTE, M.T.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis (RJ): Vozes; 1987.

HAMILTON, D. **Sobre as origens dos termos classe e currículo**. Teoria e Educação, 6, 1992, pp. 33-52.

HAMMERSLEY M. **What's wrong with ethnography? Methodological explorations**. London: Routledge, 1992.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. **Ethnography: Principles in Practice**. London: Routledge, 1995.

HARMON, M. A. **Reducin the Risk of Drug Involvement Among Early Adolescents: An Evaluation of Drug Abuse Resistance Education (DARE)**. Philadelphia: Evaluation Review, 1993.

HARRIS, J. R. **Não há dois iguais: natureza e individualidades humanas**. Tradução de Ricardo Gouveia. São Paulo: Globo, 2007.

HECKMAN, J. **O primeiro empurrão**. Revista Veja, São Paulo: Ed. Abril, edição 2549, ano 50, n. 39, 27 de setembro de 2017.

- HEIDRICH, G. S. **Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 479-493, 2009. Visível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/05.pdf>. Acesso em 2 de outubro de 2017.
- HERBERT, S. **Citizens, cops, and power: recognizing the limits of community.** Chicago: University of Chicago Press, 2006.
- HERNANDEZ, F. **A partir dos projetos de trabalho.** Ano 02, 1998. Revista Pátio: Repensar a Função da escola. Ano 02, n° 06, Ago/Out 1998.
- HERRAIZ, C. L. **El proceso de enseñanza-aprendizaje en la *Ratio Studiorum*, in Repensar a Escola Hoje: o contributo dos jesuítas,** Universidade Católica Portuguesa. Braga: Faculdade de Filosofia, 2007.
- HOLANDA, J. X. **Polícia militar do Ceará - origem, memória projeção.** Fortaleza: Imprensa Oficial do Estado do Ceará, 1987
- HOLLOWAY, I.; WHEELER, S. **Qualitative research for nurses.** Great Britain: Blackwell Science, 1996.
- HOLLOWAY, T. H. **Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX.** Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- HOUSSAYE, J. **La pedagogie: une encyclopédie pour aujourd' hui.** Paris: ESP, 1993.
- HUME, D. **Investigação sobre o entendimento humano.** São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- HUNTINGTON. S. P. **O soldado e o estado.** Rio de Janeiro: Bibliex, 1998.
- INGOLD, T. **General Introduction, in Companion Enciclopedia of Anthropology.** London: Routledge, 1994.
- INSTITUTO CERVANTES. **La enseñanza el español como lengua extranjera. Plan Curricular del Insitiuto Cervantes.** Publicaciones Instituto Cervantes, 1994.
- IRELAND, V. & CHARLOT, B *et al.* **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever.** Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.
- JESUS, R. C. D. P. & MILANI, F. M. (Org). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas.** Salvador: INPAZ, 2003.
- JOHNSON, J. M. **Doing field research.** New York: Free Press, 1975.

JOHNSTON, L. D.; O'MALLEY, P. M.; BACHMAN, J. G.; SCHULENBERG, J. E. **Monitoring the Future national survey results on drug use secondary school students (1975-2006)**. U.S.: Department of Health and Human Services / National Institutes of Health / National Institute on Drug Use, 2007.

JONASSEN, D. **Computadores, ferramentas cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2007.

JORGENSEN, D. L. **Participant observation**. Califórnia: SAGE Publication, 1989.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

KANDEL, E., SCHWARTZ, J. H. **Fundamentos da Neurociência e do Comportamento**. Curitiba: Ed. Guanabara, 1997.

KANT, I. (1996). **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KAUFMANN, J. C. **L'entretien comprehensive**. Paris: Nathan, 1996.

\_\_\_\_\_. **La Trame Conjugale. Analyse du Couple par son Linge**, Paris: Editions Nathan, 2000.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação, n. 8, maio, 1998, p. 58-71.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KETTL, D. F. A revolução global: reforma da administração do setor público. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. K. (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

KODJAOGLANIAN, V. L. & BENITES, C. C. A. *et al.* **Inovando métodos de ensino- -aprendizagem na formação do psicólogo**. Psicologia: Ciência e Profissão. Brasília, v. 23, n. 1, p. 2-11, mar. 2003.

KROATH, F. **How do teachers change their practical theories**. Cambridge: Journal of Education, vol. 19, nº 1, 1989.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando**. In: **Educação & Sociedade**. Campinas-SP: CEDES, ano XX, no 68/especial, p. 163-183, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

- KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.
- \_\_\_\_\_. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Carlos Magalhães. 1. ed. Lisboa: Guerra e Paz, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- KUPFER, M. C. **Freud e educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.
- KYLLONEN, M. **A escola do futuro já existe**. Revista Veja, São Paulo: Ed. Abril, edição 2533, ano 50, n. 23, 7 de junho de 2017.
- LALANDA, P. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. In: **Revista Análise Social**, vol. XXXIII (148), Lisboa: Instituto social da universidade de Lisboa, 1998, 871-883.
- LAND, G & JARMAN, B. **Ponto de Ruptura e Transformação**. São Paulo: Cultrix Ltda, 1992.
- LAPASSADE, G. **O corpo interdito: ensaios sobre a educação negativa**. Lisboa: LTC, 1982.
- \_\_\_\_\_. **L'ethnociologie: Les sources anglo-saxonnes**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.
- \_\_\_\_\_. **L'ethnociologie**. Paris: Meridien Klincksieck, 1999.
- \_\_\_\_\_. **L'Observation participante**. Revista Europeia de Etnografia de Educação, 1, 9-26, 2001.
- \_\_\_\_\_. **As microssociologias**. Brasília: Liber Livro, 2005
- LAREAU, A. **Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital**. Sociology of Education, v. 60, p. 73-85, 1987.
- LAROSSA, J. Saber y Educación. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre/RS: UFRGS, v. 22, n. 1 (33-55). 1997.
- LAVE, J. & WENGER, E. **Situated learning Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. In: **Horizontes Antropológicos**, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 21, nº. 44, Porto Alegre jul./dez, 2015.
- LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

- LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- LEMKE, J. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In: MARTIN, J. R.; VEEL, R. (Ed.). **Reading science**. London: Routledge, 1998. p. 87-113.
- LEMOS, T. & ZALESKI, M. As principais drogas: como elas agem e quais os seus efeitos. Em I. Pinsky & M. Bessa, **Adolescência e drogas** (pp. 16-29). São Paulo: Contexto, 2004.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- \_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001.
- LEVI, G. e SCHMITT, J. C. (org.) **História dos jovens. Vol. 1. Da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LÉVI-STRAUSS, C. Introdução à Obra de Marcel Mauss. In: **Sociologia e Antropologia**. SP, EPU/EDUSP, 1974.
- LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- \_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 13ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar n. 17, pp. 153-176. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: Bicudo, M. A. V. (org). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999.
- LÖH, S. S. et al. **Avaliação de programas preventivos: relato de experiência**. Psicologia em Estudo, v. 12, n. 3, p. 641-649, 2007.

LOLLINI, P. **Didática e computador:** quando e como a informática na escola. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

LOOS, T. **Projeto multiplicador de ações preventivas.** Revisão e adaptação. Rio de Janeiro: PMERJ, 2003.

\_\_\_\_\_. **Termo de referência para o programa educacional de resistência às drogas – PROERD,** Rio de Janeiro: Centro de capacitação PROERD, 2005.

LOPES, A. R. C. **Livros didáticos:** obstáculos ao aprendizado da ciência química, Química. São Paulo: Nova na Escola, 1992.

LOPES, J. & SILVA, H. **O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos.** Lisboa: Lidel – Edições Técnica Lda, 2010.

LORENCINI, J. A. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p 87–95.

LOS ANGELES POLICE DEPARTMENT. **Inside the LAPD.** Las Vegas: History of the LAPD, 2004. Disponível em: < [http://www.lapdonline.org/history\\_of\\_the\\_lapd](http://www.lapdonline.org/history_of_the_lapd)>. Acesso em 23 jun. 2017.

LOURAU, R. Uma técnica de análise de implicações: B. Malinowski, diário de etnógrafo In: ALTOÉ, S. (Org.). **Analista Institucional em tempo integral.** São Paulo: Hucitec, 2003.

LUCARELLI, E. El eje teoria-practica em cátedras unversitárias innovadoras, su incidência dinamizadora em la estructura didático-curricular. **Tesis de doctorado.** Facultad de Filosofia y Latras. Universidade de Buenos Aires, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, J. C. A. **Práticas educativas da Polícia Militar de São Paulo:** o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

MACEDO, L. S. R. & SPERB, T. M. Regulação de Emoções na Pré-Adolescência e Influência da Conversação Familiar. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Abr-Jun, Vol. 29 n. 2, 2013, pp. 133-140.

MACEDO, R. S. & AZEVEDO, O. B. **Infância-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à aprendizagem (formação)**. Ilhéus-Bahia: UESC, 2013.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica – etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2ª ed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa implicada, currículo e formação**. In: Espaço do currículo, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a Dezembro de 2012

\_\_\_\_\_. Etnopesquisa-crítica, currículo e formação docente. Trabalho apresentado no **Simpósio Etnografia e Prática Escolar**, UFRN, junho; 1998. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/Article/download/.../2067>>. Acesso em 05 de janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Fractais – etnopesquisa implicada/etnográfica crítica: ressonâncias no currículo e na formação. In: FINO, C. N. (org.) **Etnografia e educação**, Funchal: CIE-Uma, 2011.

\_\_\_\_\_. O rigor hermenêutico na análise em etnopesquisa. In.: OKADA, S.; OKADA, A. (orgs.) **Cartografia Cognitiva – Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente**. Cuiabá. KCM, 2008. pp. 86-94.

MACEDO, R. S.; AZEVEDO, O. B. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação**. Ilhéus: Editora da UESC, 2013.

MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, M. H. **O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição**. São Paulo/Rio de Janeiro: Edusp/UFRJ. 1994.

MACHADO, S. M. O ‘povo criança’ no universo estranho da escola. In: CARVALHO, J. M. (org.) **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

- MACKENZIE, A. E. **Evaluating ethnography: considerations for analysis.** Journal of Advanced Nursing, London: King's College, 1994.
- MAFFESOLI, M. **A violência totalitária: ensaio de antropologia política.** Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível.** Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MAFESSOLI, M. Remue-ménage et remue-méninge. In: **Sociétés, revue des sciences humaines et sociales**, Paris: Ed. Masson, n.º 18, 1988, pp. 47-48.
- MAGNANI, J.G.C; TORRES, L. L. (Org). **Na metrópole: textos de antropologia urbana.** São Paulo: Edusp, 1996.
- MALI, T. **Um bom professor faz toda diferença.** Rio de Janeiro: Sextante, 2013.
- MALINOWSKI, B. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: ZALUAR, A. (org) **Desvendando máscaras sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p.39-62.
- MARCHESI, A & GIL, H. C. **Fracasso escolar uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- MARCINEIRO. N. **Teoria de Polícia Comunitária.** Santa Catarina: Univirtual, 2009.
- MARTÍN, E. Ensinar a pensar por meio do currículo. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palácios, (Eds.), **Desenvolvimento psicológico e educação - Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais – psicologia da educação escolar**, vol 3 (pp. 309-329). Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.
- MASSARDI, W. O. **Análise das implicações do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência: o caso das escolas públicas de Ubá.** *Gestão Contemporânea*, Porto Alegre, ano 10, n. 13, p. 149-164, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://seer4.fapa.com.br/index.php/arquivo>. Acesso em 10 de junho de 2017.
- MATHIAS, S. K. **1964 – A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990.** São Paulo: UNESP, 2004.

MATOS, J. F. Cenários de Aprendizagem como recursos estruturantes da ação em educação. In: FERNANDES, E. (org). **Aprender matemática e informática com robots**. Funchal: Universidade da Madeira, 2013.

MATTOS, A.M.A. Iluminando a “Caixa Preta”: uma perspectiva êmica sobre a cultura da sala de aula de língua estrangeira. In: **Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa**, Florianópolis, ENPULI, 2003.

MATTOS, C. L. G. *et al.* **Pesquisa Etnográfica**: descrição, microanálise e colaboração. Cadernos de Estudos em Pesquisas. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, v. 73, p. 361, dez. 1993.

\_\_\_\_\_. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G., e CASTRO, P. A. (Orgs.) **Etnografia e educação: conceitos e usos [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATTOS, C.L.G.; FACION, J.R. Exclusão: uma metacategoria nos estudos sobre educação. In: FACION J.R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2a ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. **Emociones y lenguaje en educacion y politica**. Santiago: Hachete, 1990.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MEAD, G. H. **Mind, Self, and Society**. Ed. by Charles W. Morris. University of Chicago Press. 1934.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. Bauru: **Ciênc. educ.**1998, vol.5, n.2, pp.61-70.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **La pedagogie entre le dire et le faire: le courage des commencements**. Paris: EFS Éditeur, 1995.

MELIM, F. M. O. Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do *bullying* escolar. **Tese de Doutorado** em Estudos da Criança Especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2011.

- MELLO, G.N. **Magistério de 1 ° grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- MELO, E. **Maçonaria contra as drogas.** Fortaleza: Premium, 2013.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MESSINA, G. Estudio sobre el estado da arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa. **Trabalho apresentado à Reúñion de Consulta Técnica sobre investigación en Formación del Profesorado,** Organización de Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, México, 1998.
- MINAS GERAIS, Polícia Militar. **Currículo para crianças 5º ano do ensino fundamental: Caindo na REAL / D.A.R.E.** America, tradução de Silas Tiago O. Melo e Soraya Érica Rodrigues Matoso. Belo Horizonte: PMMG, 2013.
- MIZUKAMI, M da G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sóciohistórica.** Porto Alegre: Artmed, 1996.
- MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?** Paris: Peter Lang, 1987.
- MONTEIRO, M. I. N. Inovação pedagógica no curso de pedagogia da Universidade de Brasília (UNB): um estudo de abordagem etnográfica. **Tese de doutoramento.** Funchal: Universidade da Madeira, 2010.
- MORA, F. **Neuroeducación:** sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alizanza, 2013.
- MORAN, J. M. **Ciência da Informação: como utilizar a Internet na educação.** 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19651997000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006). Acesso em: 20 de mar. 2018.
- MOREIRA, A. F. B. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. In: Em aberto - **Contribuições das Ciências Humanas para a Educação:** a Sociologia, ano IX, nº 46, abril/jun, Brasília: INEP, 1990.
- MORGADO, J. C. **Manuais escolares - Contributo para uma análise.** Porto: Porto Editora, 2004.

MORIN, E. A integração cultural. In: MORIN, E. **Cultura de massas no século XX – O espírito do tempo**. 1 – Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Método: O Conhecimento do conhecimento**, 1ª Edição, São Paulo/SP: Mem Martins: Europa-América, 1986.

\_\_\_\_\_. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo: Editora UNESP, 2000.

C B. M. G., LIMA, V. F. e CRUZ, L. A. **Potencialidades e Limites da Formação Policial: a experiência do Ceará nas parcerias da Universidade com a Academia da Polícia Militar**. Fortaleza: UFC, 2009.

NASCIMENTO, C. G. Crianças e jovens portadoras de necessidades educativas especiais institucionalizadas: um estudo sobre suas interpretações em relação às práticas socioeducativas para reinserção social. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

NAVARRO, M. L. **La educación moral**. Buenos Aires: Losada, 1947.

NETO, A. S. & MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189. Editora UFPR, 2008.

NEVES, R. A & DAMIANI, M. F. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. UNIrevista - Vol. 1, n° 2, 2006.

NEVES, V. F. A. **Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados**. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006.

NISBET, R. A.; MARTINS, J. S.; FORACI. M. M. **Sociologia e Sociedade**. Rio de Janeiro: Livro Técnico e Científico Editora, 1978.

NOBREGA, T. P. **Qual o lugar do corpo na educação? notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. Educação Social, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005

NOGUEIRA, A. N. **O currículo do Programa Educacional de Resistências às Drogas e à Violência-PROERD da Polícia Militar do Estado de São Paulo: exercício de cidadania**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC, 2010.

NORRIS, J. A., & KRESS, J. S. **Reframing the standards vs. social and emotional learning debate: A case study.** The Fourth, 2000.

NOVAIS, F. O significado da Guerra do Paraguai na História do Brasil. In: MARQUES, M. E. C. M. (org.). **A Guerra do Paraguai 130 anos depois.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Editora Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OGBU, J. **School ethnography: a multi-level approach.** California: Berkeley, 1980.

OLIVEIRA, E. R. & FROTA, F. H. S. O PROERD como Política Pública de Prevenção às Drogas: ação e atuação da Polícia Militar do Ceará. **Revista do estado profissional em planejamento e políticas públicas.** Fortaleza: UECE, 2001.

OLIVEIRA, G. F. & SILVA M. F. G. Práticas etnográficas e inovação pedagógica na formação continuada de professores de ciências naturais: possibilidades e limites. In: CARLOS, N. F. **Didática e Matética,** Funchal: CIE-UMa, 2011.

OLIVEIRA, M. D. & OLIVEIRA, R. D. **Pesquisa social e ação educativa: conhecendo a realidade para poder transformá-la. Pesquisa participante.** SP: Brasiliense, 1984.

ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de Problemas. In: VIGGIANI, M. A. (Org.). **Pesquisa em educação matemática.** São Paulo: Editora da UNESP, 1999, p. 199-218.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** 5 ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 58-77.

PACHECO, J. **É preciso educar “com cidadania” e não “para a cidadania”, afirma professor.** São Paulo: Instituto Airton Senna, 2013. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/democracia/> Acesso em 10 abril 2018.

PAGLIARINI, T. R. Situação-Problema: representações de acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática da UFSM. **Dissertação. Mestrado** em Educação - UFSM, Santa Maria, 122p, 2007.

PAPERT, S. **Mindstorms - Children, Computers and Powerful Ideas**. New York: Basic Books, Inc, 1980.

\_\_\_\_\_. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. Situating Constructionism. In I. Harel, & S. Papert (Ed.), **Constructionism** (pp. 1-12). Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1991.

\_\_\_\_\_. **A família em rede – ultrapassando a barreira digital entre gerações**. Lisboa: Relógio d'Água, 1996.

\_\_\_\_\_. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAROLIN, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza: Educar Soluções, 2003.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage, 1980.

PECHANSKY, F.; SZOBOT, C. M.; SCIVOLETTO, S. **Uso de álcool entre adolescentes: conceitos, características epidemiológicas e fatores etiopatogênicos**. Revista Brasileira de Psiquiatria. São Paulo, v. 26, suppl 1, p.14-17, 2004.

PECHMAN, R. **Cidades estritamente vigiadas. O detetive e o urbanista**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

PEDROSO FILHO, O. F. **Polícia Comunitária**. São Paulo: PMESP, 1995.

PEREIRA, B. Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In J. Clemente de Souza Neto & M. Letícia B. P. Nascimento (Eds.), **Violência, Instituições e Políticas Públicas** (pp. 43-51). São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.

PEREIRA, G. **Da escola que temos à escola que queremos**. Funchal: Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa) Universidade da Madeira, 2015.

\_\_\_\_\_. Os espaços da matemática na formação de professores: um olhar para ambientes emergentes no âmbito da unidade curricular de prática pedagógica I. In: GOUVERIA, F & PEREIRA, G. (Orgs.) **Didática e matemática**. Funchal: CIE-UMa, 2016.

PEREIRA, L. C. **Teoria cognitiva**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/teoria-cognitiva/>> Acesso em 5 abril 2018.

PERIS, M. E. El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias: In: MIQUEL, L. e SANS, N. **Didáctica del español como lengua extranjera**. Madrid: Fundación Actilibre, 1993.

PERNANBUCO, Programa educacional de resistência às drogas e à violência. **Caindo na real**. 2017. Visível em: <<http://proerdpe.blogspot.com.br/p/curriculos.html>>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

PEROVANO, G. D. Concepções dos instrutores do programa educacional de resistência às drogas e à violência sobre a sua formação. **Dissertação de mestrado**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006.

PERRENOUD, P. **Prática pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas: profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Lisboa: D. Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e lutar contra as desigualdades**. Porto: Asa, 2001.

\_\_\_\_\_. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PEY, M.O. **A escola e o discurso pedagógico**. Ed. Cortez, são Paulo, 1988.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento mental da criança**. In: Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro, 1986.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Piaget**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

\_\_\_\_\_. Comentarios Sobre las Observaciones Críticas de Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y Lenguaje: teoria del desarrollo cultural de las funciones psíquicas**. Buenos Aires: Editorial Lautaro, 1964. pp. 167-181.

\_\_\_\_\_. Development and learning. In LAVATTELLY, C.; STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace, 1972.

PIMENTA, M. F. R. R. **A escola do futuro: uma reflexão necessária!** Lisboa: EUL, 2011.  
Disponível: <<https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:recil.grupolusofona.pt:10437/2845>.  
Acesso em: abril 2018.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. et.al. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIRES, E. L. A arquitetura do sistema escolar português: coerências e incoerências de ontem e de hoje; evolução dos modos de escolarização. In: **Nos dez anos da Lei de Bases. Memórias e projetos**. Porto: Edições ASA, 1996.

PRADO, J. C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PRATA, M. R. S. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola:** uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. Revista brasileira de educação. Ed: autores associados. Jan/Fev/Mar/abr/ 2005.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. 2001. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>>. Acesso em 22 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **O professor deve ser um mentor**. Revista Exame, São Paulo: Ed. Abril, edição 1152, ano 51, n. 24, 20 de dezembro de 2017.

RATEKE, D. A Escola Pública e o PROERD: Tramas do Agir Policial na Prevenção às Drogas e às Violências. **Dissertação de Mestrado** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2006.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

REEVES, S.; KUPER, A. & HODGES, B. D. **Qualitative research methodologies: ethnography**. London: British Medical Journal, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- RESNIK, M & ROSEMBAUM, E. Designe for tinkerability, In: HONEY, M. & KANTER, D. (Org.) **Design, play:** growing the next generation of STEM innovators, 2013.
- RESTREPO, L. C. **O direito à ternura.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica.** Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2003. pp. 109-116
- RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2008.
- ROCHA, E. P. Q., BARROS, C., & PEREIRA, C. Perspectivas do método etnográfico em marketing: consumo, comunicação e netnografia. **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração,** Brasília, DF, Brasil, 2005.
- ROCKELL, E. e EZPELETA, J. **A Escola:** relato de um processo inacabado de construção. In: Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp. 131-147, Jul/Dez, 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>>. Acesso em 04 de janeiro de 2017.
- ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ROLDÃO, M. **Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor.** Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.
- ROMANATTO, M. C. A noção de número natural em livros didáticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos – SP, 1987.
- ROMANS, M; PETRUS, A; TRILLA, J. **Profissão:** educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ROSA, L. Uma experiência fenomenológica: o corpo que dança. In: XAVIER, J. J.; MEYER, S.; TORRES, V. (Org.). **Coleção dança cênica:** pesquisas em dança. vol.1 Joinville: Letradágua, 2008.
- ROSÁRIO, S. C. (Org.) **O nascimento da Academia de Polícia Militar:** uma análise do Centro de Instrução Militar (1935-1940). Salvador: APM, 2002.
- ROSHELLE, J. **Learning by collaborating:** convergente conceptual change. The journal of the learning sciences, 2, pp, 235-276, 1992.
- ROSEMBERG, A. **Herói, vilão ou mequetrefe:** a representação da polícia e do policial no Império e na Primeira República. Tempo de Histórias, n. 13, p. 63-81, 2008.

SABIRON, F. & ARRAIZ, A. El trabajo de campo en investigación etnográfica: dilemas en una paradójica vertebración multirreferencial. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**. 4, 2005, pp. 11 – 25.

SACRISTÁN, G. J. S. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação**. Porto: Porto Ed. 2008.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia**. Madrid: Morata, 1985.

\_\_\_\_\_. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: MÍNGUEZ, G. J.; MIRANDA, B. M. (Org.) **Libro de texto y construcción de materiales curriculares**. Granada: Proyecto Sur de Ediciones, 1995. p. 75-130.

SAGAN, C. **Os Dragões do Éden**, 4ª Ed., Lisboa, Gradiva, 1994.

SALLES, C. **Gesto Inacabado – Processo de Criação Artística**. São Paulo: Annablume, 2001.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Afrontamento, 1987.

SANTOS, H. M. **Etnografia em Estudos Organizacionais: Qual Etnografia?** In: XXXII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro: EnANPAD, 2008.

SANTOS, M. P. **Encontro e esperas com os ardinias de Cabo Verde: aprendizagem e participação numa prática social**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2004.

SANTOS, W. L. & CARNEIRO, M. H. S. Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios. In: **Contexto e Educação: Ano 21**. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.

SÃO PAULO, PMSP. **Proerd - nossas crianças longe das drogas**. São Paulo: Reprodução autorizada pelo D.AR.E. América, 2008.

SARAMAGO, S. S. S. **Metodologia de pesquisa empírica com crianças**. Sociologia, Problemas e Práticas. nº 35. Oeiras, abr. 2001, pp. 9-29.

SARMENTO, M. J. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho**. Florianópolis: PERSPECTIVA, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SASSERON, L. H. **A construção de argumentos em aulas de ciências: o papel dos dados, evidências e variáveis no estabelecimento de justificativas**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 20, n. 2, p. 393-410, 2014

SAVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAYÃO, R. **Só os pais obedecem**. Revista Veja, São Paulo: Ed. Abril, edição 2541, ano 50, n. 31, 2 de agosto de 2017.

SCHELB, G. **Segredos da violência: estratégias para a solução de conflitos com crianças e adolescentes**. Brasília: Thesaurus, 2008.

SCHEUWLY, B. La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. SCHEUWLY, B & BRONKART, J. (Ed.), **Vygotsky aujourd'hui** (pp. 169-201). Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

SCHNETZLER, R. P. Um estudo sobre o tratamento do conhecimento químico em livros didáticos brasileiros dirigidos ao ensino secundário de química de 1875 a 1978. **Química Nova**, v. 4, n. 1, p. 6-15, jan. 1981. C, D. A. **The reflective Turn**. Chicago: Teacher College Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULTZ, P. H. **Moon morphology: interpretations based on Lunar Orbiter photography**. Austin: University of Texas Press. 1976.

SCHÜTZ, A. **The problem of social reality**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1962.

SEBER, M. G. **Piaget. O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

SEIXAS, S. R. P. M. M. Comportamentos de *bullying* entre pares bem-estar e ajustamento escolar. **Tese de Doutorado** em Psicologia, na especialidade de Psicologia Pedagógica. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2006.

SERRANO, F. **A hora de investir é agora**. Revista Exame, São Paulo: Ed. Abril, edição 1147, ano 51, n. 19, 11 de dezembro de 2017.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação, Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SINGAL, N. and JEFFERY, R. **Qualitative Research Skills Workshop: A Facilitator's Reference Manual**, University of Cambridge, 2008.

SIQUEIRA, K. A. Ortodoxia e heterodoxia nos relatos do sujeito coletivo mulher vítima de violência doméstica: amar a si mesmo como ao próximo. **Tese de doutorado** em Linguística, da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2014.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to langue learning**. Oxford: University Press, 1998.

SKOVSMOSE, O. **Cenários para investigação**. Rio Claro, SP: Bolema, 2000.

SMITH, F. **Between hope and havoc; essays into human learning and education**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, C. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, M. **Proerd**: A construção do conhecimento e a tomada de decisão como uma estratégia didático-pedagógica. *Dialogia*, v. 23, p.125-137, 2016.

SOLÉ, G. O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático. In: ENSAYOS, **Revista de la Facultad de Educación de Albacete**, Nº 29-1, 2014.

SOUSA, A. M. B. **Infância e violência**: o que a escola tem a ver com isso? Porto Alegre: UFRGS, 2002. Inédito: Tese de Doutorado.

SOUSA, F. F. A. *et al.* Pessoas em recuperação do alcoolismo: avaliação dos fatores de risco cardiovasculares. In: Revista Eletrônica **Saúde Mental Álcool e Drogas** - USP, v.5, n. 2., 2009. Disponível em: <<http://www.eerp.usp.br/resmad>>. Acesso em: 22 set.2017.

SOUSA, J. & FINO, C. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In: **Actas do VI congresso galaico-português de psicopedagogia**, I Volume, (pp. 371-381). Braga: Universidade do Minho, 2001.

SOUZA, B. C. **A Polícia militar na Constituição**. São Paulo: Edição Universitária de Direito, 1986.

SOUZA, D. V.; ZIONE, F. **Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados**. Saúde e Sociedade, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n2/08.pdf>. Acesso em: 05/01/2018.

SOUZA, L. K.; HUTZ, C. S. **Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 257-265, abr./jun. 2008.

SOUZA, J. M. **Currículo como terra de ninguém. Questões Contemporâneas de Educação.** *Newsletter SPCE*, 3, 2014, p. 1-4.

\_\_\_\_\_. Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário. In: FINO, C. N. **Etnografia da educação**, Madeira: CIE- UMa, 2011.

\_\_\_\_\_. Discutindo conceitos em torno do currículo. **Revista Tempos e Espaços em Educação.** São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 15-25, set./dez. 2017.

\_\_\_\_\_. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **PSI - Revista Social e Institucional**, 2 (1), 107-120, 2000a. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/publica.htm>>. Acesso em 05 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Currículos alternativos: um olhar etnográfico. In J. F. A. Estrela (Ed.), **Diversidade e Diferenciação em Pedagogia** (pp. 116-122). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2000b.

\_\_\_\_\_. Um olhar etnográfico na escola. In: SEE. **Revista europeia de etnografia da educação.** Vol. 01, nº01, pp. 81-87, 2001.

SPRADLEY, J. P. **Participant Observation.** Orlando-Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

\_\_\_\_\_. **The ethnographic interview.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STEIN, M.I. **Stimulating Creativity. Group Procedures.** Nova York: Academic Press. 1974.

STENHOUSE, L. The verification of descriptive case studies. In: BURGESS R.G.; RUDDUCK, J. (Eds). **A perspective on educational case study.** Coventry, UK: Center for educational Development, Appraisal and Research, 1993.

SUNG, J. M. **Educar para reencantar a vida.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TASCA J. E.; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R. **A avaliação de programas de capacitação: um estudo de caso na administração pública.** *Rev. Adm. Pública*, vol.46 no.3, Rio de Janeiro, maio/junho, 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122012000300002>. Acesso em 11 de janeiro de 2018.

- TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.** São Paulo: Ática, 2002.
- THEODOMIRO N. D. **Policimento Comunitário e Controle sobre a Polícia. A Experiência Norte-americana.** Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2003.
- TOFFLER, A. **A terceira onda.** Rio de Janeiro: Record, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Choque do futuro.** Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1970.
- \_\_\_\_\_. **A Terceira Onda.** Rio de Janeiro: Record, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Choque do Futuro.** Rio de Janeiro: Artenova, 1973.
- TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí. Unijuí, (Fronteiras da Educação). 2005.
- TORMENTA, J. R. **Manuais escolares: Inovação ou tradição?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- TORREMORELL, M. C. B. **Cultura de Mediação e Mudança Social.** Porto: Porto Editora, 2008.
- TORRES, M. **O Maranhão e o Piauí no espaço colonial: a memória de Joaquim José Sabino de Rezende Faria e Silva.** São Luís: Instituto Geia, 2006.
- TORTELLA, J. Amizade no contexto escolar. **Dissertação de mestrado.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- TRAMONTINI, M. C. O saber antropossociológico e a prática pedagógica. In: Revista **Intersaberes**, vol. 8, n. 15, jan/jun, Curitiba: UNINTER, 2013, pp. 35-53.
- TRAVERSINI, C. S.; BUAES, C. S. **Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes?** Revista Portuguesa de Educação. Braga, v. 22, n. 2, p. 141-158, 2009.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.
- TROJANOWICZ, R. & BUCQUEROUX, B. **Policimento Comunitário: como começar.** Rio de Janeiro: Parma, 1994.
- TURNER, V. **The forest of symbols: aspects of Ndembu Ritual.** New York: Cornell University, 1970.

TUZZO, S. A & BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. In: **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa. v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016

UNODC. **Relatório Mundial sobre Drogas**: Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime, 2009.

VALADARES, J & MOREIRA, M. **A teoria da aprendizagem significativa – sua fundamentação e implementação**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

VALENTE, A. L. F. **Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional**. Pro-Posições, vol. 7, nº 2 [20], Campinas: FE/Unicamp. jul. 1996 – pp. 54-64.

VARELA, F. et al. **Embodied mind: cognitive science and human experience**. London: MIT, 1996.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**, São Paulo: Ed. Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VELHO, G. Anselm Strauss: Indivíduo e Vida Social. In: STRAUSS, A. L. **Espelhos e Máscaras: A Busca de Identidade**, tradução de Geraldo Gerson de Souza, São Paulo: EDUSP, 1999.

VERONEZI, R. J. B. *et al.* **Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada**. Rev. Ciênc. Méd., Campinas, 14(6):537-541, nov./dez., 2005

VIEIRA, K. A. L. & BADIA, D. D. **O ensino de antropologia nos cursos de pedagogia: caminhos para a diversidade**. Vitória da Conquista: Práxis Educacional, v. 11, n. 20 set./dez. 2015, pp. 247-269.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1984.

\_\_\_\_\_. **The genesis of higher mental function**. Em: Wertsch, **The concept of activity in Soviet psychology**. (pp. 144-188). New York: Sharpe, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Obras completas: fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo e Educacion, 1989.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Thought and language.** Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** Cambridge: Harvard University, 1978.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e Afetividade da criança na teoria de Piaget.** 5ª ed., São Paulo: Pioneira, 1997.

WAGNER, A., RIBEIRO, L. S., ARTECHE, A. X., & BORNHOLDT, E. A. Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 1999, 147-156.

WAGNER, R. **A invenção da cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WARREN, J. T. **Introduction: Performance Ethnography: A TPQ Symposium.** South Caroline: Text and Performance Quarterly, 2006.

WENGER, E. **Communities of practicies – learning, meaning and identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WERTSCH, J. A voz de uma racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In L. Moll (Ed.), **Vygotsky e a educação - Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica** (pp. 107-121). Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. In: MOLL, L. C. (comp.) **Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología socio histórica en la educación.** Bs. As: Aique Grupo Editor, 1993.

\_\_\_\_\_. **A mente em Ação.** Argentina: Aique Grupo Editor S.A., 1998.

WHITAKER, D. C. A. **Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, Vol. 11, No. 2 jul-dez 2010.

WHITEHEAD, T.L. **What Is Ethnography? Methodological, Ontological, and Epistemological Attributes**, Maryland: Department of Anthropology, University of Maryland. 2002.

WOODS, P. **L'ethnographie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1990.

YIN, R. **Case Study Research: Design and Methods**. Newbury Park CA: SAGE Publications, 1984.

ZABALA, A. A Avaliação. In: ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZACCHI, J. M. **Prevenção da violência: avanços e desafios na ordem do dia**. In: Das políticas de segurança pública às políticas públicas de segurança. São Paulo: ILANUD, 2002.

ZANELATTO, N. A.; ZANELATTO, R. Prevenção do uso de drogas na escola – modelos de intervenção. São Paulo: UNIAD – **Unidade de Pesquisa de Álcool e Drogas** – Universidade Federal de São Paulo, 2004.

ZANELLA, A. V. **Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural**. *Psicologia & Sociedade*. Universidade Federal de Santa Catarina 17 (2): 99-104; mai/ago. 2005.

ZINS, J. E., BLOODWORTH, M. R., WEISSBERG, R. P., & WALBERG, H. J. The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), **Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?** (pp. 3-22). New York, NY: Teachers College Press, 2004.

## APÊNDICES

### **Quadro 43: Roteiro de entrevista semiestruturada feita aos alunos do PROERD do Colégio da Polícia Militar do Ceará – participantes primários**

Prezado(a) aluno/aluna;

Cumprimentando-o(a) cordialmente, solicito responder as perguntas abaixo mencionadas a fim de subsidiar pesquisa referente à TESE DE DOUTORADO de autoria deste pesquisador que investiga o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) na qualidade de inovação pedagógica no Colégio da Polícia Militar do Ceará.

5. Tendo participado do PROERD, esse aluno(a) aprendeu sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais condições? Favor explicar.
6. Como considera que pode demonstrar em sua vida pessoal que aprendeu sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais condições? Favor explicar.
7. Este aluno(a) se sente seguro, a partir do que aprendeu através do PROERD, para dividir estes conhecimentos como amigos(as) dentro e fora da escola? Cite um exemplo prático.
8. Quanto ao livro do estudante do PROERD, este aluno considera que tal instrumento contribuiu com seu aprendizado? Favor explicar.

### **Quadro 44: Roteiro de entrevista semiestruturada feita aos pais/responsáveis dos alunos do PROERD do Colégio da Polícia Militar do Ceará – participantes secundários**

Prezado pai/mãe/responsável;

Cumprimentando-o(a) cordialmente, solicito responder as perguntas abaixo mencionadas a fim de subsidiar pesquisa referente à TESE DE DOUTORADO de autoria deste pesquisador que investiga o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) na qualidade de inovação pedagógica no Colégio da Polícia Militar do Ceará.

6. Tendo seu filho(a) participado do PROERD, o senhor(a) considera que este aluno(a) aprendeu sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais situações? Explique.
7. Como seu filho(a) demonstra que aprendeu sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais condições?
8. O senhor(a) considera que seu filho(a) de fato, a partir do que aprendeu através do PROERD, evitará toda forma de drogas e violência? Favor explicar.
9. O senhor(a) considera que ele/ela se sente seguro, a partir do que aprendeu através do PROERD, para dividir este conhecimento com amigo(as) da mesma idade? Favor explicar.

**Quadro 45: Roteiro de entrevista semiestruturada feita aos professores do PROERD do Colégio da Polícia Militar do Ceará – participantes terciários**

Prezado(a) professor/professora do PROERD;

Cumprimentando-o(a) cordialmente, solicito responder as perguntas abaixo mencionadas a fim de subsidiar pesquisa referente à TESE DE DOUTORADO de autoria deste pesquisador que investiga o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) na qualidade de inovação pedagógica no Colégio da Polícia Militar do Ceará.

1. O senhor(a) poderia informar se conhece sobre o tema “inovação pedagógica” e se considera o PROERD como tal? Favor explicar.
2. Tendo participado do PROERD na condição de professor(a), esse docente considera que vossos alunos(as) aprenderam sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais condições? Favor explicar.
3. Como considera que vossos alunos se apropriaram, de fato, do conhecimento sobre drogas e violência ao ponto de evitar tais condições? Favor explicar.
4. Vossos alunos(as) se sentem seguros(as), a partir do que aprenderam através do PROERD, para dividir estes conhecimentos com amigos(as) dentro e fora da escola? Favor explicar.
5. Quanto ao livro do estudante do PROERD, esse docente considera que tal instrumento contribuiu com o aprendizado dos vossos alunos? Favor explicar.

## ANEXOS

Os documentos em anexo, componentes de um CD-ROM acostado à presente tese, são compostos na seguinte distribuição:

- a) O livro do estudante do PROERD, disponível no *link*:  
<https://1drv.ms/b/s!Alrq8WrwXzafgU9LxkAgBUbvSFmN>
- b) O Projeto Político Pedagógico-PPP do Colégio da Polícia Militar do Ceará;
- c) Carta de autorização junto ao Colégio da Polícia Militar para fins de investigação;
- d) Diário de campo;
- e) Redações como exercícios práticos no contexto das práticas pedagógicas do PROERD;
- f) Entrevistas semiestruturadas com os alunos investigados, pais e professores.