

Lucas Matias da Silva

**O USO DAS TECNOLOGIAS NA ANÁLISE CRÍTICA DOS
CURSOS DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS DO
CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA**

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido à Universidade Federal de
Santa Catarina para a obtenção do título
de Especialista em Tecnologias da
Informação e Comunicação aplicadas
na Segurança Pública e Direitos
Humanos. Orientadora: Prof^a Dr^a
Luciana Bolan Frigo.

Araranguá
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

A ficha de identificação é elaborada pelo próprio autor
Maiores informações em:
<http://portalbu.ufsc.br/ficha>

Lucas Matias da Silva

**O USO DAS TECNOLOGIAS NA ANÁLISE CRÍTICA DOS
CURSOS DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS DO
CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas na Segurança Pública e Direitos Humanos.”, e aprovado em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação de Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Segurança Pública e Direitos Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina.

Araranguá, 30 de maio de 2017.

Prof. Dr. Giovani Mendonça Lunardi
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Luciana Bolan Frigo, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Eliane Pozzebon
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Giovani Mendonça Lunardi
Universidade Federal de Santa Catarina

Aos bombeiros e policiais que ainda acreditam em Instituições mais humanas, onde se eduque com amor.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, José e Ení, por me ensinarem desde sempre a importância da educação, sendo exemplos de dedicação e perseverança em suas tão duras vidas escolares. Muito obrigado!

Aos meus queridos irmãos, Robson e Júlia, pelos ensinamentos tão distintos de vida acadêmica, que de maneiras diferentes, durante a vida, me impulsionaram a seguir em frente. Obrigado!

À minha orientadora, Professora Luciana Bolan Frigo, pela confiança e apoio. Meus sinceros agradecimentos.

À Natana, secretária do curso, por não desistir de nos apoiar e pelas mensagens de cobrança e incentivo. Obrigado!

Aos Professores e às Professoras do Programa de Pós Graduação de Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Segurança Pública e Direitos Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, pelos ensinamentos emancipadores.

À UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – Pela excelente oportunidade disponibilizada a Segurança Pública. Muito obrigado.

Ao Professor Giovani, por acreditar sempre na capacidade de cada um, incentivando e apoiando sempre. Muito obrigado!

À minha banca, por aceitarem o convite e fazer parte deste momento. Muito obrigado.

Ao Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Santa Catarina, por oportunizar esta pesquisa.

A toda a equipe do Centro de Ensino do Corpo de Bombeiros, em especial à coordenadora pedagógica Paula Regina Corrêa, pelo apoio e carinho com este estudo, dedicando-se sempre para construir uma Instituição melhor. Obrigado.

A todos os Bombeiros de Santa Catarina que, independente da formação que receberam, realizam um trabalho exemplar a toda população catarinense, e especial aos alunos do Curso de Formação de Sargentos de 2016 pela contribuição fundamental nesta pesquisa. Muito obrigado.

À Frida, minha parceirinha de muitas madrugadas, pelo carinho, pelas brincadeiras incansáveis e por me fazer sorrir sempre.

Ao amor da minha vida, Ananda, pelo incentivo em começar esta caminhada, pelo apoio incondicional em cada momento, por todas as frases que escutou pacientemente, tecendo críticas sempre amorosas. Por todos os finais de semana que passou estudando ao meu lado, por todos os dias longe durante o CFS que me fizeram sentir cada segundo de sua

ausência. Pela parceria de vida. É tudo nosso, meu amor. MUITÍSSIMO obrigado Vida.

“Do rio que tudo arrasta se diz violento, mas
ninguém diz violentas as margens que o
comprimem.”
(Bertold Brecht, 2003)

RESUMO

A atuação dos militares no atendimento a sociedade é constantemente avaliada e rotulada, sendo comumente caracterizada como dura e fria. A formação que estas pessoas recebem nas escolas militares orienta e disciplina esta atuação. Com o objetivo de compreender o currículo e o processo educativo militar que forma os praças do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, identificar este currículo por meio dos gestos, falas, posturas, impressões e expressões, e analisar esta formação sob a ótica do militar formado, foi realizada uma pesquisa exploratória qualitativa com auxílio de tecnologias. Com a análise identificamos que o tratamento humilhante e desrespeitoso que os alunos receberam em seus primeiros cursos de formação, em um local com estruturas precárias, formou profissionais inseguros e sem autonomia. Identificamos também melhorias estruturais e de tratamento no ambiente de ensino ao longo do tempo, porém ainda com necessidades de uma formação libertadora, que estimule a criticidade e autonomia.

Palavras-chave: Currículo. Currículo oculto. Formação militar. Tecnologias.

ABSTRACT

The military's performance in serving society is constantly evaluated and labeled, being commonly characterized as stern and soulless. The training that these people receive in military schools guides and disciplines this action. In order to understand the curriculum and the military educational process that forms the firemen of the Military Fire Brigade of Santa Catarina, identify this curriculum through gestures, speeches, postures, impressions and expressions, and analyze this formation from the point of view of the military, a qualitative exploratory research was carried out with the aid of technologies. With the analysis we identified that the humiliating and disrespectful treatment that the students received in their first training courses, in a place with precarious structures, formed insecure professionals and without autonomy. We have also identified structural and treatment improvements in the teaching environment over time, but still with the need for a liberating education that encourages criticality and autonomy.

Keywords: Curriculum. Hidden curriculum. Military training. Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Passagem do troféu bisonho.....	70
Figura 2 – Desenho de aluno sargento.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABM	Academia de Bombeiros Militar
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE	Aparelhos Repressivos de Estado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Bombeiro Militar
CBMSC	Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina
CEBM	Centro de Ensino Bombeiro Militar
CFAP	Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças
CFC	Curso de Formação de Cabos
CFS	Curso de Formação de Sargentos
CFSd	Curso de Formação de Soldados
CN	Conduta Negativa
DE	Diretoria de Ensino
EB	Exército Brasileiro
ECEME Brasileiro	Escola de Comando e Estado-Maior do Exército
IG	Instruções Gerais
OBM	Organização Bombeiro Militar
PM	Polícia Militar
SCMB	Sistema dos Colégios Militares do Brasil
RISG	Regulamento Interno e dos Serviços Gerais – R-1

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS	24
1.1.1 Objetivo geral	24
1.1.2 Objetivos específicos	24
2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOS SUJEITOS	25
2.1 A DISCIPLINA E O CONTROLE SOCIAL NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS	28
3 A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO MILITAR COMO OBJETO DE ESTUDO: PRODUÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS ANTERIORES	37
4 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MILITAR: HISTÓRIA, CONTEXTOS E PERSPECTIVAS	43
4.1 O ENSINO MILITAR NO BRASIL	45
4.1.1 O desenvolvimento político-histórico do ensino militar brasileiro	47
4.2 O ENSINO MILITAR EM SANTA CATARINA	49
5 O CURRÍCULO E OS PROCESSOS EDUCATIVOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA	54
5.1 EM ANÁLISE OS DOCUMENTOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS	55
5.2 O CURRÍCULO EM AÇÃO: DANDO VOZ AOS PRAÇAS DO CENTRO DE ENSINO	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	103
ANEXOS	105

1 INTRODUÇÃO

O Brasil vive uma democracia muito recente em termos históricos, mas com enorme potencial de contribuição para um novo patamar de humanismo, uma visão política que prioriza o ser humano, a busca de liberdade, igualdade e justiça social. Considerando mais de 500 anos da chegada dos portugueses, o Brasil viveu a maior parte de sua história sob regimes monárquicos ou autoritários, e, por isso, a importância de o atual sistema de poder representativo ser cuidado e constantemente aperfeiçoado.

As recentes ameaças de intervenção nos processos político-democráticos no Brasil só reforçam sua fragilidade e a necessidade de uma educação libertadora em todos os níveis.

Nas instituições de ensino militar não pode ser diferente, sendo o principal foco a defesa da dignidade da pessoa humana, a defesa do cidadão e não do Estado. Um recente exemplo do uso das forças militares em defesa do Estado, e não do cidadão, foi a atuação destas no protesto dos professores no Estado do Paraná em 2015, onde houve uma orientação política do Governo para a utilização do aparato policial (composto por trabalhadores) para reprimir trabalhadores se manifestando. Estando os policiais subordinados a um Governo que se comporta desta forma, é preciso ter muita inteligência e moderação para conduzir esse tipo de ação, com autonomia e criticidade em suas ações diretas.

A relevância das atividades ocupacionais para os valores sociais básicos se refere precisamente aos fins. Contrariando valores sociais básicos, em muitas ocorrências, o militar é impulsivo, tendendo contra os menos favorecidos, frequentemente é preconceituoso contra as minorias raciais, e ocasionalmente opressivo em relação àqueles que têm mais necessidade de proteção. Como bem observou Bertold Brecht (2003, p. 201), reforçado na epígrafe deste estudo, “do rio que tudo arrasta se diz violento, mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem”.

A democracia brasileira ainda está se adaptando à ideia de um estado democrático de direito, onde todos os cidadãos possuem os mesmos direitos, garantidos constitucionalmente. Porém, esta adaptação a uma sociedade democraticamente organizada comumente entra em conflito com os princípios de instituições que têm seus pilares cravados na hierarquia e disciplina, como as instituições militares.

Ao ingressar pela primeira vez em uma escola militar, no Exército Brasileiro como recruta em 2003, ainda não fazia a menor ideia do que era militarismo, mas fui devidamente apresentado aos seus dois principais

pilares de sustentação: hierarquia e disciplina. A hierarquia foi didaticamente ensinada em duas “simples”, frases nos primeiros minutos: “SIM SENHOR e NÃO SENHOR”, assim mesmo, em caixa alta, em voz bem alta, como as únicas frases que poderíamos pronunciar daquele momento em diante, a todos que fizessem qualquer contato conosco.

Analisando o fato hoje, fica evidente que muito antes de sermos adestrados a responder hierarquicamente de determinada maneira e a quem, já estávamos em silêncio, dispostos em filas e colunas, porém, ainda sem entender direito o quanto isso seria disciplinador.

Esta disciplina diária, repetitiva, maçante e normalizadora, acabam por dominar cada ato ou pensamento na vida castrense¹, e aos poucos vai tornando-se “normal”, passando quase que despercebida, sendo incorporada, pelos alunos dos cursos de formação militares, como o correto a ser feito, alcançando o ponto da autovigilância e da autopunição, como no Panóptico do filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham, tão estudado e difundido pelo filósofo francês Michel Foucault (2013).

Conviver nestas instituições com um poder disciplinador onipresente, acaba por tornar corriqueiro presenciar as punições, a fim de disciplinar o aluno militar em formação, enquadrá-lo, colocá-lo de volta no “ seu devido lugar”. Essas punições não necessariamente são justas, mas obrigatoriamente precisam ser exemplares, com a finalidade de “educar” pelo exemplo.

No Exército, depois de muito bem disciplinado, enquadrado, útil e obediente, permaneci por quase três anos, passando por mais dois cursos de formação na Instituição: Curso de Formação de Cabos, com pouquíssimo aprendizado técnico, com mão pesada na disciplina, principalmente física e o Curso de Formação de Sargentos, com algum conteúdo técnico, pouca disciplina e pressão psicológica intensa, com muita humilhação. O fim deste período no Exército, que foi de muito crescimento pessoal e fortalecimento emocional, iniciou com a não aceitação das humilhações públicas sofridas no Curso de Formação de Sargentos, passando pela desilusão com as finalidades práticas do Exército Brasileiro, sendo concluído com a aprovação em 2005 no concurso para soldado do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina.

No Curso de Formação de Soldados (CFSD) do Corpo de Bombeiros, realizado em 2006, no Centro de Ensino Bombeiro Militar - CEBM, no município de Florianópolis, “militarmente” poderíamos dizer que cheguei bem adiantado em relação a grande maioria dos colegas, que

¹ Designa a vida na caserna (quartéis), estando ligada ao militarismo.

teriam neste curso, seu primeiro contato com o militarismo e seus pilares. Porém, disciplinarmente para mim, as coisas começaram a mudar, não por eu não saber seguir as regras, mas porque minha tolerância com injustiças e humilhações quase não existia mais, preferindo reagir e aguentar os castigos das punições disciplinares do que pactuar com as injustiças cometidas pelos monitores/professores do curso. Segundo Freire (1996, p. 41) em sua reflexão sobre a prática, “Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador”. Sendo assim, devido as afrontas e questionamentos, os finais de semana de quase nove meses foram capinando, cavando, carregando pedras e lajotas de um lado para o outro, assim como vários de meus colegas de curso, por suas posturas questionadoras.

Depois de formado, apesar de ser regido pelas mesmas legislações e regulamentos militares do período do curso de formação de soldados, e ainda ter como pilares a hierarquia e a disciplina, o peso destas tornaram-se quase imperceptíveis, dando muito mais ênfase ao profissional e sua atuação do que as questões hierárquicas e disciplinares tão demarcados nos cursos de formação.

No ano de 2013, aprovado em seleção interna, retornei ao CEBM para o quinto curso de formação militar: o Curso de Formação de Cabos (CFC) do Corpo de Bombeiros. Desta vez com mais idade, experiência, uma família constituída, com um formato de curso menos rígido disciplinarmente, e um curso dando maior ênfase à instrução, as punições não existiram. No ano seguinte, em 2014, com a conclusão do Curso de Graduação em Direito e a aprovação no processo seletivo para ingresso no O Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Segurança Pública e Direitos Humanos, após vivenciar mais de onze anos de militarismo e cinco cursos de formação, senti-me motivado a pesquisar sobre a formação militar, com ênfase nos currículos, em especial ao currículo oculto, este que vai além da grade curricular das disciplinas ministradas, que transpassa a barreira da formalidade, e se apresenta em cada gesto e olhar.

Após o ingresso na pós-graduação, ainda no ano de 2015, o Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC) abriu novo processo seletivo, e desta vez fui aprovado para frequentar o Curso de Formação de Sargentos (CFS). Com esta aprovação, meu desejo de pesquisar o currículo dos praças só aumentou já que iria frequentar meu sexto curso de formação de praças na carreira. Este seria o momento e o local ideal para realizar a pesquisa, pois iria vivenciar toda a rotina de um curso, do

início ao fim, estando inserido como pesquisador participante, ampliando as possibilidades e aprofundamento da pesquisa. Como pesquisador participante, fica evidenciada a impossibilidade de uma ciência neutra, sendo que integro a pesquisa como um trabalhador do contexto educacional pesquisado, requerendo do processo de pesquisa um “estranhamento” ainda maior ao que é familiar.

Uma das inquietudes que motivam este estudo repousa primeiramente na legislação. O Estatuto dos Policiais Militares do Estado de Santa Catarina, em seu artigo 39, versa que “os cabos e soldados são essencialmente elementos de execução” (SANTA CATARINA, 1983, p. 08). Essa afirmação, de ordem legal, é tão dura nela própria que limita um grupo de pessoas que, por exercer essencialmente funções mais operacionais, parece não ter direito de desenvolver sua autonomia e curiosidade.

No entanto, segundo Freire (1996, p. 83):

Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto.

Torres (2001) lembra que, como insistentemente nos ensinou Paulo Freire, com sua epistemologia da curiosidade, sempre teremos necessidade de explorar as relações entre educação, política e poder, se quisermos realmente compreender os dilemas educacionais do nosso tempo e agir sobre eles.

Piaget (1994) ensina que o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos passa necessariamente pela anomia e a heteronomia. Esclarecendo estes termos, podemos dizer que:

O sufixo nomia, comum aos três termos, vem do grego nomos, e significa regras. Assim, quando se fala de anomia, pela presença do prefixo a, refere-se a um estado de ausência de regras, característica, por exemplo, do recém-nascido, que não concebe as regras da sociedade e não sabe o que deve ou não ser feito. O prefixo hetero significa vários, e isso leva à compreensão da heteronomia como um estado em que a criança já percebe a existência das regras, mas suas

fontes (de onde emana) é variada; ela sabe que existem coisas que devem ou não ser feitas, e quem as determina são os outros. Finalmente tem-se a autonomia, e significa que o sujeito sabe que existem regras para se viver em sociedade, mas a fonte dessas regras está nele próprio, como sugere o prefixo auto. (ARAÚJO, 1996, p.104)

Desenvolver autonomia dos alunos não é sinônimo de deixá-los livres, porque isto significaria permitir a total desordem entre eles, embora a desordem possa ser relacionada a um fator construtor da ordem.

[...] autonomia está ligada à liberdade de escolher racionalmente entre o certo e o errado [...] levando sempre os outros e seus direitos em consideração, baseando suas ações em princípios de universalidade e de justiça. (ARAÚJO, 1996, p. 106)

O currículo nos cursos de formação dos praças foi escolhido como objeto de estudo por alguns motivos: primeiramente, por ser esta a ferramenta político-ideológica escolhida como parâmetro de como este profissional deve atuar depois de formado; segundo, pelo desprestígio que é atribuído a estes profissionais quando a legislação e, conseqüentemente, a corporação os rotulam como “elementos de execução”; e por fim, para defender a importância de se incorporar nestes profissionais autonomia, liberdade e criticidade tanto na formação inicial, como na continuada bem como na atuação profissional.

As concepções de currículo abordadas neste trabalho não se limitam a grades de disciplinas e aos conteúdos programáticos, pois abarca os gestos, expressões e posturas dos agentes que atuam nos cursos de formação. Para auxiliar na compreensão e análise do currículo este trabalho traz como aporte teórico, principalmente, os autores Henry Giroux (1986, 1988), Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2002), Paulo Freire (1996, 2000, 2005), Michel Foucault (1995, 2001, 2004, 2008, 2013) e Michael W. Apple (1982, 1989). Estes autores, embora nem todos sejam da mesma orientação epistemológica, são referência quando falamos de currículo e formação.

Tratar de concepções de educação dentro de instituições militares, na condição de militar formado por esta Instituição, é sempre um desafio, pois em algum momento, na condição de pesquisador terei que tecer críticas ao sistema vigente, situação que pode trazer alguns aborrecimentos futuros. A minha apreensão, em estudar e lavrar críticas

ao modelo atual, ainda que de maneira acadêmica, deve-se contrapor a formação que obteve nesta mesma escola, da falta de liberdade e criticidade desencorajadas neste processo. No entanto, estudar o currículo escolar que forma os praças é de extrema relevância para a sociedade, especialmente para uma sociedade brasileira que, neste momento, encontra-se imersa na urgência de aperfeiçoar a vida democrática e viabilizar um desenvolvimento social e econômico duradouros.

Ao longo do percurso, tanto de minhas experiências na condição de aluno dos cursos citados e, mais recentemente quanto estudante de mestrado, leitor de vários referenciais críticos e participante de inúmeras discussões acadêmicas, surgiram algumas questões que nortearam e definiram o caminho da pesquisa: Como surgiram as escolas de formação militar no Brasil? Como os currículos (oficial e oculto) atuam na formação dos militares do Corpo de Bombeiros em Santa Catarina? Qual a importância do estudo, elaboração e cumprimento do currículo para a formação dos militares do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina? Como as tecnologias podem auxiliar na compreensão destes currículos?

A presente pesquisa pode ser classificada como exploratória, por ter em sua gênese a possibilidade de uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais claro. Segundo Gil (1989, p.45), “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas [...]”. Diante disso, um importante aspecto que justifica a pesquisa exploratória junto ao campo é a escassa produção científica sobre o corpo de bombeiros, conforme demonstrado no estado da arte. Assim, apoiados em Gil (1989, p.45):

Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Diante da flexibilidade que a pesquisa exploratória assume, sua grande contribuição está vinculada, principalmente, ao uso de entrevistas com sujeitos que tiveram contato prático e experiencial com o problema investigado, juntamente com a análise que promova a compreensão dos dados coletados.

Da mesma forma, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação.

A entrevista semiestruturada (Apêndice C), foi uma das tecnologias escolhida, por ser a mais adequada para obter os dados necessários à análise. Segundo Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que 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), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Como critério de seleção dos entrevistados, foi definido que estes deveriam estar cursando o terceiro curso de formação de praças no CEBM, por entendermos que estes teriam maiores condições de falar sobre os sentidos, significados e sentimentos em relação ao que vivenciaram e estavam vivenciando no processo de formação.

Com o perfil acima descrito foram identificados 14 (quatorze) alunos que estavam frequentando o Curso de Formação de Sargentos do ano de 2016. Dentre estes, 6 (seis) se dispuseram a participar da entrevista semiestruturada.

Foi realizado ainda um estudo do tipo etnográfico a partir da análise de um diário de campo, registrado durante o Curso de Formação de Sargentos realizado no ano de 2016, e por meio de dados coletados do aplicativo WhatsApp, que foi criado pelos próprios alunos do referido curso de formação, onde estes expressam por meio da escrita, imagens, áudios e vídeos, suas ações e reações referentes ao curso. Era preciso ouvir os alunos no dia-a-dia deles no Centro de Ensino, mas não somente com uma captação de dados que estes necessitassem pensar para responder, como nos dados da entrevista. O diário de campo e o aplicativo WhatsApp, tecnologias usadas como meio de coleta de dados, puderam captar as reações mais espontâneas e despreziosas desses sujeitos, ações e expressões que não poderiam ser equalizadas senão nos momentos exatos que aconteceram.

Sobre a observação Marfan (2016, p. 45) explica que:

A observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer aos conhecimentos e

experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. Por último, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação.

Segundo André (1995), a pesquisa etnográfica, método desenvolvido pelos antropólogos, busca descrever como se comporta determinada sociedade ou grupo específico, iniciando com a coleta de dados por meio da observação participante em concluindo com o relato e análise dos dados.

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. (ANDRÉ, 1995, p. 28)

Nesta pesquisa, foi realizado o que André (1995, p. 28) caracteriza como “estudo do tipo etnográfico”, pois os dados etnográficos serão abordados aqui como parte integrante dos dados coletados por meio da observação participante, em um diário de campo, entrevista semiestruturada e análise documental, não caracterizando assim uma pesquisa etnográfica.

A interação constante entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, afetando e sendo afetado por ela, e sendo aquele o principal instrumento de coleta e análise dos dados, caracteriza esta pesquisa como observação participante (ANDRÉ, 1995).

Salientamos que sendo o autor um pesquisador participante, ante um estudo etnográfico onde aquele tanto é pesquisador quanto objeto pesquisado, tanto por presenciar e participar os acontecimentos diários, quanto por ser um profissional formado pela Instituição ora pesquisada, reforçasse o exercício constante em necessário de “estranhar” o familiar.

Para a autora (ANDRÉ, 1995), este tipo de pesquisa dá ênfase ao processo, ao que está acontecendo no momento, não aos resultados ou produtos finais, preocupando-se em evidenciar as experiências dos pesquisados e o mundo que os cerca, sob a ótica destes.

Juntamente com a entrevista semiestruturada e a observação, como

fonte de dados para a pesquisa, foi realizada a análise documental, tendo como base a IG- 40-01² (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2014a), o Plano de Ensino do CFSd 2014, o Manual do Aluno do CFAP 2016 e a Pasta de Ordens do CEBM.

A técnica utilizada na análise documental procura identificar informações de interesse da pesquisa nos documentos disponíveis. Mesmo a pesquisa documental não sendo tão utilizada nas pesquisas qualitativas, segundo Godoy (1995) ela é apropriada para analisar um longo período de tempo, quando o pesquisador busca traçar um apanhado histórico.

Na análise dos dados coletados foram utilizados os princípios da Análise de Conteúdo, buscando compreender os dados e objetivos da Instituição para com a formação de praças, que de acordo com Bardin (1977, p. 31):

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

O método de análise do conteúdo tem peculiaridades essenciais que, segundo Triviños (1987, p 160), são “[...] um meio para estudar as 'comunicações' entre os homens, com ênfase no conteúdo das mensagens [...]”, ou seja, através desta análise é possível compreender as interações que ocorrem entre os seres humanos, privilegiando a linguagem oral e escrita sem, contudo, excluir outros meios de comunicação.

Bardin (1977) organiza a Análise de Conteúdo em três etapas, não necessariamente em ordem cronológica, podendo ocorrer concomitantes durante o processo, porém seguem uma lógica. As fases são: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise consiste na organização do material, pois é a técnica que permite a reunião do material a ser estudado. O objetivo desta fase é operacionalizar as ideias iniciais e organizar as operações sucessivas. Também nesta fase é que ocorre a escolha dos documentos, a formulação

² Instruções Gerais para Ensino, Pesquisa e Extensão no âmbito do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina.

das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que servirão de base para a interpretação final. (BARDIN, 1977).

A segunda fase descrita por Bardin (1977) é quando o material coletado na fase anterior, passa por uma análise mais aprofundada, é quando estes materiais são codificados, classificados e categorizados. Também é nesta fase que são montados os quadros de referência que servem de base para a busca das sínteses coincidentes ou divergentes de ideias, expressões ou concepções. A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências.

A terceira e última fase descrita por Bardin (1977), é destinada ao tratamento dos resultados, ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. É neste momento em que o pesquisador deve aprofundar as suas interpretações e fugir da análise mais superficial, descobrir o conteúdo latente de cada fala e documento analisado.

As mensagens escritas seriam mais estáveis, constituindo-se material objetivo ao qual se pode retornar tantas vezes quanto for necessário, adequando-se, portanto, a utilização da técnica de “análise de conteúdo”. Para tanto, as entrevistas foram transcritas, separadas por pergunta em um quadro e categorizadas para posterior análise. Os demais dados coletados, ou já eram escritos, como os documentos, ou foram registrados já de forma escrita como o estudo etnográfico.

Com os dados coletados, por meio dos instrumentos utilizados, em uma pesquisa qualitativa, é preciso interpretá-los. O pesquisador precisa entender o que está descrito e fragmentado nas mensagens. Necessita interpretar o sentido do que foi transmitido pelos dados, como receptor normal e principalmente com um distanciamento de pesquisador (GODOY, 1995).

Segundo o autor:

Apoiado nos resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos. Utilizando técnicas quantitativas e/ ou qualitativas, condensará tais resultados em busca de padrões, tendências ou relações implícitas. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, conforme indicado anteriormente, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

(GODOY, 1995, p. 24)

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Considera Godoy (1995, p. 23) que:

A abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

No mesmo sentido afirmam Ludke e André (1986), as características básicas da pesquisa qualitativa são: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

O sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 12).

A dialética foi escolhida aqui por entender que o processo de desenvolvimento não decorre como um processo de desenvolvimento harmônico dos fenômenos, mas pondo sempre em evidência as contradições inerentes aos objetos e aos fenômenos, num processo de luta entre as tendências contrapostas que atuam sobre a base daquelas contradições.

A fim de alcançar os objetivos propostos, o trabalho foi estruturado em quatro capítulos: no primeiro foram abordadas as diferentes concepções de currículo e formação dos sujeitos, dando ênfase às concepções críticas e pós-críticas de currículo em sua amplitude; o

segundo capítulo foi dedicado ao estado da arte, objetivando compreender as contribuições de estudos anteriores para o currículo em formação militar; no terceiro foi realizado um apanhado histórico sobre as escolas de formação militar, seus conceitos e perspectivas, buscando compreender os caminhos e descaminhos que trouxeram estas instituições aos dias atuais; no quarto e último capítulo serão apresentados os resultados das análises e interpretações dos dados coletados na pesquisa por meio dos documentos, entrevista semiestruturada e do estudo etnográfico, a fim de alcançar os objetivos propostos.

O currículo, nosso objeto de estudo, neste trabalho é analisado como uma importante ferramenta político-pedagógica na formação dos sujeitos, é a expressão, nas suas mais variadas formas, do que se espera destes. Para uma melhor compreensão deste objeto, passamos a abordar, no capítulo subsequente, algumas concepções de currículo e formação dos sujeitos.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Este estudo teve como objetivo geral compreender o currículo e o processo educativo militar depreendido nos cursos de formação de praças do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Santa Catarina, com auxílio das tecnologias.

1.1.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos foram definidos:

- Identificar como nasceram e se estruturaram as escolas de formação militar ao longo da história;
- Analisar a concepção de currículo que permeia os cursos de formação militar;
- Identificar o currículo por meio dos gestos, falas, posturas, impressões e expressões utilizadas na formação dos praças do Corpo de Bombeiros com auxílios das tecnologias;
- Analisar como os praças recebem e avaliam esta formação.

2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Adentrar ao estudo do currículo, suas teorias e concepções, sendo justo com a história e com os teóricos que dedicaram suas obras à compreensão deste, que hoje mais claramente me soa como agente/ferramenta chave para as concepções de formação e perpetuação do modelo sociocultural contemporâneo, exigiria ir muito além de um breve capítulo dissertativo. Porém, com a devida reverência aos renomados autores, busquei realizar neste capítulo um apanhado histórico a fim de situar o leitor sobre o percurso dos currículos e de suas teorias, e quiçá compreender o que significa o currículo na formação de militares.

Cada passo do percurso de um pesquisador quase sempre é precedido de muitos outros que desbravaram este caminho anteriormente, abrindo clareiras em facilitando o caminho dos que o sucederem, possibilitando melhor visão do trajeto já percorrido e facilitando a busca por novas rotas. Historicamente, no âmbito acadêmico ocidental, têm-se valorizado os autores europeus e norte-americanos, em detrimento dos pesquisadores de outras partes de mundo. Respeitando as contribuições imprescindíveis para o estudo do currículo serão priorizados neste estudo: Henry Giroux, Michael Apple, Michel Foucault e os autores brasileiros, Tomaz Tadeu da Silva e Paulo Freire.

Para realizar este estudo a intenção foi de tratar conceitualmente o currículo de maneira ampla, em consonância ao ponto de vista Freiriano:

Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta. No currículo oculto o “discurso do corpo”, as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito. (FREIRE, 2000, p. 123)

Ana Maria Saul, assessora de Paulo Freire, sobretudo quanto a assuntos curriculares, apresenta a concepção freireana de currículo:

Paulo Freire refere-se a “currículo” como um termo

amplo, opondo-se à compreensão restrita e tecnicista desse conceito atribuindo-lhe, portanto, um novo sentido e significado. Currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora. (SAUL, 2010, p. 109)

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), Paulo Freire denuncia a concepção antagônica de escola: em que o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Segundo Freire (2005), é necessário superar a contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores em educandos. O ensino como está sendo organizado nas instituições militares, vem estimulando estas contradições, tratando seus educandos de maneira violenta em antidemocrática.

Giovedi (2012, p. 61), em sua tese apresenta o conceito de currículo escolar da seguinte forma:

É o conjunto das teorias (intenções e significados) e práticas estabelecidas pelas decisões políticas, pelas estruturas, pela cultura institucional e pelos sujeitos envolvidos no processo da educação escolar, que interferem nas experiências que os atores da escola vivenciam no seu cotidiano, produzindo-lhes aprendizagens, afetando-os e forjando as suas visões de mundo e as suas identidades.

As teorias do currículo são divididas em três grupos principais, que não necessariamente são organizados de forma cronológica, nem de modo hierárquico de superação ou evolução, tendo suas diferenças conceituais fundadas nas diferentes visões de mundo de cada autor, em determinado momento histórico. As teorias do currículo são divididas, segundo Silva (1999), em tradicionais, críticas e pós-críticas.

Para o autor (1999), a noção de teoria supõe um modo de “descobrir”, de desvelar o que é “real”, seria uma análise relativa da realidade, como um reflexo e um espelho, pressupondo a existência de um objeto a ser analisado. No nosso caso esta teoria vislumbra o currículo como um objeto preexistente, este “seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (SILVA, 1999, p. 11).

Segundo o autor (SILVA, 1999), na perspectiva pós-estruturalista, predominante nas análises sociais e culturais, uma teoria não só descobre, descreve ou explica um objeto, quando faz isso ela influencia, inventa, cria o objeto, fazendo mais sentido se falar em discursos e não teorias.

Um discurso sobre currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. (SILVA, 1999, p. 12).

O currículo como objeto de estudo tem início nos Estados Unidos, nos anos vinte, com o livro *The curriculum* (1918) de John Franklin Bobbitt, que em sua teoria do currículo, entende este como uma especificação precisa de um objetivo, um modelo de procedimentos a serem seguidos para formar um produto, no caso os educandos. (SILVA, 1999).

As principais teorias curriculares buscam definir e determinar o que seria um currículo, ou qual a melhor maneira de organizar e aplicar um determinado currículo para formar melhores sociedades.

Segundo Silva (1999), quando pensamos em currículo, inicialmente pensamos em conhecimento, esquecendo que a constituição deste conhecimento forma quem somos, nossa identidade e subjetividade, e é sobre essas que buscam agir as teorias do currículo. Estas teorias quando objetivam dizer o que deve ser o currículo, operam relações de poder, e esse poder é que distingue uma teoria de outra.

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder, destacar, entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 1999, p. 16)

As teorias tradicionais por aceitarem melhor o status quo, os

saberes dominantes, vestem-se de científicas, neutras, concentrando esforços nas questões técnicas, visto que já tem definido “o que?” é certo transmitir, preocupando-se somente com “como?” transmitir, e com a organização do currículo. (SILVA, 1999).

Por sua vez, segundo Silva (1999), as teorias críticas e pós-críticas argumentam que não há teoria neutra ou científica, que todas implicam em relações de poder. A questão norteadora dessas teorias não é “o que?” se deve ensinar e sim “por quê?”. A preocupação está em, por que escolher determinado conhecimento em detrimento de outro? Por que formar determinada identidade e não outra? A questão está “nas conexões entre saber, identidade e poder”. (SILVA, 1999, p. 17).

Para Silva (1999), uma forma útil de distinguir como cada teoria enxerga a realidade do currículo é por meio dos conceitos empregados por estas ao expor suas teorias:

Teorias tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.

Teorias críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação em libertação, currículo oculto, resistência.

Teorias pós-críticas: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. (SILVA, 1999, p. 17)

Algo presente em toda formação militar, em todos os currículos, é a disciplina. Como anteriormente exposto, um dos pilares do militarismo junto com a hierarquia, a disciplina é tão rígida e presente nos atos e gestos militares, em todos os momentos, que acaba sendo naturalizada com o passar do tempo, tornando-se algo intrínseco do militar.

Passamos agora, com amparo em Foucault (1995, 2001, 2004, 2008, 2013), a analisar esta modalidade de aplicação de poder que produz corpos e controla condutas por meio de técnicas de individualização do poder, a disciplina.

2.1 A DISCIPLINA E O CONTROLE SOCIAL NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS

A disciplina, ao longo da história, acabou se tornando um sistema

que valida a dominação, especialmente a do corpo. Ela não coincide com a escravidão porque não se fundamenta numa relação de propriedade dos corpos; ao contrário, ela prima por sua estética, procurando excluir a ambivalência da relação violenta com a escravidão para que possa obter resultado de utilidade.

Para Foucault (2013), as práticas referentes à disciplina se distinguem por disseminar os indivíduos em espaços fechados e heterogêneos, onde cada indivíduo tem um lugar determinado, cumprindo, também aí, uma função útil. Esses locais são ainda intercambiáveis e hierarquizados. Em termos espaciais, desse modo, cada indivíduo ocupa um lugar, ao mesmo tempo, funcional e hierarquizado, desenvolvendo um quadro espacial onde se difunde a multiplicidade de pessoas para desse mesmo espaço tirar o maior número de efeitos possíveis. A disciplina alude, ainda, a um controle das atividades dos indivíduos, estritamente ordenada em relação aos horários, ao conjunto dos demais movimentos corporais e aos artifícios a serem manipulados, buscando conseguir, assim, uma utilização crescente de todas as atividades ao longo do tempo. Disseminados espacialmente e controlados temporalmente, a disciplina combina, ainda, os indivíduos de modo a obter um funcionamento eficiente do conjunto por meio da composição das forças individuais.

A disciplina distribui os indivíduos no espaço, quadricula-os, localiza-os funcionalmente e posiciona-os na série, na linha, na coluna ou na fila (FOUCAULT, 2013). Que atitudes se esperam que tenham cidadãos formados desta maneira?

A disciplina é um mecanismo, um dispositivo funcional, uma técnica que produz indivíduos úteis. Para as instituições militares ser útil é estar diuturnamente disposto e apto a cumprir ordens. A disciplina fixa, imobiliza, regula, neutraliza os efeitos de contra poder que dela nascem. Segundo Foucault (1995a, p. 107) “A disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade”.

Pode-se observar que a correção é a peça mais importante do aparelho disciplinar, causando uma dinâmica social, qual seja: “deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade, não à sua intensidade visível”. (FOUCAULT, 2013, p.14). Não importa disciplinar simplesmente, mas o que está em jogo é o espetáculo executório, o grau de alarde que se faz em torno da punição. Não basta apenas punir, mas o que importa mais é como essa punição é aplicada e, com que rigor e crueldade, a pena é

aplicada à vítima, em consonância com aquilo que ela fez.

Segundo Foucault (2013), desde o século XVIII, a disciplina vem sendo utilizada na sociedade capitalista para “adestrar” corpos, no intuito de multiplicar suas forças, tanto para produzir riquezas, quanto para diminuir sua capacidade política de resistência, colocando-os em situação de domínio pelo corpo social. As escolas tornaram-se as principais máquinas de vigilância disciplinar da modernidade, resultado de um processo sócio histórico que as coloca como o lugar exclusivo em legitimado do saber, como principal produtora/modeladora de indivíduos.

Para Foucault (2013, p. 164), o poder disciplinar se relaciona a

[...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar": ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais em melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] Adestra as multidões confusas.

Segundo Foucault (2001), o poder não está em um lugar específico, está para além do Estado, permeia toda a estrutura social. As relações de poder da sociedade formam um sistema de poder a partir de instituições que mantêm uma ligação social e política entre si. “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2001, p. 89).

A partir da constituição do Estado Moderno, até os dias atuais segundo Foucault (2001), estas relações de poder buscam controlar o corpo, disciplinar as condutas, não mais por meio de repressão ou castigos, mas com políticas públicas, medicalização, leis, meios de comunicação, com ênfase na proteção/controle da vida, da saúde, da alimentação, da sexualidade, que são agora preocupações políticas, as biopolíticas.

Segundo Foucault (2001) esta biopolítica é a prática dos biopoderes locais, com estas não se busca mais controlar o indivíduo, o alvo agora é o seu conjunto, a população. Uma das principais maneiras de aplicação deste poder é a norma, “uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 2001, p. 135). A norma atinge por meio da disciplina e da regulamentação, tanto o corpo individual, quanto a multiplicidade biológica, a população, instituindo o que é “normal” e o que é “patológico”.

Porém, onde há poder sempre há possibilidade de resistência. Estas resistências se apresentam não externas as relações de poder, mas

implícitas nelas, pois cada normalização pressupõe um padrão de conduta esperado, e quando um grupo não se encaixa no modelo acontecem os movimentos de resistências, como nas lutas: por liberdade de crenças; por direitos civis; contra a sociedade patriarcal; por igualdade de gênero; por direito ao aborto; entre outras, tornando-se esses movimentos novas relações de poder.

Em suma, toda estratégia de confronto sonha em tornar-se relação de poder; em toda relação de poder inclina-se, tanto ao seguir sua própria linha de desenvolvimento quanto ao se deparar com resistências frontais, a tornar-se estratégia vencedora. (FOUCAULT, 1995b, p. 248)

Este controle instituído de comportamentos, que perpassa por cada instante de nossas vidas, tem no Panóptico seu sistema controle mais profundo, quando o próprio indivíduo internaliza as regras sociais, a normalização, e se torna tanto vigiado quanto vigilante, tanto alvo como instrumento das relações de poder. Este poder disciplinar está presente em todas instituições modernas, tendo na escola sua principal ferramenta de controle e internalização dessas normas. (FOUCAULT, 2001).

Para Althusser (1980), a escola atua ideologicamente, direta ou indiretamente por meio de seu currículo. De maneira mais direta pelas disciplinas mais suscetíveis as crenças explícitas, como Estudos Sociais, História e Geografia, e de maneira indireta pelas mais técnicas, como Ciências e Matemática. A escola quando opera ideologicamente a fim de manter o status-quo da sociedade burguesa, age de forma discriminatória selecionando por meio do currículo, quais crianças serão selecionadas a seguir os hábitos e habilidades próprias das classes dominantes.

[...] nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. (ALTHUSSER, 1980, p. 66)

A forma de disciplinar muda, com o passar do tempo, não se busca mais matar ou punir; aos poucos, os esquemas vão se transformando. O que acontecia antes: o suplício³ era uma navalha de dois gumes porque

³ O suplício era um ritual público onde o objeto da condenação era o corpo

tanto punia o condenado, como exercia sobre ele um poder de purgação tal, que ele, de punido, se tornava uma vítima.

Para entendermos as proposições de Foucault em relação ao conceito de disciplina, e em como ocorreu esta alteração na forma de disciplinar da sociedade moderna, encontramos na atividade militar um bom exemplo do que está em jogo, notadamente naquilo que a figura do soldado passa a personificar a partir do século XVIII. Até o início do século XVII os soldados eram escolhidos por suas posturas, seus corpos, valentia, vigor e coragem. Eram antes de tudo alguém que se reconhece de longe por seus sinais naturais. A partir da segunda metade do século XVIII o soldado tornou-se algo que se produz: de um corpo inapto, sem forma, molda-se a máquina de que se precisa. O corpo torna-se maleável e, assim, vira um local de investimento de várias técnicas e mecanismos que pretendem docilizá-lo, tornando os indivíduos tão mais úteis quanto mais obedientes e vice-versa. É nessa manipulação da vida que acontece a formação do homem humanista moderno (FOUCAULT, 2013).

No exemplo acima fica clara a transição no modo como o corpo humano é abordado na cultura ocidental. O primeiro momento traz a época em que os mecanismos de disciplina ainda não haviam sido instaurados, ou se nascia com as características ideais ou não servia; no segundo momento todos servem. Por meio do poder disciplinador os corpos passam a serem moldados aos poucos, até atingir o desempenho ideal.

A partir de então, as instituições de ensino vêm exercitando seus “educados” para que se moldem e aprendam a moldar a si mesmos. A educação está, assim, sujeita às normas do poder disciplinar. Não, simplesmente, aquele conceito de disciplina, ingênuo que o senso comum gravou, talvez, como controle, coação; enfim, meio de dirigir o indivíduo por uma norma condutora, para dele extrair mais produção científica, acadêmica, rendimento escolar, mais trabalho. Com essa sujeição completa do controle pelas normas disciplinares, temos a fabricação de corpos disciplinados em disciplináveis.

No entendimento de Nietzsche (1988), o homem precisou aprender a ver em antecipar as coisas como sendo presente, a estabelecer com segurança o fim e os meios para o fim, a calcular, a contar, a confiar.

do condenado, onde os costumes, a natureza do crime. O suplício correlaciona o tipo de ferimento físico com a qualidade, a intensidade, o tempo dos sofrimentos com a gravidade do crime, a pessoa do criminoso, o status do condenado ou de suas vítimas. (FOUCAULT, 2013, p. 47)

Precisou tornar-se confiável, constante, necessário, também para si, na sua própria representação. A tarefa de criar um animal capaz de fazer promessas, ou seja, “responsável”, requer, como condição, a tarefa imediata de tornar o homem, com a ajuda da moralidade do costume e da camisa de força social, necessário, uniforme, igual entre iguais, constante e, portanto, confiável.

Mais do que qualquer outra Instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, criando novas subjetividades, e, com isso cumpriu um papel decisivo na formação do homem da sociedade moderna. A escola foi sendo concebida e montada como a mais ampla e universal máquina capaz de fazer dos corpos, o objeto do poder disciplinar, e assim torná-los dóceis.

Para Althusser (1980), a representação ideológica da Escola, tornou tão natural, que a grande maioria dos professores sequer vislumbram qualquer problema em seu trabalho educacional em favor da reprodução da mão de obra para o capital. Escola tornou-se tão indispensável e útil hoje, quanto a Igreja era antes da revolução francesa, desempenhando papel tão dominante na reprodução dos meios de produção capitalistas, quanto a Igreja desempenhava ao status-quo nas monarquias.

Dentre as técnicas disciplinares da formação da sociedade, destaca-se a norma. A norma se aplica, tanto ao corpo a ser disciplinado, quanto à população que se quer regulamentar; ela realiza a relação entre ambos, a partir delas mesmas, sem qualquer exterioridade, sem apelar para algo que seja externo ao corpo.

Estas normas, a mudança de foco de controle do indivíduo para o controle da população, o controle social, é o que Foucault (2008) chama de biopolítica. Agir na formação de agentes de segurança pública do Estado, controlando os controladores, é uma forma direta e eficaz de manter do controle social.

Segundo Veiga-Neto (2006, p.75):

A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos, por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais entre os elementos individuais e verticais, entre cada elemento e o conjunto.

Ao se fazer isso, chamasse de anormais aqueles cuja diferença, em

relação à maioria, se convencionou considerar um desvio, isso é, algo indesejável porque desvia, tira do rumo, leva à perdição, portanto contrário a norma, a regra. A norma vem ser o meio pelo qual o poder disciplinar exerce sua ação nos indivíduos. É ela que se faz um agente concreto da disciplina. Até porque a disciplina depende de outros mecanismos indiretos para exercer o seu papel no corpo social.

No que tange a educação, podemos constatar as normas presentes e todos os âmbitos e em todas as relações que pressupõem a atuação da disciplina. Dependemos de norma, para orientar todos os processos pedagógicos, disciplinares, em que a escola está presente como modelo formador de indivíduos.

Em sua análise genealógica, Foucault (2004) descreve o funcionamento de uma série de mecanismos disciplinares nas sociedades modernas. Esses mecanismos se caracterizam por tornar os gestos dos indivíduos cada vez mais eficientes através de um controle permanente e calculado.

Nas instituições e sociedades militarmente organizadas impera uma rede de poderes que gera pouca liberdade de ação a seus integrantes, sendo que a maior parte dos atos que podem ou não serem praticados, estão previstos minuciosamente em regulamentos. Foucault (1995, p.13) entende que:

nem o controle, nem a destruição do aparelho de Estado, como muitas vezes se pensa – embora, talvez cada vez menos – é suficiente para fazer desaparecer ou para transformar, em suas características fundamentais, a rede de poderes que impera em uma sociedade.

Esta rede de poderes rígida, que opera nas minúcias dos regulamentos, ao mesmo tempo que organiza, enquadra, alinha, encaixa a autonomia, dificultando as ações democráticas e livres, por receio das consequências disciplinares, limita o poder de decisão e de livre opinião de maneira oligárquica.

Segundo Enguita (1989, p. 165) existe um efeito negativo em se manter a permanente autoridade sobre os alunos, pois este

[...] exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode

depositar confiança neles, que devem estar sob tutela.

Às vezes, o que é considerado como aluno indisciplinado, é, na realidade, um sujeito que não se conforma, que se rebela, que deseja transpor obstáculos diante de uma situação de autoritarismo, demonstrada pela imposição de ordens. Conforme conceitua Vianna (1989, p. 13), “Disciplina tem sido sinônimo de ordem e respeito a normas preestabelecidas por autoridades impostas ou eleitas e que, de alguma forma, nos representam, nos lideram ou nos administram, autocrática ou democraticamente”.

A disciplina faz-se importante, e segundo Vianna (1989, p. 13-14) existe a possibilidade de uma disciplina consensual:

[...] decidida e acertada em função de bens e objetivos
[...] fruto de decisões comuns em função de objetivos também comuns, partindo do princípio que é possível buscar uma disciplina enfocada como uma realidade - participativa, comunitária, política, criativa - que possa facilitar a solidariedade, a conscientização e a politização dos envolvidos, transformando-se, dentro do nosso contexto político e cultural, numa proposta eminentemente desafiadora.

Paulo Freire defende a necessidade de se disciplinar a criança, para que ela não seja entregue a si mesma, visto que ela sozinha dificilmente se disciplinará. No entanto, argumenta que deve haver um equilíbrio entre autoridade e liberdade, cuidando para não cair nos extremos entre autoritarismo e licenciosidade. “Porque na licenciosidade tu também não tens liberdade, tu tens anarquia, não no sentido filosófico, tu tens, “nada”, tem “bagunça”” Freire apud D’Antola (1989, p. 5).

Encarar a disciplina de maneira transformacional, com viés liberatório e emancipador, em qualquer Instituição de ensino é um enorme desafio, em uma Instituição militar torna-se ainda mais complexo, pois a construção histórico-cultural dessas é de formato rígido. O contexto social onde estas instituições se inserem, privilegia o domínio de ações e pensamentos onde uma minoria controla e manobra uma maioria, por meio de práticas que reproduzem as concepções político-culturais das classes dominantes, formando alunos submissos e incapazes de lutar por igualdade de direitos.

Nas concepções de Vianna (1989), conclui-se que a indisciplina escolar é subproduto da disciplina submissa, suportada pelo medo, que

exige uma obediência cega, e que visa unicamente à manutenção da ordem. Faz-se necessário adotar medidas intermediárias de disciplina, com uma postura democrática, que tenha como “pressupostos os ideais democráticos de justiça e igualdade” (ARAÚJO, 1996, p.114), que podem ser a alavanca para atingir a disciplina que chamamos consciente.

A construção da disciplina requer elementos básicos como “[...] autoridade, o poder, a autonomia, o conhecimento e a liberdade” (SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO,1989, p.39). Devemos destacar que precisamos caminhar com vistas a um país democrático, porque “numa democracia ninguém deve ser educado para obedecer, mas para colaborar e respeitar os direitos alheios” (D’ ANTOLA, 1989, p. 49).

Bobbio (2000, p.30) afirma:

[...] o único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraproposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos.

A democracia não pode mais ser considerada apenas como um simples modo de designação da classe política, como um mero instrumento de governo, deve transmitir a cada indivíduo consciente os deveres e as responsabilidades de cidadão. A democracia tem um objetivo próprio que a distingue substancialmente de todas as outras formas de governo: a educação dos cidadãos à liberdade (LUIZ, 2003).

Porém, para alcançar comportamentos democráticos são necessárias instituições democráticas que estejam aptas não somente a dar ao indivíduo a liberdade, por meio do direito ao voto, por exemplo, mas a consolidar e desenvolver nesse indivíduo o próprio sentido da liberdade.

3 A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO MILITAR COMO OBJETO DE ESTUDO: PRODUÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS ANTERIORES

Buscando compreender melhor o estado da temática da pesquisa nas produções científicas, realizamos levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com os seguintes termos de busca: 1º “Currículo”; 2º “Currículo oculto”; e 3º “Formação militar”; e 4º “Educação militar”.

Na primeira busca, realizada no Banco de Tese e Dissertações da Capes, o 1º termo foi encontrado 1689 (mil seiscentas e oitenta e nove) vezes na busca básica, e na busca avançada, com filtro de palavras-chave e título, o termo foi encontrado em 145 (cento e quarenta e cinco) trabalhos. O 2º termo foi encontrado 2 (duas) vezes na busca básica, sendo que não foi realizada busca avançada com filtros por haverem poucas publicações. O 3º termo foi encontrado 1 (uma) vez na busca básica, sendo que não foi realizada busca avançada por haver uma única publicação. O 4º termo foi encontrado 4 (quatro) vezes na busca básica, sendo que também não foi realizada busca avançada com filtros pelos mesmos motivos dos termos acima.

Na segunda busca, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o 1º termo foi encontrado 3404 (três mil quatrocentos e quatro) vezes na busca básica, e na busca avançada, com filtro de assunto e título, o termo foi encontrado em 380 (trezentos e oitenta) trabalhos. O 2º termo foi encontrado 27 (vinte e sete) vezes na busca básica, e na busca avançada, com filtro de assunto e título o termo foi encontrado 2 (duas) vezes. O 3º termo foi encontrado 10 (dez) vezes na busca básica, e na busca avançada, com filtro de assunto e título, o termo não foi encontrado nenhuma vez. O 4º termo foi encontrado 31 (trinta e uma) vezes na busca básica, e na busca avançada, com filtro de assunto e título, o termo foi encontrado 1 (uma) vez.

Passamos agora a fazer um breve relato das pesquisas encontradas na busca avançada, onde foram aplicados na BDTD, os filtros de assunto e título, e no Banco de Tese e Dissertações da Capes, os filtros palavra-chave e título, sendo que tanto pelo volume encontrado como pela proximidade com o tema proposto nesta pesquisa, serão apresentados os relatos dos termos “Currículo oculto”; “Formação militar”; e “Educação militar”.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o termo “Currículo oculto” foi encontrado em duas pesquisas, sendo a primeira:

“A couraça como currículo-oculto: um estudo da relação entre rotina escolar e o funcionamento encorajado” (GARCIA, 2010, p. 01). Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde o autor busca relacionar a teoria reichiana do encorajamento⁴, com a prática escolar. Esta sendo analisada por um estudo das rotinas escolares enquanto currículo oculto, chegando à conclusão que se evidenciam as mútuas influências entre prática escolar e o encorajamento, contribuindo para nosso estudo tanto no método de investigação das rotinas escolares, como na demonstração da influência das práticas escolares sobre corpos dos estudantes.

A segunda pesquisa encontrada foi intitulada: “O silenciamento discursivo de gênero no currículo oculto do ensino da matemática” (LIMA, 2011, p. 01). Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Alagoas, onde a autora desenvolve uma análise do funcionamento do discurso de docentes de matemática do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Maceió, análise feita sob a ótica dos estudos de gênero, concluindo que a posição de sujeito docente contribui para a manutenção de relações sociais de gênero, próprias da ordem capitalista e patriarcal. Esta análise reforça a importância do currículo oculto nas transformações sociais, currículo este demonstrado aqui pelo silenciamento discursivo de gênero.

Na busca avançada por título e assunto, o termo “Formação militar” não apareceu em nenhuma pesquisa. O termo “Educação militar” por sua vez foi encontrado em duas pesquisas, a primeira, intitulada “Educação militar: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)”, (NOGUEIRA, 2014, p.01), apresentada à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em nível de Mestrado, onde o autor realizou um estudo histórico da Educação do Sistema dos Colégios Militares do Brasil, no sentido de desvelar o *ethos* como orientação da escola militar na formação de seus alunos.

Neste estudo o autor concluiu que o *ethos* militar é trabalhado diuturnamente através da utilização da indumentária (farda), da padronização de aparências e comportamentos, na distribuição desses numa complexa estrutura hierárquica e na aplicação de um rígido sistema disciplinar, dentro de uma malha discursiva e simbólica que conjugam ao

⁴ Fenômeno que Wilhelm Reich associa toda manifestação neurótica à algum tipo de disfunção corporal, isto é, concomitante a alguma perturbação ocorrida ao nível fisiológico, hormonal, metabólico, postural etc. (VILARINHO, 2013).

culto das tradições militares com técnicas de ensino eminentemente militares. Este estudo histórico salienta o viés hierárquico em padronizante de comportamentos das instituições de ensino militar, sendo extremamente importante para análises dos currículos destas instituições.

Na segunda pesquisa, ainda com o termo “Educação militar”, intitulada “Educação militar pós-1985: os currículos da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército Brasileiro (ECEME)” (AMARAL, 2007, p. 01), apresentada à Universidade Federal de Pernambuco à nível de mestrado, a autora realizou uma análise institucional dos currículos da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército Brasileiro, das primeiras décadas após o fim do Regime Militar (1985-2006). O foco da análise foi o currículo e planos de disciplinas, assim como documentos publicados pelo Exército relativos ao seu sistema de ensino.

Os resultados encontrados mostraram que após a abertura democrática, e a constituição de 1988, aconteceram mudanças nas regras das instituições militares, pela nova abordagem democrática do Estado, o que necessitou de adequações das funções do militar dentro das “novas missões” que surgiram. Ainda assim, por tratar-se de instituições de controle rígido, estas mudanças foram bastante lentas em superficiais, recorrendo ainda a antigos protocolos que são incompatíveis com a democracia.

A relevância deste estudo para a nossa pesquisa, está incrustada na demonstração de rigidez das instituições militares, que mesmo após a abertura democrática, dificulta o processo evolutivo destas como um todo, sendo ainda mais forte quando o assunto é currículo, onde as decisões políticas profundas poderiam mudar o rumo destas instituições no que tange aos objetivos institucionais para o futuro, sendo que estas adequações costumam ser lentas. (AMARAL, 2007).

No Banco de Tese e Dissertações da Capes o termo “Currículo oculto” foi encontrado em duas pesquisas, sendo que uma delas é a da autora Nadia Regina Loureiro de Barros Lima, também encontrada na BDTD e já relatada acima. Na segunda pesquisa encontrada, intitulada “O ensino de filosofia no ensino médio brasileiro: antecedentes e perspectivas” (MONTERO, 2011, p. 01), apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no nível de mestrado, a autora realizou uma análise das razões alegadas na legislação para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, investigando ainda como a Filosofia aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Como resultados desta análise, a autora cita as pressões de profissionais da educação, e as correntes político-ideológicas envolvidas na reintrodução da Filosofia como disciplina, trazendo ainda para reflexão que apesar da vitória com a volta da Filosofia no currículo, ainda está sujeita a ambiguidades quanto aos resultados de sua reintrodução.

As contribuições deste estudo reforçam as forças e pressões político-ideológicas nas questões que envolvem o currículo, demonstrando a importância e influência que este possui em nossa sociedade.

Na busca pelo termo “Formação militar” no Banco de Tese e Dissertações da Capes foi encontrada uma pesquisa, da autora Nely Feitosa Arrais (2011), intitulada “Os feitos militares nas biografias do reino novo: ideologia militarista e identidade social sob a XVIII a dinastia do Egito Antigo. (1550 - 1295 a.C.)”, que traz um estudo histórico com o objetivo de identificar e esclarecer aspectos da identidade social no Antigo Egito, portanto, mesmo aparecendo na busca e sendo um estudo histórico relevante, não tem relação direta com o objeto desta pesquisa.

Na busca pelo termo “educação militar” foram encontradas 4 (quatro) pesquisas, sendo que a primeira encontrada foi intitulada “A Escola Militar do Realengo e a formação do oficial do Exército Brasileiro (1904 1929)”, a qual o autor Marcus Fernandes Marcusso (2012), apresentou à nível de Mestrado em Ciências Humanas na Universidade Federal de São Carlos, tendo como objetivo analisar a Escola Militar do Realengo, no período de 1913 a 1929, e o ensino ministrado nela, onde o autor identificou três períodos de experimentos educacionais, com suas peculiaridades no âmbito disciplinar e educacional, reforçando a importância dos currículos no *ethos* militar e as dificuldades de realizar alterações nestes.

A segunda pesquisa encontrada, intitulada “Violências e silenciamentos: a representação social do fenômeno bullying, entre jovens de uma escola militar em Goiânia”, da autora Sirley Aparecida de Souza (2012), apresentada como dissertação mestrado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, teve como objetivo investigar a representação social do bullying em uma escola militar. Como resultado, foi constatado que mesmo em ambientes como uma Escola Militar, que preveem sanções rígidas, tratadas nesta pesquisa como violência simbólica materializada pelos regulamentos disciplinares, as práticas violentas acontecem dentro das salas de aula, e são determinantes as ações pedagógicas adotadas.

As reflexões acerca desta pesquisa nos auxiliam na compreensão

dos conceitos e da carga de violência simbólica, sob a ótica de Bourdieu (2007), nos ambientes militares, com a rigidez dos regulamentos disciplinares nestas escolas.

Foi encontrada também a pesquisa intitulada “O protagonismo de jovens no ensino médio do Colégio Militar de Salvador: compreendendo "atos de currículo" em experiências socioculturais de formação”, da autora Sônia Maria Moraes Ferreira (2012), a tese de doutorado em educação, na Universidade Federal da Bahia, tendo como objetivo de analisar as ações promotoras do protagonismo juvenil nos atos de currículo do Ensino Médio com a expectativa de compreender o significado dessas ações na formação dos jovens educandos. Como resultado, confirmou-se o protagonismo dos jovens na proposta de educação militar, mas como um fruto da própria natureza do ser jovem do que o resultado de uma proposta pedagógica institucional.

Este estudo nos auxilia na compreensão da influência do educando na sua formação por meio dos atos do currículo, mesmo em uma Instituição com criatividade e autonomia limitadas.

A quarta e última pesquisa encontrada, intitulada “L'enseignement d'une élite? a (re) invenção das tradições na Academia Militar Paulista (1931-1944)”, do autor Samuel Robes Loureiro (2012), apresentada à nível de Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, teve como objetivo estudar a história da Academia de Polícia Militar do Barro Branco pela perspectiva das tradições implementadas na escola durante a década de 1930, em especial as tradições do uniforme, e também contribuir com os estudos sobre o ensino militar no Brasil.

Na análise histórica dessas instituições o autor concluiu que, algumas das reformas adotadas foram realizadas com o objetivo de disciplinar os militares, minimizando a força das revoltas. Em mais esta pesquisa, é importante salientar o quanto o ensino militar, por meio das mais variadas formas de currículo, é utilizado para direcionar, quase sempre objetivando tolher a autonomia e a criticidade de seus integrantes para melhor controlá-los.

Analisando os dados coletados levantados das produções, nota-se um elevado interesse da comunidade acadêmica pela pesquisa sobre o currículo, em suas variadas formas de abordagem. Porém quando a busca é realizada pelo termo currículo oculto, mesmo sem filtros, notam-se raras pesquisas, assim como as investigações referentes aos termos formação militar e educação militar, revelando a relevância do tema ora pesquisado.

A escassa produção acadêmica no âmbito do ensino militar, nos traz ainda mais afinco na busca pela história. Usar das tecnologias para

melhor compreender as instituições de ensino militar, e a importância que estas possuem na manutenção do controle social e do status-quo, se faz ainda mais necessário para instigar novos estudos e possibilitar mudanças.

4 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MILITAR: HISTÓRIA, CONTEXTOS E PERSPECTIVAS

Esta pesquisa não pretende adentrar em uma arqueologia dos processos de ensino e educação, e sim situar o leitor dos contextos e perspectivas do ensino militar na modernidade e contemporaneidade, com foco nas instituições nacionais.

A busca pela literatura acadêmica que conte a história das instituições militares é um verdadeiro garimpo, o que a torna desafiadora e ao mesmo tempo instigante. Quando esta é direcionada para as instituições de ensino militar, fica ainda mais escassa.

A contribuição do Exército para a cultura nacional e a valorização do homem brasileiro, conquanto seja assunto de evidente interesse histórico e social, não tem merecido o adequado enfoque pelos que escrevem a história da educação nacional. (TAVARES, 1985, p.15)

Buscando compreender as instituições de ensino militar, suas histórias em percursos, nos deparamos com uma inquietação anterior: Por que ensinar? Por que uma escola militar? Por que uma padronização do ensino militar? O que se deve ensinar? Quem decide o que ensinar? A estes questionamentos podemos encontrar algumas respostas possíveis, dependendo do momento e contexto histórico que se faça as perguntas. A compreensão da cultura escolar permeia cada ato, regra em momento histórico que essa escola encontra-se inserida.

A cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto de culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa; cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. (BUFFA; NOSELLA, 2005, p.4)

As instituições de ensino militar de certa maneira tornaram-se híbridas, pois ao mesmo tempo em que são instituições de ensino, escolas,

são também instituições militares, quartéis, possuem sentinelas, tropas em ordem, hasteamento e arriamento de bandeiras, desfiles em marcha e com regras disciplinares rígidas.

Na concepção de Althusser (1980) de Estado encontram-se os Aparelhos de Estado, nos quais se incluem as instituições militares, exércitos e polícias, em que o autor define como Aparelhos Repressivos de Estado (ARE), por serem instituições que funcionam por meio da violência, físicas ou não. O autor propõe uma gama de instituições sociais que ele chama de Aparelhos Ideológicos de Estado, quais sejam (ALTHUSSER, 1980, p.43-44):

AIE Religioso (o sistema das diferentes Igrejas);
 AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares);
 AIE familiar;
 AIE jurídico;
 AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos);
 AIE sindical;
 AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.);
 AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.).

A distinção de Althusser, entre os Aparelhos Repressivos de Estado e os Aparelhos Ideológicos de Estado, é relevante nesta pesquisa por dois motivos: primeiro pelo contexto histórico, sendo que os ARE são de caráter público, enquanto os AIE podem ser tanto públicos quanto privados, enquanto aqueles funcionam massivamente pela violência, estes funcionam prioritariamente pela ideologia, que (pós revolução burguesa) é ditada pela burguesia, a nova classe dominante. O segundo motivo é que as instituições de ensino militar, que estão no foco central desta pesquisa, pertencem praticamente com o mesmo peso nos dois aparelhos, repressivo e ideológico, pois como mencionado acima, são instituições híbridas.

Dentre os Aparelhos Ideológicos do Estado, segundo Althusser (1980), a burguesia elege como sendo dominante o escolar, que neste momento vem substituir o antigo aparelho dominante, a igreja. As ideologias da nova sociedade capitalista não poderiam encontrar melhor maneira de reproduzir o principal meio de produção do capital, a mão de obra.

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em

que a criança está mais <vulnerável>, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, <saberes práticos> envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). (ALTHUSSER, 1980, p. 64)

A produção e reprodução dos meios de produção encontraram na escola sua principal maneira de controle e manutenção de suas ideologias e conseqüentemente de seu poder, mascarada de científica. Neutra, desprovida de ideologia, a escola passa a ser o único reduto de saber, tornando-se tão essencial agora, quanto a igreja foi um dia, para a manutenção do status-quo, tanto na formação dos oprimidos quanto na dos opressores.

Nas instituições militares não foi diferente, o soldado que antes era nato, reconhecido por sua postura, sua altivez, e descartado se não tivesse essas “qualidades”, agora precisava ser ensinado, instruído, produzido e reproduzido, moldado nas ideologias da classe dominante.

4.1 O ENSINO MILITAR NO BRASIL

A cultura educacional brasileira, da invasão dos portugueses ao fim do século XVIII, teve como moldes as doutrinações e catequizações jesuíticas, tendo como principal objetivo o ensino religioso (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008). Algumas mudanças no sistema educacional brasileiro iniciaram no fim do século XVII e início do século XVIII, principalmente com as dificuldades da Metrópole no cenário europeu, e com a possibilidade de vinda da Corte para a América portuguesa (CORRÊA, 2012). A preocupação com a formação dos militares brasileiros também data dessa época.

O primeiro curso de formação militar instalado no Brasil foi o de Prático de Fortificação, na cidade do Rio de Janeiro em 1699, com a finalidade de preparar um pequeno número de portugueses, ou seus descendentes, para coordenar a construção de fortificações na costa litorânea, a fim de facilitar as ações defensivas portuguesas contra-ataques estrangeiros (PIRASSINUNGA, 1958). Segue carta régia que trata da instalação das referidas aulas, escrita por D. Pedro II, rei de Portugal, dirigida ao então governador e capitão-general da capitania do Rio de Janeiro:

Artur de Sá e Menezes. Amigo. Eu El Rei envio muito saudar. Por ser conveniente a meu serviço, Hei por bem que nessa Capitania em que há Engenheiro, haja aula em que pôssa ensinar a fortificar, havendo nela tres discipulos de partido, os quais serão pessoas que tenham capacidade necessaria para poderem aprender, e para se aceitarem terão ao menos dezoito anos de idade, os quais sendo soldados se lhes dará além do seu soldo meio tostão por dia; e não o sendo vencerá só o meio tostão; e todos os anos serão examinados para se ver se adiantam nos estudos e se tem genio para eles, porque quando não aproveitem pela incapacidade serão logo excluídos, e quando não seja pela pouca aplicação, se lhes assinará tempo para se ver o que se melhoram; e, quando se não aproveitem nele serão também despedidos (...)" (PIRASSINUNGA, 1958, p.10).

Na carta é possível notar uma conotação pela aptidão nata, mas já com intuito de se buscar uma possibilidade de melhoria do educando.

No início do século XVIII, segundo Peregrino (1967), Portugal passava por tumultuado período político envolto em relações internacionais de inimizades com a Espanha e a Inglaterra, com isso aumentou a preocupação da Metrópole com o preparo das forças militares. Inicialmente buscou-se formar oficiais e soldados de Artilharia, com a ideia de que esta era a maior força da tropa militar. Em 15 de outubro de 1705, D. Pedro II ordenou que “em tôdas as Colônias em que houver capitão-engenheiro ou sargento-mor, seja êste obrigado a ensinar às pessoas que quiserem aprender a engenheiros” (PEREGRINO, 1967, p. 5).

O primeiro curso de cunho prático-teórico organizado no Brasil-colônia, conhecido como Terço da Artilharia, foi criado em 1738 no Rio de Janeiro. A partir desta data, o ensino para a formação de militares torna-se obrigatório, ministrado e 5 anos. Com a elevação do Brasil a vice-reino, e com o conde da Cunha como vice-rei que assumiu o poder em 19 de outubro de 1763, com sede no Rio de Janeiro, as organizações militares e o ensino militar sofreram modificações importantes, segundo Peregrino (1967).

Segundo Pirassinunga (1958), o curso de formação de Engenheiros Militares no Brasil tem origem em 1774, quando da instalação da cadeira de Arquitetura Militar agregada à Aula Militar do Regimento de Artilharia, no vice-reinado do Marques de Lavradio. Contudo, o

emergente curso se apoiava pedagogicamente nos ensinamentos do Novo Curso de Matemáticas de Bellidoro.

Com o acréscimo do estudo da Arquitetura, a aula primitiva do Regimento passa a denominar-se “Aula Militar”, sem, no entanto, perder aquela característica de pertencer ao Regimento de Artilharia, porém agora com uma dupla finalidade: o preparo efetivo de oficiais técnicos em engenharia militar que constituirão de futuro o Corpo de Engenheiros, de gloriosa tradição por relevantes serviços (...). (PIRASSINUNGA, 1958, p.27)

Durante o vice-reinado de D. Luiz de Castro, em 1792, o ensino militar sofre remodelações ao serem estabelecidas as condições para a transformação da Aula Militar do Regimento da Artilharia na Real Academia da Artilharia, Fortificação em Desenho da cidade do Rio de Janeiro. Instalou-se a Academia na Casa do Trem. Pelos estatutos da Academia, o plano de ensino compreendia o curso Matemático e os Exercícios Práticos, os quais possibilitaram a formação de oficiais a todas as Armas (Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenharia) e a conseqüente valorização do mérito intelectual e da liberdade na escolha da Arma, segundo a aptidão do aluno (PIRASSINUNGA, 1958).

As principais mudanças no sistema educacional brasileiro só se deram com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, no início do séc. XIX. O marco decisivo do ensino militar, com caráter de ensino superior destinado à profissionalização dos quadros, foi a criação da Real Academia Militar em 1810, por D. João VI, destinada a formar oficiais e engenheiros militares.

4.1.1 O desenvolvimento político-histórico do ensino militar brasileiro

A busca por avanços e aprimoramentos em qualquer área, comumente são provenientes de demandas prévias. Nas instituições militares de defesa esta demanda por ensino e treinamento derivam de duas preocupações: primeiramente o fortalecimento das tropas para o combate propriamente dito, e depois para o fortalecimento das próprias tropas, estruturas e equipamentos com o intuito de evitar o combate ou mitigar os danos causados por estes.

Na história brasileira, o estabelecimento do Exército como

Instituição federal tem como primeiros marcos de consolidação dois importantes fatos: as Batalhas de Guararapes⁵ e a criação, por D. João, da Real Academia Militar em 1810, na capital Rio de Janeiro. O primeiro fato consolida a formação da tropa armada profissional e o segundo, o início da sistematização do ensino propriamente dito (CASTRO, 2002).

Para esta pesquisa a criação da Real Academia Militar trás maior relevância, pois a criação dessa escola fez parte da reforma pedagógica, instituída pelo Estado. A Academia instalou-se no ano seguinte, 23 de abril de 1811, na Academia do Trem, donde se transferiu em 1812, para o edifício do Largo de São Francisco, sede, hoje, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, conforme nos ensina Tavares (1985, p.22).

O Príncipe Regente, no seu projeto de criar no Brasil um grande império, com bases próprias para prover a sua defesa e aprimorar a sua cultura, vislumbrou, na organização da força terrestre, o grande papel de estrutura mais sólida e mais ampla, em que poderia repousar, pela grande extensão do território, a integração da rica e imensa colônia, pelo aproveitamento dos militares brasileiros, que já substituíam, em grande escala considerável os portugueses enviados pela Metrópole. Portugal não dispunha de Exército para opor-se de outra maneira às ambições e às políticas expansionistas de outros poderes conquistadores.

Ao longo de sua existência, a escola recebeu algumas denominações diferentes, conforme as finalidades propostas. Em 1822, proclamada a Independência, a Academia passou a ser designada de Imperial Academia Militar; e 1832, de Academia Militar de Marinha, quando nela se incorporou a Academia Imperial da Marinha (1832), e em 1838 de Escola Militar, quando da separação definitiva entre a Marinha e o Exército (TAVARES, 1985).

Azevedo (1963) destaca que o ensino militar passou por quatro fases distintas. A primeira, da fundação da Academia Real Militar, em 1810, até a separação dos dois cursos, civil e militar, com o desdobramento, como instituições autônomas, da antiga Escola Central na Escola Militar e Escola Politécnica. A segunda compreende a época do desmembramento até a criação definitiva da Escola do Estado-maior, em

⁵ Batalha datada de 1648 em defesa das terras nordestinas contra a invasão dos holandeses.

1905. A terceira fase compreende o período de 1905 até 1930 com a vinda da Missão Francesa. E, a última fase, de 1930 em diante, em que o ensino militar adquire desenvolvimento caracterizado pelo enriquecimento, pela complexidade das instituições e pela crescente especialização e mecanização.

Faz-se necessário acrescentar uma quinta fase ao rol de Azevedo, que tem início na década de 1980, com o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição Cidadã, e estende-se até os dias atuais, caracterizado por mudanças, ditas modernizantes, buscando adequar o ensino aos requisitos da nova conjuntura nacional e mundial.

Com o crescimento das cidades brasileiras, as forças públicas passaram a ser necessárias para a manutenção da ordem e segurança da população. E no Estado de Santa Catarina não foi diferente, sendo implantadas tanto as forças policiais, quanto as escolas preparatórias, como passamos a expor.

4.2 O ENSINO MILITAR EM SANTA CATARINA

As Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares brasileiros, forças auxiliares reserva do Exército, com base na disciplina e hierarquia, e composta por militares estaduais, são instituições estatais de direito público, com objetivos em finalidades definidos na carta magna (BRASIL, 1988, p. 54-55) em seu artigo 144 conforme segue:

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: (...)

V - polícias militares e corpos de bombeiros militares. (...)

§ 5º Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil.

§ 6º As polícias militares e corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do Exército, subordinam-se, juntamente com as polícias civis, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios. (...)

Criada por Feliciano Nunes Pires, então Presidente da Província de

Santa Catarina, através da Lei Provincial No 12, de 05 de maio de 1835, a “FORÇA POLICIAL”, denominação que lhe foi conferida na época, substituiu os Corpos de Guardas Municipais Voluntários, então existentes, com a missão de manter a ordem e a tranquilidade públicas e atender às requisições de autoridades judiciárias e policiais. Sua área de atuação ficava restrita à vila de Nossa Senhora do Desterro (atual Florianópolis) e distritos vizinhos (VILLELA, 2015).

A história do ensino dentro da corporação caminha junto com a história da própria Instituição, porém começou a tomar forma em 1959, quando o então chamado Curso de Preparação Militar foi transferido para o bairro de Trindade, onde já funcionavam outros cursos num grupamento escola.

Neste local, em 12 de dezembro de 1965, foi criado o Centro de Instrução da Polícia Militar, que chegou a ser denominado Academia de Polícia Militar, e em 1983 passou a ser chamado de Centro de Ensino da Polícia Militar (CEPM). Foi ativado pelo Decreto no 19.295, de 15 de abril de 1983, e implantado em 01 de julho de 1983, unificando e centralizando a formação profissional na Polícia Militar em um único órgão. (VILLELA, 2015, p. 01)

Salienta Cardoso (2014) que antes de qualquer órgão oficial ser o responsável pela extinção dos incêndios no Estado, o combate às chamas era feito por voluntários, que formavam fileiras, passando de mão em mão baldes transportando água, confeccionados de couro ou lona, até o limite de aproximação que o calor das chamas permitia, quando a água era lançada contra as chamas pela força muscular do ocupante final da fileira, posteriormente chamado de “chefe de linha”. A água utilizada nos combates era de mananciais públicos, bicas, chafarizes de praças, córregos, valas e até mesmo do mar, que quase batia nas calçadas das ruas.

Antes da criação das primeiras corporações de bombeiros, a atribuição institucional de realizar o combate à incêndios e atender pessoas sob efeito de intoxicação por álcool em Santa Catarina coube, num primeiro momento, à Polícia Militar.

Segundo Lacowicz (2002), o Corpo de Bombeiros de Santa Catarina surgiu da promulgação da Lei no 1.137, de 30 de setembro de 1917, em que o Congresso Representativo autorizou o Governo do Estado a organizar uma Seção de Bombeiros, anexa à então Força Pública.

Oficialmente, a história do Corpo de Bombeiros Militar de Santa

Catarina, conforme remonta artigo da própria corporação, inicia-se em 16 de setembro de 1919, quando foi sancionada a Lei Estadual no 1.288, pelo então Governador do Estado, Doutor Hercílio Luz, criando a Seção de Bombeiros, constituída por integrantes da então Força Pública. Porém, somente em 26 de setembro de 1926, – data em que é comemorado o aniversário da Corporação - foi inaugurada a Seção de Bombeiros da Força Pública, hoje Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2014a).

Na data da inauguração, após as palavras do Governador do Estado, (Coronel Antônio Vicente Bulcão Viana) dando por instalada a Seção de Bombeiros, foi lida uma ata, da qual se retirou o seguinte trecho:

Aos vinte e seis dias do mês de setembro do ano de mil novecentos e vinte e seis, às dez horas, à Rua Tenente Silveira, com a presença do Exmo. Sr. Coronel Antônio Vicente Bulcão Viana, no exercício do cargo de Governador do Estado, das altas autoridades civis, do Sr. Coronel Pedro Lopes Vieira, oficialidade da Força Pública, representantes da imprensa e outras pessoas gradas, foi declarado, pelo Exmo. Sr. Governador, estar inaugurada a primeira Seção de Bombeiros da Cidade de Florianópolis. (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2016)

A Constituição do Estado de Santa Catarina delimitou a competência e as atribuições do Corpo de Bombeiros do Estado, quais sejam:

Art. 108 — O Corpo de Bombeiros Militar, órgão permanente, força auxiliar, reserva do Exército, organizado com base na hierarquia e disciplina, subordinado ao Governador do Estado, cabe, nos limites de sua competência, além de outras atribuições estabelecidas em lei:

I - realizar os serviços de prevenção de sinistros ou catástrofes, de combate a incêndio e de busca e salvamento de pessoas e bens e o atendimento pré-hospitalar;

II - estabelecer normas relativas à segurança das pessoas e de seus bens contra incêndio, catástrofe ou

produtos perigosos;

III - analisar, previamente, os projetos de segurança contra incêndio e edificações, contra sinistros em áreas de risco e de armazenagem, manipulação e transporte de produtos perigosos, acompanhar e fiscalizar sua execução, e impor sanções administrativas estabelecidas em lei;

IV - realizar perícias de incêndio e de áreas sinistradas no limite de sua competência;

V - colaborar com os órgãos da defesa civil;

VI - exercer a polícia judiciária militar, nos termos de lei federal;

VII - estabelecer a prevenção balneária por salva-vidas; e

VIII - prevenir acidentes e incêndios na orla marítima e fluvial. (SANTA CATARINA, 1989, p. 71-72)

Outras datas importantes são descritas pela Corporação, como: a instalação de uma Organização Bombeiro Militar no município de Blumenau, em 13 de agosto de 1958, dando início ao processo de descentralização da mesma; a Lei Estadual no 6.217, de 10 de fevereiro de 1983, que criou a atual Organização Básica da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar, fazer parte daquela Corporação; a Emenda Constitucional no 033 de 13 de junho de 2003, que concedeu ao Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina o status de Organização independente, formando junto com a Polícia Militar, o grupo de Militares Estaduais (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2016).

Após a separação das instituições, iniciou-se a construção do Centro de Ensino Bombeiro Militar - CEBM, que deu início as suas atividades em dezembro de 2004.

O Centro de Ensino Bombeiro Militar (CEBM) é o órgão responsável pela formação de Bombeiros Militares do Estado. Inaugurou suas atividades em dezembro de 2004 e possui o desafio de formar profissionais capacitados tecnicamente para atuar em ocorrências eminentemente de bombeiros como combate a incêndio; atendimento pré-hospitalar; resgate veicular; salvamento aquático, subaquático e em alturas; resgate em ambientes confinados e em estruturas colapsadas, atividades técnicas de segurança e proteção contra incêndio, busca terrestre, operações com produtos perigosos, além de uma base

sólida de legislação aplicada à atividade de Bombeiro Militar. Além das atividades operacionais típicas de salvamento e resgate, o Centro de Ensino também forma seus profissionais com informações que possibilitam a análise de projetos de edificações e eventos, bem como as vistorias de rotina, que garantem a segurança dos moradores e do público. Atualmente o Centro de Ensino oferece os cursos de Altos Estudos Estratégicos – CAEE (para Oficiais Superiores), Comando e Estado Maior - CCEM (para Oficiais intermediários), Formação de Oficiais - CFO (Concurso público), Aperfeiçoamento de Sargentos – CAS (para 2º Sargento), Formação de Sargentos - CFS (para Cabos), Formação de Cabos - CFC (para Soldados 1ª Classe) Formação de Soldados - CFSd (Concurso público). (PORTO e VICENTE, 2016, p. 01)

O CEBM é comumente chamado por seus integrantes de Quartel-Escola, porém, o conceito legal segundo o parágrafo 2o do artigo 39 da constituição federal é escola de governo:

§ 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados. (BRASIL, 1988, p. 18)

O Centro de Ensino Bombeiro Militar é o lócus desta pesquisa, onde colocam-se em prática as ações e reações do nosso objeto de estudo, o currículo dos cursos de formação de praças da Instituição Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina.

Passamos agora a analisar os documentos coletados, os dados levantados por meio do estudo etnográfico realizado e os depoimentos das entrevistas, a fim verificar o alcance dos objetivos inicialmente propostos para esta pesquisa.

5 O CURRÍCULO E OS PROCESSOS EDUCATIVOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA

O levantamento dos dados que foram analisados neste capítulo foi realizado em três momentos, não necessariamente isolados, mas distintos pela forma de coleta, (documentos, entrevistas e diário de campo).

Inicialmente foi buscada a autorização da pesquisa junto ao comando do Centro de Ensino do Corpo de Bombeiros, porém, mesmo antes da autorização formal da pesquisa, esta já foi previamente autorizada e apoiada, tanto pelo CEBM e toda sua equipe, com liberdade de acesso, quanto pela Diretoria de Ensino, DE que de antemão disponibilizou os documentos que foram analisados.

A busca dos documentos foi o primeiro procedimento. Os documentos solicitados à DE inicialmente foram: os planos pedagógicos dos cursos de formação de praças; as bases teóricas para a formulação destes; e as grades curriculares dos cursos desde o início destes no Centro de Ensino. Em resposta à solicitação a DE enviou o plano de ensino e a grade curricular do Curso de Formação de Soldados de 2014, informando que estes seriam os mais atualizados e os que haviam disponíveis. Junto com estes documentos foi encaminhado também o link de acesso para a IG 40-01, documento este que é público e encontra-se disponível na biblioteca do Corpo de Bombeiros.

No entanto, ao ingressar no Curso de Formação de Sargentos de 2016, como aluno, recebemos alguns documentos para nos auxiliar no dia-a-dia dentro do Centro de Ensino. Dentre os documentos, dois nos chamaram atenção pela riqueza de detalhes com que descrevem o planejamento das rotinas do CEBM: o Manual do Aluno do CFAP 2016 (Anexo I) e a Pasta de Ordens do CEBM (Anexo II).

Pela escassez de pesquisas na área de ensino militar, e com o intuito de auxiliar no entendimento das rotinas destas instituições por futuros pesquisadores, entendemos ser importante anexar estes dois documentos a este relatório, sendo que foram tarjadas quaisquer possíveis formas de identificação pessoal.

O segundo momento de coleta de dados iniciou já no primeiro dia do CFS, por meio do diário de campo. Tecnologia que se fez presente durante todo o Curso por meio de um caderno de anotações que nos acompanhava em quase todos os momentos, principalmente no ambiente de sala de aula e, também, por meio do grupo de alunos criado no aplicativo para smartphones, WhatsApp, onde podiam expressar as mais

variadas formas de pensamentos, inquietações, emoções e reações frente ao Curso.

Com auxílio das tecnologias, diário de campo e WhatsApp, podemos captar, como mencionado anteriormente, reações espontâneas, originais, não engessadas, registradas no exato momento em que aconteciam, sendo ferramentas fundamentais na compreensão diária do currículo oculto e dos processos educativos.

As entrevistas foram feitas de forma semiestruturada, caracterizando-se como o terceiro momento de coleta.

Antes das entrevistas propriamente ditas, havia algum diálogo entre entrevistador e entrevistado, inicialmente para convidar a participar da mesma e marcar local e horário. As entrevistas foram realizadas com seis alunos do Curso de Formação de Sargentos, após o final das aulas, em suas residências.

Ao final de todas as entrevistas, no momento do agradecimento pela participação, os entrevistados reagiram de forma bastante semelhante, agradecendo por ter a oportunidade de participar do trabalho, principalmente pelo bem que lhes havia feito poder falar livremente do assunto, externar suas angústias.

As entrevistas foram todas gravadas em áudio, posteriormente transcritas, analisadas e categorizadas.

Feito um breve apanhado do processo de levantamento de dados da pesquisa, passamos a análise dos documentos, das falas, dos gestos, posturas em expressões, bem como a análise de como os alunos recebem e avaliam essa formação, com vistas a compreender o currículo e a forma de organização dos processos educativos nos cursos de formação de praças do CBMSC.

Após catalogarmos os dados, compreendemos que não seria possível analisá-los de maneira isolada ou cronológica. Os documentos ganham significação nas falas dos alunos, tanto quanto cada conduta ou postura desses pode ser elogiada ou punida por conta de um documento que as impõe regras. As entrevistas só fazem sentido conectadas com as estruturas, legislações e posturas esperadas no Centro de Ensino. Portanto, esta análise não obedeceu a cronologia e nem separou a forma e coleta de dados. Entendemos que analisando desta maneira, ampliamos nosso campo de visão na compreensão do currículo.

5.1 EM ANÁLISE OS DOCUMENTOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS

Adentramos à análise pela IG 40-01, por entender que esta é a norma formal, aprovada pela Portaria no 308 de 19 de agosto de 2014, instituída pelo comandante-geral do Corpo de Bombeiros Militar, que a Instituição usa de suporte para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Logo em seu primeiro artigo, a referida IG chama nossa atenção:

Art. 1º As presentes Instruções Gerais (IG) definem as normas sobre ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC), com vistas à **padronização das condutas relativas à formação**, aperfeiçoamento e especialização, bem como, à **capacitação** em formação continuada de todos os seus integrantes. (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2014a, p. 06, grifo nosso).

Inicialmente cabe atentar para a data da referida IG, 2014, sendo que o Corpo de Bombeiros se tornou Instituição independente da Polícia Militar em 2003, em formou sua primeira turma no CEBM em 2004. Apesar da importância de haver hoje uma norma com vistas a padronizar a formação na Instituição, não se pode ignorar uma lacuna de mais de dez anos. Vácuo temporal este que pode indicar a dificuldade de mudanças na Instituição. Rigidez que impera em instituições militares, onde a tradição é venerada e a mudança vem a conta-gotas.

O plano de ensino e a grade curricular fornecidas pela DE, como documentos a serem analisados nesta pesquisa, são meras cópias dos modelos disponibilizados nos anexos da IG 40-01, preenchidos em suas lacunas. Portanto não há uma análise crítica a ser feita sobre estes que não entre na análise da própria IG, cabendo apenas reforçar que tanto os planos de ensino quanto as grades curriculares são tomados pela preocupação de “como” transmitir um conhecimento já posto e não em explicar “porque” tal conhecimento se faz importante.

De pronto é límpido também em que teoria do currículo repousam as normas de educação da Instituição, tanto pelos conceitos empregados como nos ensinou Silva (1999, p. 17) “Teorias tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.”, distribuídos por toda a IG, como demonstram alguns títulos e capítulos do índice de assuntos:

Do planejamento do ensino[...], do processo de

avaliação e aprendizagem[...], da avaliação da condução e do rendimento do ensino[...], da avaliação do rendimento da aprendizagem[...], da avaliação de adaptabilidade. (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2014a, p. 05)

Também pela preocupação com a “conduta”, ou seja, “como?” transmitir conhecimento e organizar o currículo.

Analisando os documentos coletados, não encontramos qualquer estudo ou aporte teórico que fundamente a escolha de determinado conteúdo em detrimento de outro, nem quais os critérios para definição de carga horária dedicada a cada disciplina. A decisão sobre o que vai ou não para os currículos dos cursos de formação e as respectivas cargas horárias é tomada pela Diretoria de Ensino com supervisão do Estado-Maior Geral, conforme artigo 129 das Instruções Gerais para Ensino, Pesquisa e Extensão no Âmbito do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - IG 40-01.

Art. 129. Os cursos, periodicamente a cada dois anos no mês de novembro, devem ser submetidos a revisão de conteúdo, objetivando manter o ensino atualizado com a evolução do conhecimento e técnicas de trabalho.

§ 1º As revisões deverão ser apresentadas, com as alterações ou com a informação de não ser necessária a revisão:

I - pela DE, com a supervisão do Estado-Maior Geral, para os cursos de formação, aperfeiçoamento e de pós-graduação; e
II - pelas coordenadorias específicas de cada área, para as disciplinas e cursos de capacitação.

§ 2º Os cursos e/ou disciplinas que sofrerem alterações terão tais alterações implantadas por Ato Administrativo do Comandante-Geral e deverão ocorrer até 31 Jan de cada ano e serão implantadas com a publicação do Ato. (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2014, p. 30).

Em contato com a coordenação pedagógica do Centro de Ensino, as decisões e possíveis mudanças comumente são debatidas ao fim de cada curso de formação, em reuniões onde, nos últimos quatro anos, além da equipe da DE e do CEBM, são apresentadas avaliações dos alunos

referentes à cada disciplina, cada instrutor e, ao final, referente a todo o curso.

Segundo Silva (1999, p. 148) “Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’”. O currículo é sempre resultado de uma seleção e selecionar é uma operação de poder. Apesar de todo o esforço da equipe pedagógica em apresentar um feedback dos alunos para a melhoria dos futuros cursos, segundo esta, as mudanças mais profundas normalmente esbarram na hierarquia militar, onde a decisão final não é colegiada e, sim, verticalmente imposta pelo militar de maior posto. Na visão de Foucault (1995a), a relação entre currículo e poder penetra no cotidiano escolar de educandos em educadores, em uma relação estratificada e constante, no molde, na formação em formatação de verticalidades.

Salientamos que, só em abrir a possibilidade de os alunos serem ouvidos, ainda que suas vozes sejam apequenadas pela hierarquia, é um avanço para uma Instituição militar, onde a regra é obedecer, como relataram alguns dos entrevistados quando falaram de suas formações: “A gente tem aquela insegurança, porque não fomos formados para tomar decisão nenhuma, pelo contrário, fomos formados só para obedecer sem questionar, mas era o que tinha.” (Bombeiro 2), “O que não gosto é da arrogância, do autoritarismo, de querer mostrar que eu mando e vocês tem que obedecer” (Bombeiro 1). Para Freire (1996, p. 90) “A reação negativa ao exercício do comando é tão incompatível com o desempenho da autoridade quanto a sofreguidão pelo mando”. Ante o exposto, pode-se perceber que a concepção de currículo que predomina nos Cursos de Formação do Corpo de Bombeiros encontra aporte nas teorias tradicionais.

Uma dúvida comum surgiu nas declarações registradas no Diário de Campo e posteriormente durante as entrevistas: “O que o Corpo de Bombeiros quer de cada profissional? O que querem do soldado, do cabo e do sargento?” (Bombeiro 1), “Até hoje eu não descobri o que eles querem do soldado, o que eles querem do cabo e o que querem do sargento.” (Bombeiro 2). Como este é o terceiro Curso de Formação destes alunos, estes costumavam indagar o motivo de ter que fazer os CFC e CFS, se o que era transmitido nesses Cursos era quase o mesmo que já havia sido no CFSd, entendiam que era “uma perda de tempo e de dinheiro público isso aqui.” (Diário de Campo, 22/08/2016). Pois se há cargos e funções distintas e cursos de formação diferenciados na carreira, este seria um bom ponto de partida para um estudo e formulação de um currículo

para cada curso, condizente com cada cargo ou função e com o que se espera da formação deste profissional.

O parágrafo primeiro do artigo sexto da IG 40-01, versa sobre os cursos nos seguintes termos:

Art. 6º O Ensino no CBMSC compreende a formação, o aperfeiçoamento e a especialização abrangendo, além desses, a instrução de manutenção, os cursos de capacitação e treinamentos, na modalidade de ensino presencial ou a distância.

§ 1º A formação visa habilitar oficiais e praças do CBMSC para o desempenho das funções inerentes a cada cargo e é constituída pelos seguintes cursos:

I - Curso de Formação de Oficiais (CFO);

II - Curso de Formação de Sargentos (CFS);

III - Curso de Formação de Cabos (CFC); e

IV - Curso de Formação de Soldados (CFSd).
(CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2014a, p. 6-7, grifo nosso).

No entanto, apesar de deixar claro que o objetivo é habilitar para “desempenhar as funções inerentes a cada cargo”, a legislação do Corpo de Bombeiros não deixa clara quais são essas funções. O Estatuto dos Policiais-Militares do Estado de Santa Catarina traz uma rasa noção sobre as funções de cada cargo:

Art. 37. O Oficial é preparado, ao longo da carreira, para o exercício do comando, da chefia e de direção das organizações policiais-militares. Art. 38. Os Subtenentes e Sargentos **auxiliam e complementam as atividades dos oficiais** quer no **adestramento** e no emprego dos meios quer **na instrução e na administração** policial-militar, bem como são ainda empregados na execução de serviços de policiamento ostensivo peculiares à Polícia Militar.

Parágrafo único. No exercício das atividades mencionadas no caput deste artigo e no comando de elementos subordinados, os Subtenentes em Sargentos deverão impor-se pela lealdade, exemplo e capacidade profissional e técnica, incumbindo-lhes assegurar a **observância minuciosa e ininterrupta das ordens, regras do serviço e normas operativas pelas praças** que lhes estiverem diretamente subordinadas, bem como pela **manutenção da coesão e do moral**, em todas as circunstâncias.

Art. 39. Os cabos e soldados são **essencialmente elementos de execução**. (SANTA CATARINA, 1983, p. 08, grifo nosso)

Como parâmetro, fomos buscar no Regulamento Interno e dos Serviços Gerais – R-1 (RISG), do Exército Brasileiro, como é esta definição de atribuições naquela Instituição. Não nos interessa aqui analisar as atribuições dos militares do EB, somente exemplificar o nível de detalhamento que é dado. Portanto, segue parte do índice do RISG com a divisão das atribuições:

Título II - **Das Atribuições**

Capítulo I - Nas Unidades

Seção I - Do Comandante

Seção II - Do Subcomandante

Seção III - Do Ajudante-Secretário

Seção IV - Do S1

Seção V - Do S2

Seção VI - Do S3

Seção VII - Do S4

Seção VIII - Do Oficial de Comunicação Social

Seção IX - Do Oficial de Treinamento Físico

Seção X - Dos Oficiais de Manutenção

Seção XI - Do Oficial de Comunicações e Eletrônica

Seção XII - Do Oficial de Informática

Seção XIII - Do Oficial de Defesa Química, Biológica e Nuclear

Seção XIV - Do Oficial de Munições, Explosivos e Manutenção de Armamento

Seção XV - Dos Agentes de Administração

Seção XVI - Do Médico

Seção XVII - Do Dentista

Seção XVIII - Do Farmacêutico

Seção XIX - Do Capelão Militar

Seção XX - Do Veterinário

Seção XXI - Do Regente e do Mestre de Música

Seção XXII - Dos Oficiais de Prevenção de Acidentes

Seção XXIII - Dos Auxiliares da Secretaria

Seção XXIV - Do Primeiro-Sargento Ajudante

Seção XXV - Dos Auxiliares das 1a, 2a, 3a e 4a Seções, do Setor Financeiro em do Setor de Material

Seção XXVI - Dos Auxiliares do Aproveitamento

Seção XXVII - Do Sargento Auxiliar de Munições, Explosivos e Manutenção de Armamento

Seção XXVIII - Dos Auxiliares de Saúde

Seção XXIX - Dos Auxiliares de Veterinária
Seção XXX - Dos Auxiliares de Comunicações e de Manutenção
Seção XXXI - Dos Sargentos de Prevenção de Acidentes
Seção XXXII - Dos Motoristas e das Ordenanças
Seção XXXIII - Do Pessoal da Banda de Música ou Fanfarra
Seção XXXIV - Do Pessoal da Banda de Corneteiros ou Clarins e Tambores
Seção XXXV - De Outros Elementos
Capítulo II - Nas Subunidades Incorporadas
Seção I - Do Comandante, dos Oficiais Subalternos e dos Aspirantes-a-Oficial
Seção II - Do Subtenente Encarregado do Material
Seção III - Do Sargenteante e dos Sargentos
Seção IV - Do Furriel
Seção V - Do Graduado Encarregado de Viaturas e do Graduado Mecânico de Armamento Leve
Seção VI - Dos Armeiros
Seção VII - Dos Corneteiros ou Clarins
Seção VIII - Dos Cabos e Soldados. (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2003, p. 3-4, grifo nosso)

O título das atribuições dos militares do EB que consta no RISG, possui quarenta páginas e cento em dezenove artigos, tendo ainda outros capítulos e seções que regulam qual a atividade de cada militar, quando em serviço interno, externo, formaturas, entre outros. Este detalhamento de atribuições e seus pormenores de cada atividade, auxiliam na compreensão de quem está sendo formado, ficando claro o motivo de tal conhecimento estar sendo transmitido e não outro; no que se espera deste profissional e suas funções; e na formulação dos currículos dos novos alunos. Segundo Silva (1999, p. 15)

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta ‘o quê?’ nunca está separada de outra importante pergunta ‘o que eles ou elas devem ser?’ ou, melhor, ‘o que eles ou elas devem se tornar?’. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo. [...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal.

Em tom irônico e com dureza no olhar, durante uma aula de direito penal militar do CFS, ao ser questionado pelo instrutor sobre qual a função do sargento, um aluno respondeu: “Sargento serve para ser mandado e humilhado, mas não anota isso coronel, isso não pode ser dito, senão vamos nos ferrar. Eu tenho trinta e dois anos de serviço, sei do que estou falando.” (Diário de Campo, 04/05/2016). Entendemos esta resposta não como uma definição de cargo feita pelo militar, mas como um desabafo de alguém que no final da carreira demonstra seu descontentamento com o tratamento recebido.

É necessário aprimorar o detalhamento de cada função dos militares do Corpo de Bombeiros de Santa Catarina, com vistas a melhorar a qualidade da formação, validar o investimento público direcionado as formações em aperfeiçoamentos e auxiliar na construção de currículos mais condizentes com cada atribuição.

Porém, entendemos que um detalhamento exagerado pode engessar ainda mais as mudanças que o Centro de Ensino busca quando coloca como visão: “Ser reconhecido nacional e internacionalmente como modelo de excelência na geração em difusão do conhecimento relacionado às atividades do Bombeiro Militar.” (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2016b, p. 1). Acreditamos que é necessário encontrar um ponto de equilíbrio, entre a clareza almejada para cada função e uma maior flexibilidade para mudanças nos processos formativos. Essas mudanças necessitam ser inclusivas, para que o aluno se sinta motivado em estar em participar do Centro de Ensino se especializando e que volte preparado para atender a sociedade com mais segurança. Cabe questionar ainda, que tipo de conhecimento se pretende gerar e difundir em uma escola que só ensina a obedecer sem questionar?

Passamos a analisar agora o Manual do Aluno do CFAP 2016 (Anexo I). Inicialmente é feita uma apresentação breve do Centro de Ensino pelo seu comandante, seguido de uma mensagem de boas-vindas. Logo em seguida são apresentados: missão; visão; valores; e objetivo geral da formação. Aos valores é acrescentado um subitem conforme segue:

2.3.1 **Valores**/temas transversais da formação para construção da **ética profissional**

1. **Probidade**;

2. **Excelência**;

3. **Empatia**. (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2016b, p. 3, grifo nosso).

A análise deste subitem se torna relevante para a pesquisa porque estes valores, além de estarem mencionados oficialmente no Manual do Aluno, estão emoldurados na parede do Centro de Ensino e foram constantemente lembrados nas falas do comandante do CEBM.

Com tantas formas de exposição destes valores, as críticas e chacotas eram constantes entre os alunos, registradas no diário de campo, WhatsApp e nas entrevistas: “Os valores do Centro de Ensino, essa coisa de excelência, probidade em empatia são mais para o pessoal de fora ver, mas não para a gente conviver com esses valores.” (Bombeiro 3); “Querem ser de excelência, trocando aula por faxina.” (WhatsApp, 21/07/2016); “Onde fica a empatia quando não liberam alguém que está a 900 quilômetros da família para juntar folhas no pátio em uma sexta-feira à tarde?” (WhatsApp, 05/08/2016); “Eles levantam a bandeira da probidade mas agem completamente diferente, enquanto nossas cidades ficam sem efetivo, precisando de nós, ficamos aqui seis meses, metade só fazendo faxina.” (Bombeiro 4). As críticas dos alunos demonstram que, além das ações dentro do Centro de Ensino estarem desconexas com o que lá se institui como valores “para construção da ética profissional”, esta forma verticalizada de impor valores gera desconfiança em insegurança no processo educativo que é direcionado a sua formação. “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem.” (FREIRE, 1996, p. 35).

O sexto item do manual do aluno é dedicado ao discente, e seu primeiro parágrafo traz o que segue:

6. DO DISCENTE

Caro Aluno/a,

No momento em que você adentrou esta casa de ensino, fez mais que uma opção profissional: fez uma **escolha de vida**. Você está aqui para ser um bombeiro militar, mas para isso precisará passar por um **intenso processo de aprendizagem**, devendo estar aberto às diversas **experiências** que lhe serão aqui propostas, não apenas visando sua formação técnica, mas essencialmente sua **transformação em um novo homem**. (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2016b, p. 5, grifo nosso).

Apesar do manual ser oficialmente dedicado a todos os alunos do CFAP, este parágrafo claramente é dedicado aos alunos do curso de

formação de soldados, até o momento civis que estão adentrando à vida militar, tendo como porta de entrada o Centro de Ensino do CBMSC. Entrelaçando mais especificamente a frase: “essencialmente sua transformação em um novo homem.”, com os depoimentos coletados dos entrevistados quanto as suas avaliações e considerações sobre o currículo e os processos formativos daquela casa de ensino, não vislumbramos que novo homem é este que se espera alcançar. O que foi possível constatar é que este profissional, na visão dos alunos, tem grandes chances de ser um profissional sem autonomia e inseguro.

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num ‘calendário’ escolar ‘tradicional’, ‘marcar as lições’ de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que assume. (FREIRE, 1996, p. 92)

Conceitos como “adestramento”, “treinamento” e “aprendizagem”, mencionados nos documentos, nos remetem ao conceito de “Condicionamento Operante” de Skinner (2006). Uma forma de reforço condicionante é a punição. Segundo Skinner (2006), o reforço por meio da punição pode acarretar uma série de problemas. Esta estimulação aversiva, acarreta respostas do sistema nervoso, entendidas como ansiedade, depressão, baixa autoestima. Além do mais, o comportamento punido não é esquecido, ele é suprimido.

O subitem 6.4 do Manual do Aluno apresenta os deveres do aluno. Um dos ditos deveres nos chama a atenção: “Demonstrar total interesse pelo Curso, não somente nas atividades escolares em que serão avaliados, mas também, e quaisquer outras atividades extracurriculares que venham a desenvolver.” (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2016b, p. 6). Entendemos que interesse não cabe nos deveres. Segundo do dicionário Houaiss (2001, p. 1633), interesse é “Estado de espírito que se tem para com aquilo que se acha digno de atenção, que desperta a curiosidade, que se julga importante.”, portanto deveria ser apresentado como objetivos do corpo docente. Estimular a reflexão crítica, a curiosidade, o diálogo aberto com os educandos, torna a aula um desafio, interessante e espontâneo. (FREIRE, 1996). Mais uma vez, nos parece que há um equívoco nesta verticalização, não é possível impor interesse, é preciso motivar.

Como último item de análise do manual do aluno, mesmo não fazendo parte da discussão central deste trabalho, é impossível não problematizar, como defensores da igualdade de direitos de gêneros que somos, os subitens “6.5.1. Do Sexo Masculino [...] 6.5.2. Do Sexo Feminino” (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2016b, p. 7). As distinções de apresentação individual inseridas nestes itens, apesar de desnecessárias em nosso entendimento, não chegam a ser discriminatórias, porém levantam a discussão de gênero nas instituições militares, que inicia sua discriminação já nos concursos públicos para ingresso, conforme a limitação do percentual de vagas para o sexo feminino do artigo sexto da Lei Complementar N° 587, de 14 de janeiro de 2013,

Art. 6º O ingresso no estado efetivo para o sexo **feminino** será, **no máximo, de 6%** (seis por cento) para os Quadros de Oficiais e de 6% (seis por cento) para os Quadros de Praças das respectivas instituições militares. (SANTA CATARINA, 2013, p. 3, grifo nosso).

Inconcebível que qualquer Instituição discrimine as mulheres desta maneira, e com o agravante de estar legalmente amparada por uma lei complementar estadual. Lei que em nosso entendimento é inconstitucional, visto que a carta magna no caput de seu artigo quinto versa que:

Art. 5º **Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza**, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
I - **homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações**, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988, p. 2, grifo nosso).

Esta luta é árdua e necessita ser constante, são muitos anos de uma cultura patriarcal e dominadora. É preciso refazer a história, recriar a passagem das mulheres pelas instituições militares, iniciar o processo de forma igualitária, conforme prevê a Carta Magna, sem privilégios para este ou aquele indivíduo. “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (FREIRE, 1996, p. 37). Somente com oportunidades iguais

de ingresso e ascensão estas instituições serão democráticas para além do papel e tratarão os cidadãos com dignidade e respeito, cumprindo com seus juramentos de servir a sociedade.

A Pasta de Ordens do Centro de Ensino (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2016c, p. 2), que passamos a analisar, tem por objetivo “orientar os Cadetes/Alunos a respeito das determinações e rotinas da ABM e do CFAP.”, sendo que, “Todos os Cadetes/Alunos devem ter sempre ciência de todas as ordens descritas nesta pasta.”. Neste documento constam determinações aos alunos na forma de ordens, e a primeira delas refere-se a rotina do Centro de Ensino.

A riqueza de detalhamento quanto à horários, posturas, ações e deveres torna este documento essencial no entendimento do currículo do Centro de Ensino, pois se trata de como as rotinas deveriam ser, embora nem sempre são, nem tem esta significação para os alunos. Segue o detalhamento de um dia de expediente, um dia normal detalhado na Ordem no 01 da Pasta de Ordens, referente a rotina do CEBM:

a) Dias de Expediente

Os cadetes e alunos do CEBM obedecerão a seguinte rotina diária nos dias de expediente:

06h00min: Alvorada

06h55min: O efetivo escalado para a faxina do CFAP já deverá estar e forma pronto para a faxina e o AI de Dia deverá conferir se estão todos presentes, além de comunicar os atrasos, o qual deverá apresentar ao Cad de Dia com ou sem alterações, devendo fiscalizar. Da mesma forma, o Cadete escalado mais antigo para a faxina da ABM deverá apresentar o efetivo da ABM ao Cad de Dia com ou sem alterações, o qual deverá fiscalizar.

07h00min: Abertura do contêiner para a entrega de materiais de faxina pelo aluno logística.

07h00min - 07h30min: Faxina no CEBM. Devem permanecer nas instalações físicas do CEBM apenas os e cadetes alunos escalados para a faxina.

OBS: A Gu de Serviço deverá se responsabilizar em fazer faxina em locais específicos determinados pelos respectivos comandos:

- FAXINA DA GU SV DO CFAP: Faxina nas áreas determinadas pelo Comando do CFAP.

- FAXINA DA GU SV DA ABM: Faxina nas áreas determinadas pelo Comando da ABM.

07h00min: Parada Diária com a GU Sv que entra.

07h00min – 07h20min: GU de Sv - Conferência das instalações e passagem das orientações de serviço, informações de interesse da Gu Sv, ordens em vigor e alterações diversas.

07h20min: Formatura de passagem de serviço.

07h30min: 1 toques de sino - Efetivo do 1ºCFO e do CFSd prontos em forma.

07h35min: 2 toques intermitentes de sino - Efetivo do 2ºCFO pronto em forma.

07h40min: 3 toques intermitentes de sino - Efetivo do 3ºCFO, do CFS e CFC prontos em forma.

07h45min: 4 toques intermitentes de sino - Efetivo do 4ºCFO prontos em forma.

07h45min: FORMATURA MATINAL de hasteamento da Bandeira Nacional

Na formatura matinal, os Cadetes e alunos deverão entoar os hinos e canções abaixo relacionados (deverão cumprir a sequência em semanas alternadas):

Segunda-feira: HINO NACIONAL

Terça-feira: HINO À BANDEIRA

Quarta-feira: HINO DE SANTA CATARINA

Quinta-feira: CANÇÃO DA ACADEMIA E CANÇÃO DO CFAP

Sexta-feira: CANÇÃO DO BOMBEIRO MILITAR CATARINENSE

08h00min: Início das aulas – matutino.

12h20min: Término das aulas.

Após o término das aulas (12h20min): 3 toques contínuos seguidos de mais 3 toques contínuos de sino: 2º CFO, 1º CFO, CFC e CFSd 2 min e forma; 3º CFO e CFS: 3 min em forma; e 4º CFO: 4min em forma.

12h25min: Formatura de dispensa dos Cadetes e alunos.

12h25min – 13h30min: Faxina da GU de Sv.

13h30min: Abertura do contêiner para a entrega de materiais de faxina pelo aluno logística.

13h30min - 13h50min: Faxina no CEBM. Devem permanecer nas instalações físicas do CEBM apenas os e cadetes alunos escalados para a faxina.

- FAXINA DA GU SV DO CFAP: Faxina nas áreas determinadas pelo Comando do CFAP.

- FAXINA DA GU SV DA ABM: Faxina nas áreas determinadas pelo Comando da ABM.

13h30min: 1 toques de sino - Efetivo do 1ºCFO e do CFSd prontos em forma.

13h35min: 2 toques intermitentes de sino - Efetivo do 2ºCFO pronto e forma.

13h40min: 3 toques intermitentes de sino - Efetivo do 3ºCFO, CFS e CFC prontos em forma.

13h45min: 4 toques intermitentes de sino - Efetivo do 4ºCFO em forma.

13h45min: FORMATURA VESPERTINO – formatura com o Cmt ou monitor

Cada Chefe de Turma deverá apresentar o pelotão ao seu respectivo

Comandante de Pelotão ou monitor.

14h00min: Início das aulas – vespertino.

18h20min: Término das aulas.

Após o término das aulas (18h20min): 3 toques contínuos seguidos de mais 3 toques contínuos de sino: 2º CFO, 1º CFO, CFC e CFSd 2 min em forma; 3º CFO e CFS: 3 min em forma; e 4º CFO: 4min em forma.

18h25min: Formatura de arriamento da bandeira e dispensa dos alunos em Cadetes /Alunos.

20h50min: Pernoite

22h00min: Apagar das luzes e descanso. (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2016c, p. 2, grifo do autor)

Compreendemos o nível de detalhamento tanto para orientar com segurança os alunos em suas ações no Centro de Ensino, quanto para limitar em controlar estas, gerando uma sensação de vigilância constante, ou seja, insegurança. Para Foucault (1995a, p. 62)

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua em constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. E preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. E assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente.

Passamos agora a analisar as entrevistas e o estudo etnográfico

(Diário de Campo e WhatsApp), buscando identificar, com auxílio dessas tecnologias, o currículo por meio dos gestos, falas, posturas, impressões e expressões dos praças do Corpo de Bombeiros e analisar como estes recebem e avaliam a sua formação.

5.2 O CURRÍCULO EM AÇÃO: DANDO VOZ AOS PRAÇAS DO CENTRO DE ENSINO

Os seis alunos entrevistados estavam frequentando o seu terceiro curso de formação (CFS) naquela Instituição (são três ao longo de toda a carreira de praças: CFSd, CFC e CFS), dentre estes, cinco fizeram o primeiro curso de formação do Centro de Ensino. A fim de compreender o processo pelo qual estes alunos passaram nos três cursos e analisar como estes praças receberam e avaliam esta formação, foi elaborado um roteiro (Apêndice C) para as entrevistas semiestruturadas.

Antes de adentrarmos na análise das entrevistas, cabe destacar que, dentre os quatorze alunos do CFS que cumpriam os requisitos para serem entrevistados, apenas seis se dispuseram a participar. Dos oito alunos que decidiram não fazer parte, um respondeu simplesmente: “Não estou a fim de participar.” (Diário de Campo, 03/10/2016); sete questionaram se eram obrigados a participar, e a todos foi respondido que não, que era uma participação voluntária, sendo que quatro disseram: “Então prefiro não participar.” (Diário de Campo, 04/10/2016); dois responderam que: “Mesmo sendo sigiloso prefiro não me envolver.” (Diário de Campo, 04/10/2016) e um respondeu “Não adianta, isso aqui não vai mudar. Tu sabes como é, eles nem vão ler a tua pesquisa. É do jeito que eles querem e deu. Não me leve a mal, mas é perda de tempo.” (Diário de Campo, 05/10/2016). Segundo Freire (1996, p. 112), esta “É a posição de quem se assume como ‘fragilidade’ total diante do todo poderosismo dos fatos que não podem ser ‘reorientados’ ou alterados”. Nota-se um desinteresse dos alunos em participar do processo, demonstrando tanto a falta de perspectiva na melhora deste, quanto um receio de se envolver em algo que poderia tecer críticas ao status quo.

Iniciamos as entrevistas com a seguinte pergunta: “O que você fazia antes de entrar para o Corpo de Bombeiros?”. As respostas para esse questionamento não tiveram qualquer relação uma com a outra, como já esperado, pois foi uma forma de “quebrar o gelo” com o entrevistado, demonstrando que o intuito de pesquisa era entender como a história dele se entrelaçou com a do Centro de Ensino e que significado isso tinha para ele.

Com a intenção de conhecer melhor os caminhos de nossos entrevistados perguntamos: “O que te fez escolher a carreira militar?”. “É porque o meu pai é bombeiro.” (Bombeiro 1); “Eu tinha um amigo na Polícia.” (Bombeiro 4); “comecei a trabalhar de Bombeiro Comunitário e gostei da profissão” (Bombeiro 5); “quando eu via ela contando as histórias de escola foi me despertando interesse” (Bombeiro 6). Nas respostas desta pergunta encontramos algum padrão, sendo que um já era militar do Exército, dois eram filhos de militares, dois tinham amigos muito próximos que eram militares e um já fazia serviço voluntário no Corpo de Bombeiros. Portanto todos já tinham uma relação próxima com a vida militar, as histórias que ouviam sobre a caserna ajudaram na escolha.

Com os entrevistados mais à vontade, mais falantes, adentramos um pouco mais aos objetivos da pesquisa: “Qual a sua primeira impressão do curso de formação de soldados no Centro de Ensino?”. Houve semelhança nas respostas, pois foi a mesma impressão: a estrutura. A surpresa com a falta de estrutura do Centro de Ensino foi unânime, para alguns “assustador” (Bombeiro 3). Alguns detalharam ainda mais: “Achei bastante precárias as instalações de sala de aula. Eram improvisadas em cima de onde é a piscina hoje, era um tablado de madeira com repartição de compensado. Ali tinham cinco pelotões, dentro daquela estrutura, e de uma maneira ou outra sempre tinha muito ruído, muito barulho, atrapalhava muito” (Bombeiro 2); “Tinha bastante coisa que a gente tinha que fazer, tinha vala em ambos os lados, mato, banhado, tudo revirado, bem ruim as condições, então a gente ajudou a construir o que temos hoje.” (Bombeiro 5). Em 2003, o Corpo de Bombeiros deixou de ser parte integrante da estrutura organizacional da Polícia Militar, ganhando com isso:

Status de corporação autônoma, buscando melhores condições para a aplicação de uma política específica de expansão pelo território catarinense, aliada a ações em prol da modernização de viaturas, equipamentos, materiais e investimentos na formação e ampliação continuada de seu efetivo. (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2016a, p. 4).

Além dos bônus da separação, houveram também ônus, e a estrutura do Centro de Ensino foi um destes, como recordam os alunos entrevistados, “Era tudo improvisado, Centro de Ensino do Corpo de

Bombeiros não tinha a mínima estrutura para formar nada naquele momento.” (Bombeiro 6). Mas foi nesta estrutura que os alunos foram formados.

Questionar sobre o que marcou no primeiro curso na Instituição mexeu com as expressões corporais dos entrevistados, pois as lembranças não eram boas, e os relatos só vieram confirmar as expressões: “As sacanagens que os monitores faziam, era todo dia humilhando a turma, com maldade, parecia que tinham prazer em sacanear.” (Bombeiro 4); “A parte ruim de sugação⁶, teve uma questão de marchar com lajota no banhado, deitar em pedra brita e ficar simulando que está marchando deitado.” (Bombeiro 5);

Um das partes que eu não concordava, humilhantes, por exemplo quando errava qualquer coisa tinha que ficar correndo em volta do Centro de Ensino gritando que o instrutor era o melhor, que a gente era bisonho⁷. Houve a parte da capinação também, que era muito mato. (Bombeiro 3);

“O sol rachando e nós ali capinando o dia todo, nem tinha protetor solar, de regata, com a cabeça raspada ainda, doía a cabeça, as costas, doía tudo.” (Bombeiro 4);

Houve o acampamento ainda, onde nós passamos com fome, sem dormir e com frio o tempo todo, eu não entendia como eles queriam que alguém aprendesse algo naquelas condições. Ninguém podia falar nada, se perguntasse alguma coisa todo mundo pagava apoio⁸, então eles jogavam todo mundo contra quem

⁶ “Situação onde alguém está sugando a tropa [...]. Sugar: abusar do esforço físico; exagerar e atividades físicas; fatigar a tropa ou o militar.” (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2014b, p. 15).

⁷ “Bisonho: sujeito que não faz nada direito; inexperiente na vida militar; desligado; desatento; burro.” (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA, 2014b, p. 5).

⁸ Exercício físico realizado em posição de prancha, com os braços esticados e palmas das mãos afastadas a largura dos ombros e alinhadas com os mesmos. Um apoio consiste em fazer baixar o corpo de forma uniforme até que o peito fique a uma mão travessa do solo, sem lhe tocar e em seguida regressar à posição inicial. Muito usado no meio militar como um castigo por um erro.

perguntasse. (Bombeiro 3);

“Eu saí daqui, em 2006, dizendo aos meus amigos que não indicava o Bombeiro para ninguém, nunca vou indicar isso à ninguém.” (Bombeiro 4), “No final o sentimento maior era de alívio, de ter saído daqui.” (Bombeiro 3).

Declarações como estas, com relatos de humilhação e maus tratos, transpassam qualquer possibilidade de análise crítica, falam por si só, cabendo apenas constatar que são estas as memórias mais profundas que estes bombeiros carregam de seu primeiro curso de formação na Instituição. O respeito à dignidade física, intelectual e moral do aluno é o mínimo para qualquer Instituição de ensino. Segundo Freire (1996, p. 58) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Percebendo o clima pesado das respostas, e um certo sofrimento revivenciado pelas memórias de alguns entrevistados, tentamos aliviar um pouco o ambiente, e entramos com um questionamento adicional à mesma pergunta: “Mas não houveram coisas boas neste curso?”, seguem algumas respostas: “As partes operacionais, realmente foi quando eu comecei a me identificar com o trabalho de bombeiro. Salvamento em altura eu achei muito massa; combate a incêndio; salvamento aquático; primeiros socorros.” (Bombeiro 1); “Tirando toda a pagação de pé do início, as sacanagens, no geral o aprendizado de bombeiro foi bom, tirando os exageros até que foi bom.” (Bombeiro 4), “Foi o quanto a gente cresceu com tudo aquilo, por toda a adversidade.” (Bombeiro 6).

É possível notar que, mesmo as primeiras memórias do CFSd sendo ruins, os alunos ainda valorizaram muito o conhecimento que lhes foi transmitido, e acabaram encontrando na união do grupo uma forma de superar as dificuldades. Essas expressões nos possibilitam analisar que para além do currículo explícito nos documentos e no desenvolvimento do conteúdo que deve ser ensinado, há um currículo oculto em ação.

Segundo Giroux (1986), em sua redefinição do currículo oculto, não devemos entender que as relações de poder operam somente sobre os alunos, o poder age tanto sobre as pessoas como por meio delas. A capacidade de resistência, de união frente as dificuldades, operam sobre o currículo tanto quanto a dominação e disciplina que lhes é imposta. O currículo oculto opera relações de poder bilaterais incessantes.

Cabe perguntar, qual peso o currículo oculto teve na formação destes bombeiros? Segundo Apple (1989, p. 87), “À medida que o processo de desqualificação – ou o que pode ser chamado de degradação

do trabalho – prossegue, os trabalhadores também perdem continuamente poder”.

Mais do que qualquer grade curricular, aula ministrada ou programação previamente pensada para os cursos, o que marcou estes alunos foi a humilhação, o tratamento que não acreditavam ser justo e, os matos que tiveram que cortar, como um dos relatos: “Tinha toda essa parte de instrução também, claro, onde a gente adquiriu os conhecimentos que foram passados, essa parte didática foi boa, proveitosa, mas a parte mais marcante do curso, do dia-a-dia, da rotina do curso, foi humilhação, sugação e faxina.” (Bombeiro 5).

Os alunos reconhecem que houve aprendizagem, que o que foi pensado como currículo oficial foi transmitido, mas, ainda assim, o currículo oculto foi o que mais marcou suas formações.

Para Silva (1999) o currículo oculto é constituído pelos aspectos do ambiente escolar que não estão explícitos oficialmente, e que contribuem para as aprendizagens que se espera. Sob a visão tradicional estes aspectos e comportamentos são necessários para o bom funcionamento da sociedade. Sob a ótica crítica, estas atitudes e comportamentos são indesejáveis, distorcem os objetivos da educação, moldando pessoas para se adaptarem às injustas estruturas da sociedade capitalista, mantendo-as no lugar de subalternos nas relações sociais de trabalho.

A fim de compreendermos a visão dos alunos sobre as implicações desse currículo oculto pedimos que falassem sobre como era a rotina do Centro de Ensino, pois entendemos que é nos detalhes, nas significações sutis que cada um faz, do que vivencia, é que se mostra o currículo. Seguem algumas falas: “Acordava cedo, muito cedo, passava a roupa de manhã, entrava em forma para ser fiscalizado, e quase sempre era anotado⁹, e quando era anotado perdia o final de semana, sábado, domingo às vezes.” (Bombeiro 4); “Você tinha horário para entrar aqui de manhã, com a farda passada, asseio pessoal em dia (barba, cabelo), mas não tinha horário para liberar.” (Bombeiro 2); “Lembro bem do horário de almoço, que era um intervalo bem pequeno. Eu almoçava de pé, para não amassar a farda, e tinha que andar sem dobrar os joelhos, com a perna dura, porque se amassasse atrás do joelho era anotado.” (Bombeiro 3); “Nem comia

⁹ Durante a fiscalização realizada pelos monitores, o chefe de turma (aluno do dia responsável pelo pelotão) acompanhava com um bloco de anotações, registrando as alterações constatadas, que posteriormente eram transcritas para um livro de alterações.

direito, engolia a comida correndo. Na verdade não dava de fazer nada direito, sempre correndo de um lado para o outro igual um louco.” (Bombeiro 4).

Nota-se a mão pesada da disciplina militar nas declarações, com um controle extremo das vestimentas, posturas e horários, porém a rigidez com horário parece ser unilateral, deixando claro o viés burguês da reprodução do sistema capitalista, onde a pontualidade é obrigação do trabalhador tanto quanto a sua disponibilidade para o trabalho extra quando o patrão desejar.

A rigidez da disciplina militar relatada pelos entrevistados, nos remete aos suplícios, onde os requintes de humilhação e tortura psicológica iam muito além do treinamento:

Por mais que você tentasse fazer o melhor, você nunca era bom. Era você ir conversar com uma pessoa e você ser humilhado toda hora, aquilo me corroía por dentro. (Bombeiro 6); Eu já havia me preparado para ser daquele jeito, que eles iriam fazer as coisas para a gente desistir, então a gente preferia não abrir a boca, para evitar de ser anotado e perder o final de semana. (Bombeiro 3); Na época a gente não tinha experiência, achava tudo aquilo normal. Hoje a gente vê que tem muita coisa que era totalmente errado. Fazer essa sugação, cobrar coisas ridículas, ridicularizar o aluno. Hoje em dia não é mais assim. Se fosse fazer hoje o que fizeram com o pessoal em 2006, teria gente com muitos processos nas costas. (Bombeiro 5)

Tinha ainda o troféu bisonho¹⁰. Aquilo era humilhante, frustrante, eu achava isso um absurdo para um ambiente que deveria ser de ensino. O objetivo deles era humilhar a pessoa ao extremo, mostrar que eles eram os caras. (Bombeiro 1); Eu acho que ninguém precisa de humilhação para viver. Eu não gostava só dá humilhação mesmo, até concordava com tudo, com o militarismo, passar roupa, tudo no seu devido lugar, cumprir hora, só não suportava tanta humilhação. Era o que mais pesava o dia-a-dia. (Bombeiro 6)

¹⁰ O “troféu bisonho” eram esguichos antigos de cobre, entregues em uma cerimônia semanal, que acontecia nas sextas-feiras, aos alunos, de cada pelotão, que recebessem mais anotações de condutas negativas na semana.

“Tem uma frase que ficou marcada pra mim, que eles falavam com frequência: “Vocês não são nem o cocô, do cocô, do cocô da mosca!” eles repetiam isso direto.” (Bombeiro 1).

Segue foto tirada no curso de formação de soldados de 2006, da cerimônia de passagem do troféu bisonho:

Figura 1 – Passagem do troféu bisonho.



Fonte: Arquivo pessoal.

Mais uma vez as memórias pareciam machucar os entrevistados, memórias muito vivas e significativas, com relatos de uma rotina dura, onde os horários de descanso e intervalo dos alunos não eram respeitados, nem os intervalos de alimentação, muitos “almoçavam em pé”. As punições, anotações e faxinas também foram bastante lembradas, uma disciplina rígida e desproporcional com sinais de desprezo pelos alunos. O sentimento mais citado quando estas pessoas pensam na rotina do Centro de Ensino é a humilhação, algo “absurdo para um ambiente que deveria ser de ensino” (Bombeiro 1), que em qualquer lugar certamente geraria “muitos processos”. Entendemos que humilhar os alunos, com o intuito de “educar” ou “disciplinar” é uma clara demonstração de falta de confiança e segurança na condução do processo de ensino, uma infeliz tentativa de instituir o respeito pelo medo. No fim do século XVII e início

do XVIII o que sustentava a prática dos suplícios não era o exemplo era

[...] a política do medo: tornar sensível a todos, sobre o corpo do criminoso, a presença encolerizada do soberano. O suplício não restabelecia a justiça; reativava o poder.[...] Suas crueldades, sua ostentação, a violência corporal, o jogo desmesurado de forças, o cerimonial cuidadoso, enfim todo o seu aparato se engrenava no funcionamento político da penalidade. (FOUCAULT, 2013, p. 67)

Um currículo que combina: estrutura precária, humilhações, disciplina rígida, ridicularização do aluno, medo e falta de autonomia, não poderia ser bem recebido e bem avaliado. A insegurança e a arrogância na condução do processo de ensino geram profissionais inseguros para a sociedade. Para Freire (1996, p. 90)

A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

Ainda sobre as rotinas do curso de soldados, os entrevistados demonstram a insegurança que sentem na formação que receberam:

Quando eu saí daqui formado, estávamos escalados no mesmo dia de serviço três soldados da mesma turma. Eu era chefe de socorro e os outros dois socorristas. Deu uma ocorrência em ficamos assim: ‘e agora, estamos os três sozinhos?’. Não tinha ninguém mais antigo, mais experiente que nós ali, então tinha que resolver aquilo, e a gente tem aquela insegurança, porque não fomos formados para tomar decisão nenhuma, pelo contrário, fomos formados só para obedecer sem questionar. (Bombeiro 2); ‘‘O foco deles era só nos humilhar, fazer faxina, estavam perdidos também. Ao invés de estar nos ensinando técnicas para sermos bombeiros, eles estavam nos desprezando. Era para ser duas semanas de estágio operacional sendo que só estagiamos uma semana, na

outra ficamos colocando lajota para a formatura.”
(Bombeiro 1)

Os entrevistados falaram e avaliaram sua primeira formação na Instituição, a porta de entrada, o Curso de Formação de Soldados, pois o objetivo foi analisar os cursos formação sob a ótica dos alunos. Não tivemos a pretensão de analisar, nem avaliar as equipes de instrutores, monitores ou diretores, e sim compreender o processo e sua significação para o aluno.

Após concluída a formação no CFSd estes bombeiros foram para os quartéis trabalhar, agora como soldados do Corpo de Bombeiros. Os entrevistados lá atuaram por algum tempo e foram aprovados em um processo seletivo interno para progredir na carreira à graduação de cabo, e com isso retornaram ao seu segundo curso de formação no Centro de Ensino, o curso de formação de cabos. Questionamos então sobre como foi retornar para o Centro de Ensino, para o CFC. Percebemos uma convergência nas respostas: “Vim com um pouco de receio, com medo de tudo aquilo que a gente passou.” (Bombeiro 6); “Eu fiquei meio cabreiro, porque eu não sabia como seria o nosso acolhimento. Não tinha nenhuma vontade de estar ali, porque eu sabia que o foco do Centro de Ensino era nos humilhar.” (Bombeiro 1);

Foi horrível, eu já vim com a pior das impressões, toda dura, sem olhar para os lados, com medo, apavorada mesmo, com aquele sentimento de ‘não posso perguntar’ de ‘vou para lá para não aprender de novo’, tinha medo de perguntar, as respostas teriam que ser só ‘sim senhor e não senhor’, qualquer coisa diferente já era motivo para perder o final de semana, o tempo de descanso, fazendo faxina. (Bombeiro 3)

Notamos que todos sentiram receio em voltar, ficaram preocupados, com medo do que iriam encontrar, tendo como base o tratamento que haviam recebido naquele local, no passado.

Porém, as expectativas ruins deram lugar a boas surpresas no CFC: “As instalações já estavam bem diferentes, dando a visão de uma escola, de um Centro de Ensino mesmo.” (Bombeiro 2); “Foi uma boa surpresa olhar o Centro de Ensino todo construído, com estrutura, com sala de aula confortáveis.” (Bombeiro 6); “Quando chegamos já dava de ver uma estrutura diferente, salas de aula arrumadas, com ar condicionado, pintadas, com cara de Centro de Ensino mesmo, esse foi o primeiro

impacto.” (Bombeiro 3); “Surpreendeu a estrutura, e era outra mentalidade também. Havia a questão do militarismo mas não de cobrança exagerada, de coisas sem necessidade.” (Bombeiro 5). A mudança na estrutura do Centro de Ensino claramente foi uma grata surpresa, mas não foi a única:

Foi diferente o tratamento do nosso monitor, ele sempre nos tratou com respeito e trazendo palavras de conforto, o que me acalmou aqui dentro, e como tínhamos uma referência de tratamento anterior, foi muito diferente. Talvez não tenha sido o ideal, mas comparando foi bom. O tratamento dos instrutores com os alunos também foi diferente, nós tínhamos liberdade para perguntar dessa vez. (Bombeiro 3)

“Lembro que recebi uma anotação, uma CN, e me deram um papel para eu me defender dela, eu fiquei pensando, ‘em 2006 eu teria que andar com uma resma de papel’ (risos). Então foi um tratamento mais humano.” (Bombeiro 6); “Houve uma melhora significativa, acredito que por ter mudado a monitoria, a coordenadoria, tudo, todo o pessoal que estava responsável por nós.” (Bombeiro 1). A possibilidade de argumentação, de ser ouvido, denota respeito à democracia, para Freire (1996, p. 111)

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.

Percebemos que além da estrutura estar melhor, o tratamento recebido também, principalmente pela mudança na equipe do centro de ensino e na possibilidade de defesa das alterações escolares.

Os alunos avaliaram o CFC como um curso pautado pelo profissionalismo, diálogo e respeito, ainda que apontassem pontos à melhorar: “A parte de instrução, de grade curricular foi bem fraco, matérias desnecessárias, não houve evolução.” (Bombeiro 4); “Era muito disperso, usavam a gente para tudo, menos para aula, poderíamos ter voltado para as nossas OBMs melhores, mais informados, mais capacitados.” (Bombeiro 1). As principais queixas dos alunos quanto ao CFC foram: instruções e instrutores mal preparados e tempo de curso mal aproveitado. Para Freire (1996, p. 89-90) “O professor que não leve a

sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Mesmo identificando um currículo muito diferente do CFSd nas palavras dos entrevistados, com grande evolução no tratamento pessoal e nas estruturas, entendemos que o Centro de Ensino é um local de aprendizado, e que ainda apareceram problemas nas instruções, comprometendo a qualidade da formação destes profissionais.

Por se tratar de um curso que os alunos estavam vivenciando naquele momento, questionamos sobre como está sendo o Curso de Formação de Sargentos. Seguem algumas respostas:

Uma coisa que parece simples, mas já fez uma diferença enorme nesse curso, é a liberdade que se tem para ir tomar água e ir no banheiro, que antes era só no horário do intervalo, todo mundo junto, um absurdo ter que ficar segurando como se as necessidades básicas de todos tivessem que se adequar ao horário deles. (Bombeiro 3); evoluiu muito na questão estrutura, e até mesmo na questão dos tratamentos, hoje não se tem mais humilhação aqui dentro, não tem mais o troféu bisonho, que para mim era uma violência contra a pessoa. Agora não tem mais isso.” (Bombeiro 6)

Quando o parâmetro é de humilhação e desrespeito, a liberdade para as necessidades fisiológicas se torna um grande avanço. Com estruturas e tratamento pessoal melhores, outras questões começam a ser percebidas e questionadas:

Com relação a base curricular e os instrutores, houveram muitas disciplinas que não agregam em nada, alguns instrutores não estão nem aí, até pior que no curso de cabos. Não houve um avanço, ainda está havendo instrutores mal capacitados, mal preparados. (Bombeiro 1); Com a dificuldade de efetivo que a Instituição passa hoje, o Bombeiro não pode se dar ao luxo de tirar setenta em quatro pessoas, por seis meses, só para ficar estudando. Mas já que faz isso, então que fosse algo bem pensado, bem trabalhado, que fosse um excelente curso para utilizar bem esse profissional depois, mas não foi assim. (Bombeiro 4); Eles esqueciam de avisar o instrutor que não tinha aula, ou o instrutor não aparecia e eles colocavam a gente para carregar cadeiras ou fazer faxina em algum lugar. É uma falta de gestão enorme, e ninguém é responsabilizado por isso, e quem paga é a população

das nossas cidades, que está precisando dos bombeiros, que o efetivo é escasso, e o pessoal está aqui por um tempo maior do que precisaria, deixando o atendimento à população deficitário. (Bombeiro 3).

Percebemos uma preocupação maior com a formação, com um currículo condizente com o que os futuros sargentos precisarão no seu dia-a-dia para atender melhor a sociedade. Nota-se nos estudantes uma iminente necessidade de intervenção no processo, “Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 1996, p. 96). Percebe-se uma visão mais crítica da Instituição por parte dos entrevistados e uma preocupação maior com o mau uso do dinheiro público investido, denotando um amadurecimento político e social.

Sendo o Centro de Ensino o lugar onde os entrevistados passaram tempo de suas vidas, quase um ano e meio nos cursos, onde ficaram longe de suas famílias e onde receberam a formação que os fez bombeiros perguntamos: “Qual a sua melhor lembrança do Centro de Ensino?”. Seguem algumas respostas: “As amizades, a única coisa que realmente eu gosto aqui é conhecer bombeiros de toda a Santa Catarina, que eu jamais ia conhecer, a gente cria mais laços, mais amizades, e isso é muito gratificante,” (Bombeiro 1); “A união entre os alunos nos momentos de stress, de humilhação, para mim é o que marca.” (Bombeiro 2). As amizades foram as melhores lembranças, o que realmente importou, o que carregam consigo. Os momentos difíceis aproximaram, buscando na união a segurança e determinação que as vezes faltavam.

Como contraponto, buscamos saber qual a pior lembrança que eles tinham do Centro de Ensino. Seguem algumas respostas:

O desprezo com os alunos, a pagação. No final do CFSd ficar carregando lajota para um lado para o outro, depois lajotar tudo, e cortaram o nosso estágio operacional para isso. Agora no CFS foi ficar levando cadeira para tudo que é canto sem necessidade, só para ter alguma coisa para a gente fazer. (Bombeiro 1)

Foi em 2006, aquela questão da cobrança exagerada, sugação, humilhação, marchar sem necessidade deitado no banhado, que não tem aprendizagem nenhuma foi só para humilhar.” (Bombeiro 5).

Quase todas as lembranças ruins remetem ao primeiro curso de

formação, ainda que os cursos seguintes tenham coisas a melhorar, é notável a diferença na memória afetiva dos alunos.

Objetivando compreender como o currículo influenciou na atuação destes profissionais, questionamos: “De que maneira a organização da grade curricular e o tratamento que você recebeu no Centro de Ensino, contribuíram ou prejudicaram a sua atuação profissional depois de formado?”. A insegurança e a falta de autonomia

foram as questões mais presentes, conforme segue: “O curso de soldados me prejudicou profissionalmente, eu não saí preparado para depois de formado atender uma ocorrência.” (Bombeiro 1); “Eu creio que contribui, porque tem certas coisas que a gente passou aqui que eu procuro não fazer. Acho que contribuiu para aprender como não tratar as pessoas.” (Bombeiro 5); “Aprendi como não trabalhar, como não fazer com outras pessoas o que fizeram contigo.” (Bombeiro 2); “É ridículo o tratamento que eles têm com os alunos. Eles estragam a nossa aprendizagem, não dão autonomia nenhuma, sempre falam que tem que ficar na caixinha, na caixinha. Limitam o aprendizado do aluno com estas imposições.” (Bombeiro 1).

Fica claro que a falta de liberdade e autonomia impostas aos alunos dos cursos de formação, limitam as contribuições ao que “não fazer”, em como “não tratar as pessoas”.

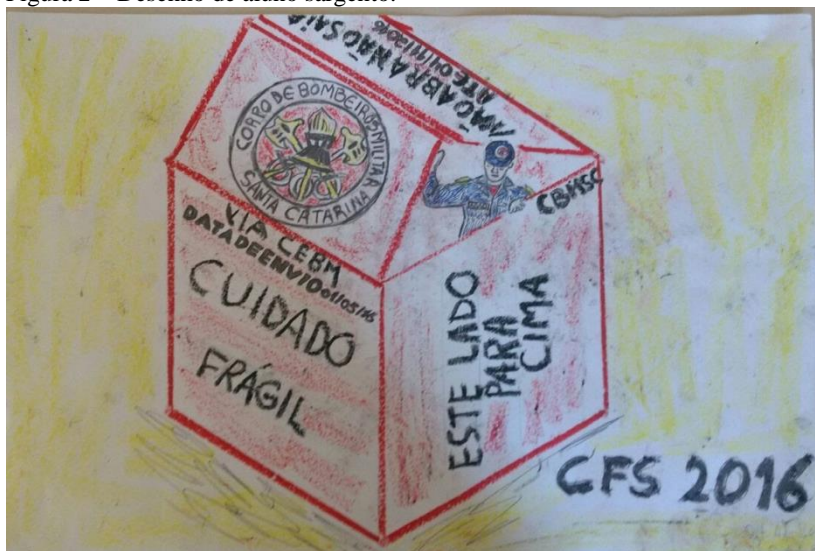
No primeiro dia do curso de formação de sargentos, os alunos estavam sentados nas arquibancadas do ginásio de esportes, aguardando as primeiras palavras de boas vindas do comandante geral, quando um dos monitores do CFS chamou a atenção dos alunos e proferiu a primeira frase do curso, que registramos no diário de campo: “Vocês estão naquela situação, que eu particularmente não gosto, a de aluno, vocês sabem como é, fica na caixinha, não sai da caixinha!”.

Estes são os profissionais de segurança pública que estão nas ruas atendendo a população. São as pessoas que estão sendo cobradas para que tomem decisões rápidas e precisas. São bombeiros que precisam fazer um parto emergencial, decidir em frações de segundo qual a melhor forma de estancar uma hemorragia. Profissionais que durante suas formações são disciplinados a “ficar na caixinha”. Para Freire (1996, p. 84-85)

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mas metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando.

A tal caixinha, tão mencionada no CFS, apareceu também em uma dinâmica que a psicóloga do Centro de Ensino propôs a turma, onde os alunos deveriam fazer um desenho com o tema: “O que o curso de sargentos representa para você?” (Diário de Campo, 15/09/2016). Um dos alunos fez o desenho que ficou exposto no mural do Centro de Ensino, como representação do curso.

Figura 2 – Desenho de aluno sargento.



Fonte: Diário de Campo.

O desenho mostra um aluno sargento dentro da caixa que foi enviada pelo CEBM no dia 01/05/16, dia do início do CFS/2016, com uma mensagem em cima que dizia “Não abra, não saia até 04/11/2016”, último dia do curso. Quando a representação de um curso está no desenho de uma caixa como observamos na imagem, fica claro que mesmo com todos os avanços do Centro de Ensino, o sentimento ainda é pautado na falta de autonomia e liberdade para os estudantes. “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas[...]” (FREIRE, 1996, p. 16).

Buscamos por fim compreender, de modo geral, o que eles aprenderam, no Centro de Ensino. Seguem algumas respostas: “Aprendi a ter bastante paciência, só falar o que é necessário, porque se você fala o que sente se prejudica.” (Bombeiro 2); “Acho que aprendi que tem que tratar todo mundo com respeito, não como é feito lá, que botam uma divisa de aluno e tratam todo mundo como cachorro.” (Bombeiro 4); “Apesar de haver todos esses defeitos, é devido ao Centro de Ensino que a gente é o profissional que é, bom ou ruim, os conhecimentos a gente obteve ali.” (Bombeiro 5).

Foi possível identificar que a formação no Centro de Ensino

evoluiu consideravelmente ao longo dos anos, principalmente na estrutura e no tratamento, porém, como declarou um entrevistado, “Está melhor, não bom, porque para ficar um ambiente agradável isso aqui ainda vai levar um bom tempo.” (Bombeiro 4).

Semanalmente, no Centro de Ensino, havia uma formatura onde todos os alunos desfilam marchando em continência ao comandante deste. Ao final de cada formatura o comandante fazia um discurso, transmitia uma mensagem, que comumente mencionava os valores daquela “casa de ensino” e também que os alunos ali eram como clientes, que a equipe do Centro de Ensino dedicava-se tanto para que gostassem de estar ali, quanto para que desejassem retornar. Estas mensagens motivaram declarações e reações dos alunos, registradas no diário de campo, conforme segue: “Ele diz que quer que a gente tenha saudade, saudade do que? De ficar longe da família? De ser tratado como criança? De carregar carteira para cima em para baixo? Dessas aulas horríveis? Só se for doido para ter saudade.” (Diário de Campo, 10/07/2016); “Só se o cara for retardado para querer voltar para cá.” (Diário de Campo, 01/07/2016). Segundo Giroux (1986, p. 156) “A natureza ‘arriscada’ da educação tem origem na tensão que caracteriza a diferença entre a promessa e a realidade da escolarização.”. Apesar do discurso do Centro de Ensino estar voltado para a motivação do aluno, para criar um ambiente acolhedor, a forma vertical como são tratados durante o Curso gera resistência e falta de credibilidade.

Durante as entrevistas foi registrada uma frase que entendemos resumir como os alunos recebem e avaliam a formação que lhes é proporcionada no Centro de Ensino: “O Centro de Ensino é um obstáculo para você progredir na carreira.” (Bombeiro 4). O espaço escolar precisa ser uma alavanca impulsionadora de curiosidade, conhecimento e sonhos, não um empecilho para estes.

Passamos à análise de alguns registros do diário de campo e do grupo dos alunos no aplicativo para smartphones, WhatsApp, que não foram relacionados com a análise dos documentos, nem com as entrevistas.

Ao todo do curso de formação de sargentos, foram criados alguns grupos de WhatsApp, primeiramente foram criados dois grupos “oficiais”, para tratar somente de assuntos relacionados com o Centro de Ensino e o dia-a-dia de cada pelotão (o CFS foi dividido em dois pelotões), os grupos foram: “CFS 1ºPEL” e “CFS 2ºPEL”, grupos estes que faziam parte o comandante do CFAP e todos os monitores dos pelotões. Conforme definição do comandante do CFAP, estes grupos

seriam somente para assuntos relacionados ao serviço, como: avisos; horários; escalas de serviço. Sendo assim, inicialmente foi criado mais um grupo “extraoficial”, com o nome de “CFS BM 2016”, grupo este onde brincadeiras e demais assuntos não relacionados ao serviço estavam liberados. O 2º pelotão (pelotão este que o autor pertenceu) criou outro grupo, exclusivo do pelotão, para ter ainda mais liberdade de assuntos, com menor chance de “vazar” algum comentário ali colocado. Este grupo recebeu o nome de “Só Nós na Caixa”.

Os registros das mensagens de WhatsApp foram feitos no intervalo entre os dias 11 de maio (dia da criação do grupo “Só Nós na Caixa”) até o dia 11 de novembro, de 2016 (dia que os alunos foram transferidos do Centro de Ensino para suas unidades).

A criação de um grupo em separado e o nome dado pelos alunos ao grupo já ensejam algumas considerações. Sendo o grupo somente do pelotão onde os monitores não eram membros, a liberdade de expressão não foi limitada. A inicial do nome do grupo “Só Nós”, demonstra uma limitação de acesso somente aos membros do pelotão, onde havia uma relação de extrema confiança, e ainda, que neste grupo existia uma liberdade quase anárquica, e um código de sigilo entre os membros. O sufixo “na Caixa”, demonstra tanto a limitação imposta aos alunos, já problematizado anteriormente, como mais um espaço conquistado de liberdade, sendo o grupo como uma “Caixa”, onde nada sairia, mas tudo poderia.

Como no diário de campo, os comentários, críticas e brincadeiras do grupo eram feitos sobre o que acontecia no momento, faz-se necessário registrar que, mesmo com nosso esforço constante de “estranhar” o familiar, os registros feitos limitaram-se ao que entendemos ser pertinente a pesquisa. Seguem algumas falas e registros de observações do diário de campo: “Precisamos de mais prática, e menos enrolação.” (Diário de Campo, 13/06/2016); “Três meses para este curso é muito.” (Diário de Campo, 13/06/2016); “As provas são ‘dadas’ para ninguém reclamar do instrutor.” (Diário de Campo, 13/06/2016); “É preciso rever o critério de seleção destes instrutores.” (Diário de Campo, 13/06/2016). Observamos pessoas cochilando durante as aulas durante todo o curso, inclusive alguns alunos saíam da sala e ficavam deitados no alojamento dos visitantes; a grande maioria dos alunos com seus computadores abertos em assuntos alheios à disciplina ministrada. Assim como observamos e outros momentos da pesquisa, os instrutores e a mal aproveitamento do tempo continuam sendo alvo de críticas dos alunos. Quanto ao desinteresse nas aulas, o sono, Freire (1996, p. 83) explica que:

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as ideias e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

A equipe pedagógica tinha horários de aula reservados com as turmas, com o intuito de saber como estava o curso para os alunos, onde propunham algumas atividades, estes eram os dias que os alunos mais falavam sobre como se sentiam. Seguem algumas falas: “A única coisa que aprendi até agora foi subir em descer cadeiras, onde fazer faxina, e tudo que não posso fazer.” (Diário de Campo, 22/06/2016); “O que abala muito o pessoal é a inutilidade do tempo, se perde muito tempo com besteira.” (Diário de Campo, 01/07/2016); “Não adianta fazer nada aqui, isso nunca vai mudar.” (Diário de Campo, 01/07/2016); “Agora está começando a mudar, pois temos momentos como este para falar.” (Diário de Campo, 01/07/2016); “Falta só a lancheira e a cordinha, somos tratados como se estivéssemos na creche.” (Diário de Campo, 01/07/2016); “A cabeça deles (comandantes) não muda, contratam psicólogas e pedagogas só para fingir que nos ouvem, mas na verdade é tudo ilusão.” (Diário de Campo, 01/07/2016).

Apesar de alguns já vislumbrarem alguma melhoria, percebemos que a vigilância constante gera falta de autonomia e demonstra desconfiança do comando do Centro de Ensino para com os alunos, e isso ainda incomoda bastante, gera resistências e desesperanças.

Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico”. (FOUCAULT, 2013, p. 202).

Um dos alunos comenta em um grupo no intervalo da aula: “A aula de hoje até é boa, mas as aulas no geral são tão ruins que quando vão começar eu já estou com o pensamento longe, aí acabo perdendo uma aula boa” (Diário de Campo, 19/07/2016). Outras falas durante o dia: “Tem

instrutor que a gente nem pergunta nada, por medo de ser chamado de bisonho, ser humilhado, ficar pagando apoio.” (Diário de Campo, 10/08/2016); “Ninguém se importaria de sair de suas casas se chegasse aqui e tivéssemos aulas de qualidade.” (29/08/2016). O receio com as humilhações ainda limita o aprendizado, mas notamos que a maior preocupação dos alunos do CFS é com o conteúdo da formação e a qualidade do ensino.

Mais uma vez a coordenação pedagógica veio a sala, só que desta vez, em clara atitude de protesto pelas reivindicações anteriores não atendidas. A turma quase não fez colocações, até que um aluno falou: “Cabe a vocês analisarem o quão significativo é este silêncio frente ao tratamento infantilizado que recebemos, a falta de autonomia, e as atitudes do Centro de Ensino quanto as nossas questões.” (Diário de Campo, 22/08/2016), a turma reagiu com aplausos. Segundo Freire (1996, p. 95) “Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta.”. Mesmo alguns alunos acreditando que as atitudes não geram muitas mudanças, sempre existem alguns dispostos a continuar tentando.

O monitor entrou na sala e transmitiu algumas missões passadas pelo comandante do CFAP, depois declarou: “Essas missões serão cumpridas nos horários de intervalo e depois do horário das aulas, não interessa até que horas, quinta-feira tem que estar pronto” (Diário de Campo, 19/09/2016). O instrutor que estava em sala no momento do recado comenta: “Gente, a vida de curso é assim, não tem horário.” (Diário de Campo, 19/09/2016). Uma aula que estava prevista para acabar 12h20min, termina 13h20min, e os alunos comentam: “Passou até a fome já.” (Diário de Campo, 29/09/2016); “É muita sacanagem isso.”; (Diário de Campo, 29/09/2016) “Como vou ter concentração para fazer a prova depois?” (Diário de Campo, 29/09/2016).

Podemos identificar que os horários constantes, tanto na IG 40-01, quanto no Manual do Aluno, quanto na Pasta de Ordens, mesmo no curso de sargentos em 2016, só existe no papel, pois se houver alguma coisa que o comando quer que seja feito os intervalos de descanso continuam a serem desrespeitados, comprometendo o interesse e o aprendizado dos alunos.

Em dado momento um professor mandou fechar os notebooks e prestar atenção na aula, atitude que acabou gerando alguns comentários: “Ah não, aí já é demais. Tem até que prestar atenção?” (WhatsApp, 12/07/2016); “Aula boa pra dormir.” (WhatsApp, 10/06/2016); “Pessoal,

tenta não roncar alto para não atrapalhar a aula” (WhatsApp, 12/07/2016); “Mas não adianta, se liberar aqui vão botar a fazer faxina.” (WhatsApp, 05/08/2016). Mais uma vez fica clara a falta de interesse dos alunos na aula, sendo as piadas e sarcasmos formas de resistência. Postagens com fotos de alunos dormindo em aula e mais comentários sarcásticos: “Aluno em pleno aperfeiçoamento.” (WhatsApp, 25/08/2016).

Em 10 de junho uma aula acabou mais cedo e os alunos comentaram no grupo: “Vi o tenente falando com o monitor, perguntando se estaremos liberados. Vai começar a dança das cadeiras”; (WhatsApp, 10/06/2016); “Sobe cadeira, desce cadeira” (WhatsApp, 10/06/2016); “Ou vai ser cadeira ou faxina, é a única coisa para qual o aluno serve aqui.” (WhatsApp, 10/06/2016).

Um aluno postou e suas redes sociais uma foto da turma capinando no Centro de Ensino, o que gerou vários comentários e posicionamentos sobre se deveria ou não apagar a postagem: “Eu apagaria, porque apesar de estar certo, aqui não vale a pena, vai acabar se prejudicando.” (WhatsApp, 20/10/2016); “Tudo que não puder contar como fez, não faça.” (WhatsApp, 20/10/2016); “Tem que deixar, nada gera reflexão do comando se não houver um impacto midiático negativo.” (WhatsApp, 20/10/2016); “Parece que a caixinha está rasgando antes do tempo!” (WhatsApp, 20/10/2016).

As declarações no grupo demonstram o corriqueiro desvio da finalidade de alunos - formação, aperfeiçoamento - para práticas de serviço de manutenção dentro do Centro de Ensino mesmo havendo uma seção somente para manutenções.

Quando acabou a última aula do curso, os alunos comemoraram e postaram vários vídeos comemorando o fim.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam.”

Paulo Freire

Analisar os cursos de formação de praças do Corpo de Bombeiros de Santa Catarina, com auxílio de algumas tecnologias, por meio do currículo, exigiu mais que dedicação, foi preciso questionar o “inquestionável”, pois os índices de confiança da população brasileira nos bombeiros, conforme aponta o estudo “Confiança das Profissões - 2016 [...] Os bombeiros ocupam o primeiro lugar, com um índice de confiança de 93%”, (FRANK, 2016, p. 21). Há uma confiabilidade tácita da sociedade na formação e no trabalho destes profissionais, porém, na avaliação dos bombeiros, a formação que recebem não inspira tanta confiança.

Inicialmente alguns questionamentos internos perturbaram: “vale a pena?”, “vai mudar alguma coisa?”, “alguém mais se importa com isso?”; estas inquietações acompanharam a pesquisa juntamente com algumas críticas: “é muita coisa, você não vai ter ‘braço’ para alcançar”, “o que você está procurando? Incomodação?”. Estas inquietações e críticas demonstraram a relevância da pesquisa, nos motivando ainda mais a seguir em frente.

Com a grata recepção que tivemos ao chegar no Centro de Ensino, primeiramente da equipe da Diretoria de Ensino que nos forneceu todos os documentos disponíveis, logo depois da coordenação pedagógica do CEBM, que demonstrou interesse na pesquisa e uma preocupação com os processos formativos muito próxima a nossa, os caminhos começaram a ser delineados.

Com auxílio das tecnologias, nos propomos a compreender o currículo e o processo educativo militar, depreendido nos cursos de formação de praças do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Santa Catarina, por entendermos ser este uma importante ferramenta político-pedagógica na formação de sujeitos, e a expressão mais direta do que se espera do profissional formado.

Inicialmente foram abordadas as diferentes concepções de currículo, sendo que reconhecemos na concepção Freireana de currículo como a que melhor representa nossa abordagem neste trabalho. A compreensão das teorias curriculares, dos problemas e dificuldades da

educação, dos poderes e resistências da história do ambiente escolar, não possui um capítulo dedicado à educação militar, aos cursos de formação militares ou seus currículos, portanto precisamos interpretá-los todo o tempo por analogia. Foucault ao seu debruçar sobre os poderes disciplinares, as intervenções sobre os corpos para moldá-los, faz referências à formação militar e suas disciplinas, demonstrando suas influências nas abordagens escolares.

A fim de compreender os caminhos já percorridos pelas pesquisas dedicadas ao currículo, currículo oculto, formação militar e educação militar, entenderam necessário dedicar um capítulo ao estado da arte. Identificamos grande interesse da comunidade científica no estudo do currículo, porém uma carência enorme de pesquisas dedicadas tanto ao currículo oculto, quanto a educação em formação militar, demonstrando a relevância na abordagem deste estudo e a necessidades de novas pesquisas na área.

Devido à escassez de produção científica e histórica referente a educação e formação militar dispensamos um capítulo a conhecer as instituições de ensino militar, seus contextos e perspectivas ao longo da história, a fim de traçar um caminho de para a compreensão dos dias atuais destas instituições.

Entendemos que para conhecer o currículo dos cursos de formação de praças do Corpo de Bombeiros foi preciso observar a vida da escola, cada determinação e cada resistência, manifestações escritas, faladas e caladas, tendo as tecnologias utilizadas auxiliando na obtenção e análise dos dados.

O estudo etnográfico, por ter sido realizado no dia-a-dia do curso de formação de sargentos, por meio de uma pesquisa participante, tornou possível identificar com maior proximidade os gestos, falas, posturas e impressões dos alunos dentro do Centro de Ensino. Esta possibilidade de “ouvir” os estudantes nas suas mais variadas formas de expressão e posicionamentos auxilia na sua compreensão e em possíveis transformações para o futuro.

É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (FREIRE, 1996, p. 114)

Analisando o que, com auxílio das tecnologias, foi registrado, podemos identificar que os alunos ainda veem muitos problemas

relacionados à sua formação, o tratamento que recebem e a falta de autonomia que lhes é dada, demonstrando que apesar de o Centro de Ensino ter melhorado muito sua estrutura e o tratamento com os alunos, muita coisa ainda remete aos seus primeiros anos, e que o currículo necessita ser constantemente aperfeiçoado.

Para compreender como interpretar este movimento de hoje precisamos reviver o ontem, guardado nas lembranças e rememorados nas entrevistas semiestruturadas.

O caminho que buscamos percorrer não teve como pretensão definir ou indicar o melhor currículo, qual o conteúdo que deve ser ensinado, a melhor forma de obter uma boa formação dos militares do Corpo de Bombeiros, e sim de fazer uma análise crítica e histórica, com as perspectivas de cada momento e suas definições de currículo, buscando compreender se existem, e quais as influências destes currículos na formação dos praças do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina.

Analisando a resistência às mudanças significativas, os termos utilizados tanto nos documentos, como no dia-a-dia do Centro de Ensino e a importância que se dá a maneira de transmitir os conhecimentos já consolidados, podemos afirmar que a formação de praças do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina está intimamente atrelada as teorias tradicionais do currículo, mesmo sem haver um posicionamento documentado da Instituição.

Os momentos dedicados a coleta de dados do diário de campo e das entrevistas ganhavam significação imediata, nos remetendo em cada anotação às motivações que nos conduziram a esta pesquisa. Ao mesmo tempo em que nos foi doloroso presenciar os entrevistados revivendo suas dores e angústias passadas, foi bastante prazeroso dar voz a estas pessoas, possibilitar desde um desabafo até uma ressignificação destes momentos, empoderar pessoas com liberdade de expressão.

Analisando os dados coletados não é possível identificar ou conceituar um único currículo dos cursos de formação de praças do Corpo de Bombeiros, identificamos uma multiplicidade de significações, avanços e retrocessos, que ao longo da história do Centro de Ensino, formaram os bombeiros que estão servindo a população catarinense hoje.

Ainda que não seja possível conceituar um currículo, a análise dos dados deixa clara que nele estão muito presentes a humilhação, o desprezo e o desrespeito, embutidos de disciplina e hierarquia rígidas, como forma de ensino e treinamento. Foi possível identificar um poder verticalizado, dedicado primordialmente em como inculcar a ordem e a obediência às regras, que instituiu nos alunos a insegurança e a falta de autonomia.

A rigidez disciplinar, os “excessos” que levaram a estes momentos de desrespeito e humilhação, remetem aos primeiros anos do Centro de Ensino, aparecendo com maior frequência nos Cursos de Formação de Soldados, quando os alunos têm seu primeiro contato com a vida militar, onde na visão destes, se depararam com estruturas precárias, pessoal despreparado e mal aproveitamento do tempo, saindo de lá despreparados e inseguros.

Nos Cursos de Formação de Cabos, apesar do medo de retornar para o Centro de Ensino devido aos tratamentos lá recebidos anteriormente, a estrutura da escola passou por uma significativa evolução, assim como as formas de tratamento, mesmo assim ainda houve relatos de desrespeito, tempo mal aproveitado para o ensino e instrutores mal preparados.

Com uma estrutura ainda mais apropriada e com uma equipe empenhada na “satisfação” do aluno em estar no Centro de Ensino, o Curso de Formação de Sargentos aparentava que teria uma boa avaliação dos alunos, mas o que identificamos foi uma insatisfação com o tratamento infantilizado recebido, com a falta de clareza e objetividade na formação, um desinteresse pelas aulas pela falta de qualidade e um descrédito dos alunos nas boas intenções da equipe do CEBM em realizar uma formação de qualidade.

Considerando a trajetória do Centro de Ensino desde sua criação até os dias atuais, com base no referencial teórico elencado e nos dados coletados e analisados neste estudo, é possível compreender que os currículos dos cursos de formação de praças do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina estão em constante mutação, sendo que evoluíram consideravelmente em estrutura e tratamento pessoal, que repousam sobre uma teoria tradicional, tendo como bases fortes a ordem e a disciplina, o que gera na avaliação dos alunos uma formação insegura e com ausência de autonomia.

Entendemos que é necessária uma preocupação constante com a melhoria da qualidade de ensino, com vistas a uma formação crítica e libertadora, sendo necessário para isso que se empodere estes profissionais com autonomia e criticidade, e isso só poderá acontecer com um currículo que doravante se posicione e tenha esse propósito na formação.

É primordial ainda que se incentive as pesquisas relacionadas a educação e formação militar, sendo este estudo um pequeno passo dado em um ambiente pouco conhecido. A partir desse passo, de conclusão de uma etapa e entrega desse relatório abre-se ao debate acadêmico e as

críticas, pois esta é a razão de um trabalho desta natureza.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3a edição. Lisboa: Biblioteca Universal Presença. 1980.

AMARAL, Marilea Lima Prazeres. **Educação militar pós-1985: os currículos da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército Brasileiro (ECEME)**. Universidade Federal de Pernambuco. 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/1782>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. 246p.

_____. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201p.

ARAÚJO, Ulisses. **Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano**. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p.103-115.

ARRAIS, Nely Feitoza. **Os feitos militares nas biografias do Reino Novo: ideologia militarista e identidade social sob a XVIIIa dinastia do Egito Antigo. 1550 - 1295 A.C.** 2011. Doutorado em História. Universidade Federal Fluminense. Niterói - RJ. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1336.pdf>>. Acesso em: 07 set. 16.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4a ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

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

BARROS, Ciro. **Treinados pra rinha de rua**. Pública: agência de reportagem e jornalismo investigativo. 2015. Disponível em: <<http://apublica.org/2015/07/treinados-para-rinha-de-rua/>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

BEUREN, I. M. et al. **Como elaborar Trabalhos Monográficos em**

Contabilidade: Teoria e Prática. 3 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2014.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia.** São Paulo : Paz e Terra, 2000.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto (PT): Porto Ed., 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BRECHT, Bertold. **Poemas 1913-1936.** Tradução de Paulo Cesar de Souza. Editora 34. 2003.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **As pesquisas sobre instituições escolares:** balanço crítico. Texto a partir de Vídeo Conferência promovida em 24/11/2005 pelo HISTEDBR – 20anos, Unicamp, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CASTRO, Celso. **A invenção do Exército Brasileiro.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2002.

CORRÊA, Lucelinda Schramm. **As transformações no sistema colonial e suas repercussões:** a colonização alemã na Bahia do século XIX. XII Coloquio internacional de Geocrítica. Bogotá. Universidade Nacional da Colômbia. 2012. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/01-L-Schramm.pdf>>. Acesso em: 09 ago 2016.

CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA. **Dicionário de Gírias Militares.** 2014a. Disponível em: <[https://biblioteca.cbm.sc.gov.br/biblioteca/index.php/component/docman/doc_download/496-dicionario-de-girias-militares->](https://biblioteca.cbm.sc.gov.br/biblioteca/index.php/component/docman/doc_download/496-dicionario-de-girias-militares-). Acesso em: 26 jan. 2017.

_____. **Instruções Gerais para Ensino, Pesquisa e Extensão no Âmbito do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina.** 2014b. Disponível em: <<https://biblioteca.cbm.sc.gov.br/biblioteca/images/>

stories/CBM/Legisla%C3%A7%C3%B5es/IG_40-01-BM_2015.pdf>.
Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. **História.** 2016. Disponível em:
<<https://portal.cbm.sc.gov.br/index.php/historia>>. Acesso em: 19 abr.
2016a.

_____. **Manual do Aluno.** CFAP - Centro de Formação em
Aperfeiçoamento de Praças. 2016. Florianópolis: s.n., 2016b.

_____. **Pasta de Ordens.** Centro de Ensino Bombeiro Militar. 2016.
Florianópolis: s.n., 2016c.

D'ANTOLA, Arlette. **Disciplina Democrática na escola.** In:
D'ANTOLA, A. (org). *Disciplina na escola: autoridade versus
autoritarismo.* São Paulo: EPU, 1989.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes
médicas, 1989.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **Regulamento Interno e dos Serviços
Gerais - R-1 (RISG).** 2003. Disponível em:
<[http://www.cciex.eb.mil.br/index.php/publicacoes/75-
regulamentos/180-regulamento-interno-e-dos-servicos-gerais-r-1](http://www.cciex.eb.mil.br/index.php/publicacoes/75-regulamentos/180-regulamento-interno-e-dos-servicos-gerais-r-1)>.
Acesso em: 24 jan 2017.

FERREIRA, Sônia Maria Moraes. **O protagonismo de jovens no ensino
médio do Colégio Militar de Salvador:** compreendendo "atos de
currículo" em experiências socioculturais de formação. 2012. Doutorado
em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador - BA. Disponível
em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/9265>>. Acesso
em: 07 set. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 11.ed. Rio de Janeiro :
Graal, 1995a.

_____. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW,
Paul. *Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do
estruturalismo e da hermenêutica.* Rio de Janeiro: Forense Universitária,
1995b. p. 231-249.

_____. **História da sexualidade:** a vontade de saber. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **A arqueologia do saber.** 7. ed Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. 236 p.

_____. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008. 474 p.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 291 p.

FRANK, Ronald. **Confiança nas Profissões 2016** – um estudo da GfK Verein: de bombeiros a políticos. Disponível em: <http://www.gfk.com/fileadmin/user_upload/dyna_content/BR/documents/reports/Trust_in_Professions_2016_Brazil_POR_v1.pdf>. Acesso em: 01 fev 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade.** 4a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 41a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, José Gustavo Sampaio. **A couraça como currículo-oculto:** um estudo da relação entre rotina escolar e o funcionamento encouraçado. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Biblioteca digital USP - SP. 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092010-094523/pt-br.php>>. Acesso em: 20 abr 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular.** Tese de Doutorado. PUC – SP, 2012.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e a resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986. 336 p.

_____. **Escola crítica e política cultural**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1988. 104p.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, 1995. v. 35 n. 6. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 02 ago 2016.

HOUAISS, Antônio (1915-1999) e Villar, Mauro de Salles (1939-). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa / Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar**, elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LACOWICZ, Altair Francisco. **Corpo de bombeiros comunitário: a parceria que deu certo**. Chapecó: Imprimax, 2002.

LIMA, Nadia Regina Loureiro de Barros. **O silenciamento discursivo de gênero no currículo oculto do ensino da matemática**. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/555>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

LOUREIRO, Samuel Robes. **L'enseignement d'une élite? a (re)invenção das tradições na Academia Militar Paulista (1931-1944)**. 2012. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo - SP. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10371>>. Acesso em: 07 set. 2016.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

LUIZ, Ronilson de Souza. **O currículo de formação de soldados da Polícia Militar frente às demandas democráticas**. Pontifícia

Universidade Católica. São Paulo. 2003. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/dissertacoes/a_pdf/disserta_ronilson_%20curriculo_form_pm_democracia.pdf>. Acesso em: 08 maio 2015.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARCUSSO, Marcus Fernandes. **A Escola Militar do Realengo e a formação do oficial do Exército Brasileiro (1904 1929)**. 2012. Mestrado em Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2620?show=full>>. Acesso em: 07 set. 2016.

MARFAN, Marilda A. **Resenhas**. 2016. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1605/1577&hl=pt-BR&sa=X&scisig=AAGBfm1shJRuSixkpa455u5XIDjuk1f2OQ&noss=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwj9-8Tum6bOAhWIh5AKHf--A7kQgAMIGygAMAA>. Acesso em: 03 ago2016.

MARX, K. **O capital**. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MONTERO, Maria Fernanda Alves Garcia. **O ensino de filosofia no ensino médio brasileiro: antecedentes e perspectivas**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucsp.br/handle/handle/10316>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Silva, Tomaz Tadeu da. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista - 6. ed. - São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MUTTI, Regina M. V. **O primado do outro sobre o mesmo... . In: Anais do 10 Seminário de Estudos em Análise de Discurso**. Porto Alegre (RS): UFRGS; 2003. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/1SEAD/Paineis/ReginaMariaVariniMutti.pdf>>. Acesso em: 20 jan 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: um escrito polêmico**. Tradução: Paulo César Souza. 2ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense,

1988.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação militar**: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2014. Campo Grande - MS. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/2266>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

PEREGRINO, Umberto. **História e projeção das instituições culturais do Exército**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1967. (Coleção Documentos Brasileiros, 128).

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PORTO, Marchelly. VICENTE, Natalí. **Centro de Ensino**. Florianópolis: Biblioteca do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina. 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.cbm.sc.gov.br/biblioteca/index.php/centro-de-ensino>>. Acesso em: 05 jul 2016.

SANTA CATARINA. (1983). LEI No 6.218, de 10 de fevereiro de 1983. **Estatuto dos Policiais Militares do Estado de Santa Catarina**. ALESC. Disponível em: <http://200.192.66.20/alesc/docs/1983/6218_1983_lei.doc>. Acesso em: 07 maio 2015.

_____ (1989). **Constituição do Estado de Santa Catarina** - promulgada em 5 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.alesc.sc.gov.br/portal/legislacao/docs/constituicaoEstadual/CESC_2011_58_emds.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2016.

_____ (2013). **Lei Complementar Nº 587, de 14 de janeiro de 2013**. Disponível em: <http://200.192.66.20/alesc/docs/2013/587_2013_lei_complementar.doc>. Acesso em: 05 fev. 2017.

SAUL, Ana Maria. **Currículo**. IN: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M.A. **A disciplina na sala de aula**: educação ou repressão. In: D'ANTOLA, A. Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989. p. 29-40.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial:** algumas discussões. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189. Editora UFPR. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo.** 10. ed São Paulo: Cultrix, 2006. 216 p.

SOUZA, Sirley Aparecida de. **Violências e silenciamentos:** a representação social do fenômeno bullying, entre jovens de uma escola militar em Goiânia. 2012. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia - GO. Disponível em: <http://lareferencia.info/vufind/Record/BR_0cd8b563fa20508ca14202d4f57e6d6e/Description#tabnav>. Acesso em: 14 abr. 2016.

TAVARES, Aurélio de Lyra. **Nosso Exército:** essa grande escola. Rio de Janeiro, RJ: Biblioteca do Exército, 1985.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo:** dilemas da cidadania em um mundo globalizado. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Dominação, violência, poder e educação escolar e tempos de Império.** In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIANNA, Ilca O. A. **A Disciplina participativa na escola.** In: D'ANTOLA, Arlette. Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

VILARINHO, Yuri Coutinho. **Sobre a concepção de corpo em Wilhelm Reich.** Psiquiatria Multinível. 2013. Disponível em: <<http://www.psiquiatriamultinivel.com.br/?p=1462>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

VILLELA, Arlene Sousa da Silva. **Centro de Ensino da PM - 50 anos de história.** 2015. Disponível em: <<http://www.pm.sc.gov.br/noticias/centro-de-ensino-da-pm-50-anos-de-historia.html>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas

Eixo 1: Escolha profissional:

- O que você fazia antes de entrar para o Corpo de Bombeiros?
- O que te fez escolher a carreira militar?

Eixo 2: Trajetória de formação profissional?

- Qual a sua primeira impressão do curso de formação de soldados no Centro de Ensino?
- O que mais te marcou no Curso de Formação de Soldados?
- Como era a rotina do Centro de Ensino?
- Como foi retornar para o Centro de Ensino, para o CFC?
- E o Curso de Formação de Sargentos, como está sendo?
- Qual a sua melhor lembrança do Centro de Ensino?
- Qual a sua pior lembrança do Centro de Ensino?

Eixo 3: Cotidiano de trabalho?

- De que maneira a grade curricular e o tratamento que você recebeu no Centro de Ensino, contribuíram ou prejudicaram sua atuação profissional depois de formado?
- De modo geral, o que você aprendeu no Centro de Ensino?

ANEXOS